



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA
DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

CLÊNIA RUTH ALVES VASCONCELOS

Santarém/Pará
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema
Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

V331e Vasconcelos, Clênya Ruth Alves

As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas de campo na amazônia paraense. / Clênya Ruth Alves Vasconcelos. – Santarém, Pa, 2017.

106fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Solange Helena Ximenes Rocha

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Política educacional. 2. Educação em tempo integral. 3. educação do cam- po. 4. Programa Mais Educação. I. Rocha, Solange Helena Ximenes, *orient.*

II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

CLÊNIA RUTH ALVES VASCONCELOS

**AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA
DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha

Linha de Pesquisa: Educação

Santarém
2016

CLÊNIA RUTH ALVES VASCONCELOS

**AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA
DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

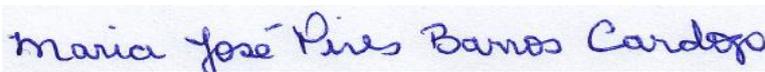
Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Linha de Pesquisa: Educação

Aprovada em: 06/12/2016



Prof.^a Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Orientadora (Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA)



Prof.^a Dra. Maria José Pires Cardoso
Examinador Externo (Universidade Federal do Maranhão - UFMA)



Prof.^a Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Examinador Interno (Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA)

A Deus, minha família e a meu amado esposo, Eric.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar meus agradecimentos sem antes fazer menção ao auxílio que recebi de Deus. Minha fé foi o grande alicerce nessa trajetória, especialmente nos momentos de angústias em que pensava que não iria conseguir.

Em segundo lugar, à minha orientadora, Profa. Solange Helena Ximenes que sempre acreditou em mim desde a graduação, período em que ingressei no Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON, e no qual dei meus primeiros passos na pesquisa. Lembro-me das suas palavras em nossas orientações, que me levavam ao extremo de angústia por achar que não conseguiria corresponder às suas orientações para a construção deste trabalho, e ao mesmo tempo, em outro extremo me mostravam novos caminhos que até então se encontravam obscuros para mim.

Agradeço às professoras Lília Colares e Maria José Pires pelas contribuições valiosas no exame de qualificação.

Às professoras Lília Colares e Sinara Almeida que me concederam um período de afastamento do trabalho para dedicar-me à escrita da dissertação. Muito obrigada pela compreensão.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon, pelo companheirismo na construção da pesquisa, em especial à Sheyla Santana, minha parceira de pesquisa de campo, à Marilu Roberta, Rosana Sousa e Graciela Serique, que me auxiliaram na coleta de dados para a pesquisa.

À minha amiga de caminhada Francinara, sempre trabalhando juntas nas atividades do curso e que constantemente me lembrava de detalhes importantes. Muito obrigada!

Ao meu marido, Eric Vasconcelos, a pessoa com quem compartilhava as minhas angústias, inseguranças, muito obrigada pela paciência e compreensão nessa trajetória, meu amor.

E à minha família, em especial ao meu pai e minha mãe que sempre me apoiaram e acompanharam meu crescimento. À minha querida irmã e irmão.

Meu muito obrigada a todos!!!

"Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível".

(Charles Chaplin)

RESUMO

A implementação do Programa Mais Educação nas escolas do campo, tem se constituído um desafio para a política de educação em tempo integral, desafio que perpassa o contexto da prática pedagógica refletindo na organização pedagógica, na relação espaço-tempo, na conexão das atividades entre turnos, dentre outros aspectos. Nesse sentido, esta pesquisa elegeu como objetivo geral, a compreensão sobre as experiências pedagógicas advindas da implementação do programa nas escolas do campo, tendo como objetivos específicos: analisar a conexão entre as atividades pedagógicas do turno escolar e as propostas no turno ampliado; entender a relação espaço-tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola; analisar a relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes. Em relação ao lócus da pesquisa selecionamos cinco escolas do campo do município de Santarém. Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados cinco grupos de indivíduos (Professores, Monitores, Pais, Diretores, coordenadora Mais Educação). Assumimos a abordagem qualitativa amparada na pesquisa documental, e de campo ancorada na técnica de análise de conteúdo de Bardin. Tendo em vista as questões que nos propomos analisar a pesquisa revelou a fragilidade na articulação das atividades do tempo escolar e tempo ampliado, por fatores ligados à resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores, falta de esclarecimento e entendimento sobre a proposta do Mais Educação, falta de qualificação e preparação adequada das escolas para receberem o programa. Em observância a relação espaço - tempo nas escolas pesquisadas evidenciamos a improvisação como fator que caracteriza a organização dos espaços e tempos, improvisação esta, no âmbito de conciliação das atividades do Mais Educação aos espaços e tempos no interior das escolas. Em termos de avanços apontamos que após o implemento do programa nas escolas os sujeitos pesquisados indicaram que os alunos participantes melhoraram seu desempenho escolar, o interesse e relacionamentos interpessoais. Identificamos o sentido do reforço escolar às atividades realizadas pelos monitores, reforçando nesse sentido o caráter assistencialista da proposta.

Palavras – chaves: Política educacional. Educação em tempo integral. Educação do Campo. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

The implementation of the More Education Program in rural schools in Brazil has been a challenge for the Brazilian full-time education policy, a challenge that pass trough the context of pedagogical practice, reflected in the pedagogical organization, in the space-time relation, in the conection of activities between shifts, among other aspects. In this way, this research chose as general objective, the understanding about the pedagogical experiences coming from the implementation of the Program in the schools of the countryside, and had the following specific objectives: to analyze the connection between the pedagogic activities of the school shift and the proposals in the extended shift ; to understand the space-time relationship in the organization of pedagogical activities in the daily life of the school; to analyze the relationship between the expansion of the school day and the academic performance of the students. Regarding the locus of the research, we selected five schools from the countryside of the city of Santarém, State of Pará. As for the subjects of the research, five groups of individuals were interviewed (Teachers, Monitors, Parents, Directors, More Education Coordinator).We assume for the development of this study, the qualitative approach supported in the documentary and field research anchored in the technique of content analysis of Bardin. Considering the questions we propose to analyze, the research revealed the fragility in the articulation of the activities of school time and extended time, by factors related to teachers' resistance to the work of the monitors, lack of elucidation and understanding about the proposal of More Education, lack of qualification and proper preparation of schools to receive the Program. In observance of the space - time relationship, in the schools studied, we highlight improvisation as a factor that characterizes the organization of spaces and times, in the scope of conciliating the activities of More Education to the spaces and times inside the schools. In terms of advances, we pointed out that after the implementation of the Program in schools, the subjects surveyed indicated that the participating students improved their school performance, the interest and interpersonal relationships. We also identify the meaning of school support to the activities carried out by the monitors, strengthening, in this sense, the charitable nature of the proposal.

Keywords: Educational policy. Full-time education. Countryside Education. More Education Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da região norte	51
Figura 2 - Índices do percentual de escolas que oferecem educação integral.....	52
Figura 3 - Resultados da Prova Brasil em 2007, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país – Brasil	78
Figura 4 - Resultados da Prova Brasil em 2009, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país – Brasil	78
Figura 5 - Resultados da Prova Brasil em 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país – Brasil	79
Figura 6 - IDEB da escola Sansão Bento Lourido	81
Figura 7 - IDEB da escola Nossa Senhora de Nazaré	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de matrícula das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral, no Estado do Pará.	53
Quadro 2 - Amostragem do Programa Mais Educação Quantidades de Escolas e Alunos no ano de 2015.....	54
Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa e comunidades.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco do Brasil
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
EMTI	Escolas em Tempo Integral
Formazon	Formação de Professores na Amazônia Paraense
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEB	Movimento Eclesial de Base
MST	Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs	Organizações não-governamentais
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PROETI	Programa de Educação em Tempo Integral
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SNPG	Sistema Nacional de Pós Graduação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, PERSPECTIVAS E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
2.1	Política educacional no Brasil e seus delineamentos pós década de 90.....	22
2.2	Educação Integral do Campo no Brasil: uma proposta em implementação.....	30
3	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	50
3.1	As Implicações da Ampliação da Jornada Escolar na Organização Pedagógica das Escolas do Campo	56
3.1.1	A conexão das atividades pedagógicas entre turnos nas escolas do campo	56
3.1.2	A relação espaço-tempo na organização pedagógica das escolas do campo	68
3.2	A Ampliação da Jornada Escolar e seus reflexos no rendimento escolar	75
3.2.1	Implicações da ampliação do tempo sobre o rendimento discente	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
	APÊNDICE	103

1 INTRODUÇÃO

A proposição de refletir sobre a política educacional brasileira constrói-se na base da compreensão do contexto econômico, político e social mais amplo que influenciam as políticas implementadas pelo Estado.

Deste modo, partimos da discussão do contexto histórico e político em âmbito nacional, marcado pelo fim do regime militar e início do processo de redemocratização do país com a promulgação da Constituição de 1988. Nesse período histórico os direitos civis e políticos foram garantidos e devolvidos à população, a organização dos movimentos sociais e os debates locais ganharam força, e as reivindicações de políticas públicas foram acentuadas. No cenário internacional acompanhava-se desde 1980 o processo de reestruturação produtiva do capital o qual implicou na redefinição do papel do Estado, dado que o modelo político do bem-estar social não se sustentava diante da nova realidade econômica imposta pela reestruturação do capital (MARONEZE, 2009).

O neoliberalismo surgiu diante do novo padrão de acumulação do capital, esse processo implicou na segregação econômica de alguns países, em especial os periféricos, pois de um lado concentravam-se os países detentores do capital financeiro e de outro os países periféricos e endividados (MARONEZE, 2009).

Como consequência desse contexto, foi implantada nos países periféricos a “política de ajustes estruturais¹” em troca de empréstimos de agências financeiras multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (MARONEZE, 2009, p. 3281).

Em resposta as condicionalidades do ajustamento estrutural, as políticas públicas educacionais criadas pós 1990 se configuraram de acordo com as novas orientações dadas ao Estado o qual diminuiu sua atuação em termos de provisão de políticas sociais bem como cedeu espaço às condições dos bancos internacionais. O Estado minimizou sua intervenção nos direitos sociais da população como saúde e educação e maximizou seu perfil regulador de processos ligados a financiamento, e controle das políticas públicas passando a assumir novas formas de intervenção na economia, na sociedade, na educação e o país passou assim a assumir novas formas de intervenção na economia, na sociedade, na educação e o país passou assim a assumir a agenda econômica do neoliberalismo aderindo às reformas estruturais do Estado.

¹ Conjunto de condicionalidades financeiras, econômicas, político e ideológicas impostas pelas agências multilaterais em especial aos países periféricos, pelo alto grau de endividamento que estes contraíram na década de 1980.

Sob a égide das reformas do Estado, o Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. O discurso neoliberal contido no plano baseava-se na alegação que o Estado no molde em que estava operando, orientado pela política do Bem-Estar- social não dava condições de atender a todas as demandas sociais e econômicas que lhes eram dirigidas. Deste modo a redefinição do papel do estado passa a ser algo inadiável no intuito de equacionar as crises advindas do modelo que estava operando. Nesse sentido, o Plano Diretor de reforma do Estado declarava que:

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano (BRASIL, 1995, p. 13).

Aliado a esse panorama de mudança no papel do estado, muda-se também a forma de participação da sociedade civil e movimentos sociais dando-se maior abertura a participação da sociedade na formulação e implementação de política pública.

A política de educação em tempo integral se insere no âmbito das políticas educacionais, figurando como estratégia política de ampliação do tempo de instrução e melhoria dos indicadores educacionais com base no desenvolvimento integral dos indivíduos. A política saiu do âmbito teórico e transformou-se no Programa Mais Educação no ano de 2007. Em um curto espaço de tempo, o Programa foi implementado em inúmeras escolas do meio urbano amparado e financiado pelo Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Em junho de 2009, um grupo de trabalho com membros da Coordenação Geral de Ações Complementares da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania - SECADI, da Coordenação Geral de Educação do Campo e representantes de movimentos sociais e sindicais se reuniram com a finalidade de discutir uma proposta de ampliação da educação em tempo integral para as escolas do campo. As definições orientavam-se no sentido de garantir o desenvolvimento de um processo educativo integral levando em consideração as especificidades sociais, culturais e de produção dos povos do campo.

Em 2012, o campo passou a integrar a política de educação em tempo integral, por meio da criação do Mais Educação Campo constante entre as ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, em sintonia com essa ação o novo Plano Nacional de Educação no interstício de tempo 2014 – 2024 passou a contemplar o campo como espaço de oferta de educação em tempo integral. Em síntese, houve a reafirmação do reconhecimento

das demandas da educação do campo pela política de educação em tempo integral. Os princípios norteadores da proposta de implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo consideram os princípios que caracterizam o processo educacional conquistados por instancias representativas do campo, como os movimentos sociais e sindicais, legitimados pelos principais marcos legais da educação do campo como a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 e o Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Alinhado a esse panorama de estudo e pesquisa, e entendendo que a implantação do Programa Mais Educação nas escolas deve injetar nova dinamização para a organização pedagógica das escolas que buscamos problematizar as experiências pedagógicas advindas da implementação da política de educação em tempo integral nessas escolas do campo do município de Santarém. Nesse sentido, que o objetivo geral da pesquisa foi analisar as experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo. Para tanto, os seguintes objetivos específicos orientaram a caminhada: analisar a conexão entre as atividades pedagógicas do tempo escolar e as propostas do tempo ampliado; entender a relação espaço-tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola; analisar a relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes.

A busca pelo entendimento dessa temática deveu-se à minha inserção no grupo de estudo e pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual participo desde 2011. As viagens a campo para a realização de pesquisas, os estudos de temáticas voltadas às questões que perpassam o espaço de formação de professores, estudos sobre implementação de políticas públicas, representação dos sujeitos do campo, entre outras questões, marcaram a minha trajetória acadêmica no âmbito da pesquisa e alimentaram o interesse pela temática. Ao participar de sessões em que se discutia a política de educação em tempo integral, o Programa Mais Educação e sua viabilidade, foi suscitado o desejo de compreender como essa política chegou às escolas do campo, e isto contribuiu para a motivação em amadurecer o objeto de estudo deste trabalho. A partir deste momento debruicei-me em estudar a temática da educação integral, e a participação no Projeto intitulado “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, vinculado ao Programa nacional de Cooperação

Acadêmica - **PROCAD**² me permitiram aprofundar a temática em questão. Embora existam espaços de discussão, tanto no âmbito do Formazon bem como do Procad, ainda pode-se apontar a existência de poucas publicações que tratam da temática.

Deste modo, nota-se que é incipiente a publicação de pesquisas que enfoquem a temática da implementação da política de educação em tempo integral, e em especial, pesquisas que discutam o implemento dessa política nas escolas do campo. Em sustento a esse posicionamento, procedeu-se com o levantamento de pesquisas no banco de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES com a busca de termos direcionados à temática no período de 2013 a 2015. Optou-se por fazer um recorte literal dos objetivos das dissertações e teses para situar o panorama e o gênero das discussões sobre a política de educação integral.

Inicialmente pesquisaram-se os termos **Educação no campo**, para compilar a quantidade de trabalhos produzidos na área, destes conta-se com o registro de **setenta e nove** (79) dissertações e **vinte uma** (21) teses. De modo geral, trata-se de um número significativo de publicações que englobam a educação no campo demonstrando a consolidação desse campo de pesquisa.

Posteriormente, pesquisaram-se os termos **Educação Integral no campo**, foram encontrados, para esta entrada, os registros de **três** dissertações.

O trabalho “Educação integral no campo: um estudo de caso no povoado Carrilho em Itabaiana-SE”, de Miguel (2015), objetivou conhecer o significado do Programa Mais Educação/Educação Integral para coordenadores, professores e monitores de escola do campo, situada no Povoado Carrilho no município de Itabaiana, estado de Sergipe. Para tanto, nos propomos a descrever e analisar o processo de implementação do Programa Mais Educação/Educação Integral no povoado; refletir sobre a finalidade do Programa Mais Educação no contexto campestre; e identificar que significados os sujeitos atribuem ao Programa Mais Educação. Concluímos a partir desta pesquisa que os significados atribuídos ao Programa Mais Educação situam-se no âmbito do proteger, guardar e reforçar os estudos para crianças, adolescentes e jovens, evidenciando uma dissonância com os objetivos do referido Programa. O conceito de Educação Integral nem sempre é compreendido pelos sujeitos como educação que ultrapassa a dimensão temporal de permanência na escola para

² Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – tem por objetivo apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, em instituições distintas, que estimulem a formação pós-graduada e, de maneira complementar a graduada, e também a mobilidade docente e discente. O Programa atende ao disposto no Plano Nacional Pós-Graduação 2011-2020, o qual prevê ações que visem à diminuição das assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós Graduação - SNPG. Este Programa é uma parceria entre UNICAMP/UFOPA/UNIR.

uma formação humana que, além de garantir os direitos das crianças e adolescentes, avança no sentido de instrumentalizá-los para a compreensão do campo como espaço de produção da vida e de desenvolvimento. A importância e a complexidade da Educação Integral para o desenvolvimento do campo não recebeu nenhuma menção por parte dos sujeitos entrevistados, demonstrando-nos que essa relação ainda não se efetiva como prática social no contexto pesquisado. Espera-se com os resultados desta pesquisa contribuir para ampliação do debate sobre a implementação da Educação Integral no Campo.

A dissertação intitulada “Implementação do programa mais educação em duas escolas do campo de Manacapuru” de autoria de Costa (2015) discute a implementação do Programa Mais educação - PME em duas escolas do campo de Manacapuru. Os objetivos definidos para este estudo foram no sentido de verificar se a implementação dessa política, feita em duas escolas do campo, conseguiu efetivar a educação integral levando em consideração aspectos da educação do campo. Diante do estudo, concluiu-se que por falta de formação continuada e da inexistência da obrigatoriedade de instrumentos de monitoramento e de avaliação da implementação, a concepção de educação integral e educação do campo por parte dos atores se mostrou genérica e superficial distanciando ambas as escolas da proposta de educação contida no programa.

O trabalho, “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” de Lima (2015) analisou a implementação e os desdobramentos da proposta de educação integral desenvolvida na Escola do Campo localizada no Assentamento Valem 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. 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.

Do balanço da quantidade de trabalhos publicados percebe-se que ainda há uma lacuna sobre a pesquisa da política de educação em tempo integral e, em relação ao olhar da política

de educação em tempo integral para o campo, percebemos esse espaço de modo mais acentuado. Portanto, é nesse lugar de discussão que a pesquisa em questão se insere haja vista que tenciona e articula dois campos de investigação, a saber: a política de educação em tempo integral, juntamente à política de educação do campo.

Tendo em vista essa lacuna, temos elaborado publicações que convergem para essa temática, com duas co-autorias de capítulos em livros que versam sobre a educação integral. O primeiro capítulo publicado teve por título “Educação Integral na Escola Pública: representações de Professores e da equipe Gestora”, no livro **Escola de tempo integral: Registros, análises e perspectivas em Santarém – Pará**. O segundo capítulo publicado teve como título “Política de Educação Integral para a Escola do Campo: a experiência da Escola Irmã Dorothy Mae Stang”, no livro **Educação Integral: Concepções e Práticas à Luz dos condicionantes singulares e universais**.

A fim de se chegar aos objetivos da pesquisa assumimos a abordagem qualitativa amparada na pesquisa documental e de campo. A assunção dos pressupostos da pesquisa qualitativa no âmbito da Educação e das Ciências Sociais é recente, e de modo geral, buscou romper com a cultura positivista da pesquisa quantitativa e o rigor da objetividade para se dar espaço para análises mais contextualizadas. Para Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Bogdan e Biklen (1994) situam a investigação qualitativa com base no estudo do ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador é um elemento primordial nesse contexto.

André (2008) ao tratar da análise de dados no interior da abordagem qualitativa coloca que as vantagens do uso dos dados (qualitativos) na pesquisa educacional são muitas. Entre outras, pode-se apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural. Segundo esse entendimento, a abordagem qualitativa passou a incorporar a pesquisa em educação. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) ao tratar da investigação qualitativa no âmbito da educação, preceituam:

As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.

Nesse sentido, o material selecionado para análise se constituiu do levantamento dos relatórios produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, de Santarém, sobre a implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo, bem como, realizou-se entrevistas com quatro diretores, oito professores, oito monitores e dez pais de alunos.

Nessa abordagem privilegia-se as manifestações de comportamento, de opinião, a partir dos sujeitos da pesquisa, pois o que importa é a apreensão das percepções desses sujeitos. Na pretensão de dar voz aos sujeitos que ressignificam e sentem os reflexos da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo se fez uso de entrevistas semiestruturadas, e a análise dos dados teve por referência a análise de conteúdo de Bardin (2011), este é ultimamente um procedimento de análise bastante utilizado na abordagem qualitativa, a qual é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 21).

A análise de conteúdo em sua gênese esteve voltada para aplicação em estudos quantitativos, na busca de uma análise pautada na objetividade, em afirmação a isso, Godoy (1995, p. 23) esclarece:

Nos seus primórdios, a análise de conteúdo sofreu as influências da busca da cientificidade e da objetividade recorrendo a um enfoque quantitativo que lhe atribuía um alcance meramente descritivo. A análise das mensagens então se efetuava por meio do simples cálculo de frequências.

Com o passar do tempo a análise de conteúdo passou a integrar a abordagem qualitativa, ao validar as percepções dos sujeitos sobre determinada realidade por meio de levantamento de indicadores sejam eles quantitativos ou não para posterior inferências de conhecimento.

Levando-se em consideração as orientações da técnica de análise de conteúdo, procedeu-se com a fase chamada por Bardin (2011) de pré-análise do material que envolveu a organização da literatura sobre as temáticas envolvidas, relatórios produzidos pela secretaria de educação e entrevistas realizadas. Essa fase teve o objetivo de organizar o material a ser analisado, organizando-se as primeiras ideias sobre o material coletado. Inicialmente

procedeu-se com a leitura flutuante, onde se lê exhaustivamente o material, na intenção de conhecer os textos. Por conseguinte, formularam-se as primeiras hipóteses e categorias de análise por meio dos indicadores oriundos das leituras das entrevistas.

Em seguida, na fase chamada de exploração do material, as categorias foram sistematizadas (transcrição das entrevistas, inferências sobre as possíveis categorias) e as unidades de registros foram segmentadas e alocadas de acordo com as categorias selecionadas. Nesse processo, podem-se utilizar diferentes procedimentos, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (CHIZZOTTI, 2006). Para efeito desse estudo, achamos apropriada a análise em torno de categorias com base na interpretação das entrevistas.

Importa na pesquisa depois do tratamento dos dados visualizarmos as categorias, dado a busca de sequenciamento e sistematização esse processo se assenta implicitamente na crença de que categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa no material mas que dá a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 116).

Feito isso partimos para interpretação dos dados na qual exploramos os sentidos que estes nos apresentavam, foi o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foi definido que seriam entrevistados cinco grupos de indivíduos/atores para termos uma visão mais abrangente da implementação do Programa, segundo a percepção de tais sujeitos (Professores, Monitores, Pais, Diretores, coordenadora Mais Educação). Em relação ao lócus da pesquisa selecionamos duas escolas de rios e três escolas da região de planalto. As duas escolas situadas na área do planalto santareno, das comunidades Murumurutuba e Murumuru pertencem a microrregião do Jacamim e são identificadas como regiões remanescentes de quilombos, estas comunidades situam-se às margens do igarapé do Maicá, Município de Santarém, e incluem-se no Cadastro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos da Fundação Cultural Palmares. Outra escola localiza-se na comunidade de Santana do Ituqui, esta comunidade é identificada como comunidade de assentamento. Em relação às duas escolas da região de rios, estas se situam na região do Lago Grande que abrange comunidades ribeirinhas como Curuai e Pindorama.

Para demonstrar os objetivos alcançados com a pesquisa, essa dissertação está dividida em duas seções além da introdução e das considerações finais.

Na primeira seção, abordaremos as características e influências da política educacional no Brasil, pós década de 90, essa análise servirá de ancoragem para entendimento da política

de educação em tempo integral e sua implementação para as escolas do campo referenciada nos marcos normativos da educação do campo. Em sequência, na segunda seção discutiremos três categorias temáticas que emergiram da interpretação do *corpus* das entrevistas. Deste modo, a segunda seção está dividida em dois tópicos, a saber: as implicações da ampliação da jornada escolar na organização pedagógica das escolas do campo que discute a conexão das atividades entre tempo ampliado e tempo escolar bem como a relação espaço – tempo na organização pedagógica, e o segundo tópico reflete sobre a ampliação da jornada escolar e seus reflexos no rendimento acadêmico dos alunos. E na última seção faremos as considerações finais retomando a discussão das principais questões observadas e possibilitadas pela pesquisa.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, PERSPECTIVAS E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção versará sobre a política educacional no Brasil pós década de 90, as características estruturais que a marcam, as formas de intervenção e as influencias que sofrem de uma conjuntura social e econômica mais ampla, subsidiada pela leitura de Peroni (2010), Maroneze; Lara (2009) e Saviani (2006).

Após situarmos as nuances da política educacional brasileira, discorre-se como a política de educação em tempo integral situa-se no contexto da política de educação do campo, sem perder de vista o contexto macro da política educativa no qual estão inseridas. Para tanto, partiremos da discussão sobre educação integral, consubstanciada em um breve recorte histórico evidenciando-se as concepções e conceitos da educação em tempo integral ao longo dos anos, tomaremos por base os escritos de Moll (2012), Cavaliere (2010), documentos de orientação da política como os Cadernos Pedagógicos da Série Mais Educação (2009) e o Manual Operacional da Educação Integral (2014). Baseado na análise desses documentos será possível entender como essa política chega ao campo compartilhando do subsídio legal que reconhece as demandas do campo.

Ao tratar da educação do campo recorreremos aos principais estudiosos da área como Bezerra (2010), Caldart (2004) entre outros, além disso, fez-se uso dos documentos legais que instituíram a política de educação do campo, através da resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002, Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

2.1 Política educacional no Brasil e seus delineamentos pós década de 90

A história da política educacional brasileira remonta ao final do século XIX e início do século XX, no contexto da primeira república, a conjunção da época mostrava sinais de transição de um estado oligárquico para um estado moderno/liberal assumindo um modelo intervencionista na economia e, a educação, por sua vez, começa a compor os interesses econômicos desse novo modelo de gerenciamento do país.

Saviani (2006, p. 17-18) discorrendo sobre a história da educação do Brasil, situa o período da primeira república como:

Foi somente com o advento da república, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda população.

Mas, foi somente a partir da década de 1920 que as cobranças por um sistema organizado de educação se intensificou, resultado da conjuntura social da época impulsionado pelas reformas educacionais empreendidas em diferentes estados do país, como no Ceará, em 1923, comandado por Lourenço Filho; Bahia, em 1925, liderado por Anísio Teixeira; a reforma de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais e; em 1928, no Distrito Federal, com Fernando de Azevedo. De modo geral, essas reformas aspiravam à escolarização através da criação de mais escolas públicas, gratuitas a grande parcela da população.

A política educacional ganhou vulto na década de 1930 no governo provisório de Getúlio Vargas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a partir daí outros projetos e ou programas foram amadurecidos e implementados no ensino público, como a empreendida por Francisco Campos – primeiro Ministro da Educação - voltado à reforma do ensino secundário e a reforma do ensino superior. Em 1932 evidenciou-se o movimento do manifesto dos pioneiros da educação nova na qual já sinalizavam para a necessidade da criação de um sistema nacional de educação. Já no final da década de 1940 fortaleceram-se os debates sobre a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o período fez intensos debates “acompanhado por uma guerra ideológica que durou cerca de treze anos. De um lado, as fortes pressões conservadoras e privatistas; de outro, o Movimento Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base” (SANTOS, p. 04, 2011).

Somente no ano de 1961 que a Lei 4.024 foi sancionada em vinte de dezembro como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esta ação empreendida pelo Estado significou um avanço para a consolidação da política educacional no Brasil. Em conformidade com Santos (2011) a Lei nº 4.024/61 daria escopo ao novo Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em 1962.

A década de 90 foi um período marcado pela redemocratização no país, notamos que a política educacional sofreu reformulações estruturais na orientação dos seus objetivos e finalidades influenciados por orientações de organismos internacionais. Esse período foi reflexo de um contexto social mais amplo marcado pela alteração nas relações de produção com a reestruturação do capitalismo, logo o papel do Estado foi reconfigurado.

Em meados da década de 1970, instaurou-se a crise do petróleo e, conseqüentemente, viveu-se a crise do capital mundial, diante disso, foram impostos novos padrões de acumulação e as relações de produção foram modernizadas, o Estado nesse contexto orientou-se pela ideologia neoliberal e passou a minimizar a sua intervenção como provedor de políticas públicas para a grande parcela da população e, o mercado passou a ser defendido como regulador das relações econômicas e sociais, o capital entrou, desse modo, em uma nova fase de desenvolvimento chamada de reestruturação produtiva do capital. Maroneze e Lara (2009, p. 3280) acrescentam:

Para legitimar essa nova ordem, fez-se necessária a reconfiguração do papel estatal, a partir da incorporação das premissas básicas do ideário neoliberal. Lançou-se a crítica ao Estado de bem-estar-social como ineficiente, ineficaz e pouco produtivo, para apregoar o Estado neoliberal e as estratégias de ajustes estruturais que legitimavam o consenso em torno dos padrões de relações sociais vigentes.

Portanto, quando o governo brasileiro assumiu a agenda neoliberal na década de 90 do século XX, o país passou a operar por vias de oferta de políticas públicas gestadas de modo a atender as condicionalidades do capital. O Estado, e a ideologia que o sustentava, passou a criar mecanismos de reprodução de ideais neoliberais, reflexo dessa conjuntura, acompanhamos uma forte tendência do Estado atuar por vias de políticas públicas (sociais) que se materializam através da implementação de Projetos e ou Programas do governo no sentido de atender diferentes demandas da sociedade.

Tal tendência foi fruto da reformulação do papel das políticas educacionais ocorridas no final do século XX em resposta a mundialização do capital. Maroneze (2009, p. 3280) sintetiza destacando que:

Na etapa atual, as profundas mudanças provocadas pela mundialização do capital, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, trouxeram novas exigências para o Estado e, conseqüentemente, intensas mudanças na política educacional, reguladas sob forte influência das agências multilaterais de financiamento, sendo aqui destacada a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal e Banco Mundial – BM.

A Educação, na perspectiva do Estado, passou a ser uma política social, contemplada nos limites engendrados pelo próprio Estado e pulverizada em diferentes programas e projetos. Hofling (2001, p. 31) discute o conceito de política social e afirma que “as políticas

sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado”, afirmando ainda que:

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 (HOFLING, 2001, p. 31).

Maroneze (2009, p. 3280) a esse respeito salienta, “no Estado Capitalista, as políticas sociais cumprem a funcionalidade de manter e controlar a força de trabalho, ela é [...] a política social do Estado burguês e atende as demandas da ordem monopólica”.

Peroni (2010) traz contribuições relevantes em relação ao protagonismo das políticas sociais e traz outra interpretação em relação à política educativa no que se refere a sua relação com o Estado. Nas palavras da autora:

Partimos do pressuposto teórico metodológico de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças. No caso brasileiro, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que tem, como diagnóstico, aquele proposto pelo neoliberalismo e partilhado pela Terceira Via, de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. (PERONI, 2010, p. 02)

Baseado nessa análise destaca-se que o Estado secundarizou o fomento por políticas públicas assumindo a característica de um Estado mínimo, isto é, “anuncia-se, assim, o fracasso do Estado na execução de determinadas políticas, instituindo-se o que se convencionou chamar, a partir de uma concepção neoliberal, de “crise do Estado” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 79).

No Brasil, a “crise do Estado” foi assumida na proposta de “Reforma do Aparelho do Estado”, gestada no Governo Fernando Henrique Cardoso, que trazia em seu bojo, uma concepção de Estado mínimo, no que diz respeito às políticas sociais garantidas pela Constituição Federal de 1988 e estimulava, como forma privilegiada de administração, a propriedade pública não estatal (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 79).

Peroni (2009) enfatiza que os mecanismos institucionais de reforma do Estado no Brasil surgiram com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE. O plano legitimava e previa a mudança do papel estatal através da implementação de um pacote de

reformas haja vista que o Estado não soube administrar as intensas demandas a ele direcionadas:

Segundo este Plano, a saída para a superação da crise é a reforma do Estado, como uma exigência imposta pela globalização econômica e uma necessidade premente para o país, com base nas seguintes estratégias: privatização – transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado; descentralização – transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e publicização – transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal (BRESSER, 1998, p. 61 *apud* PERONI, 2009, p. 767).

Deste modo, a reforma do Estado empreendida pelo plano transferia responsabilidades do Estado para outras instancias privativas com ações descentralizadoras. Nesse novo modelo gerencial de Estado, a sociedade civil é chamada a implementar as políticas públicas, esta passa a ser, desse modo, “representada pelo público não-estatal, pelo chamado terceiro setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares)” (PERONI, 2009, p. 768). Nessa direção é incentivada a participação de outras instancias para a implementação de projetos e ou programas regulados pelo Estado, nesse sentido amplia-se e transfere-se a responsabilidade destes para o *terceiro setor*, o qual conforma característica de subsidiário do estado na consecução dos serviços básicos como, por exemplo, a educação.

Nessa conjuntura, o Estado, portanto, opera no nível de formulador e regulador das políticas públicas, no entanto não oferece, como deveria, as condições físicas e estruturais de implantação e implementação destas como planejado no nível macro. Ademais, “a partir da proposta de atuação mais direta da sociedade civil na implementação de políticas sociais, o terceiro setor insere-se num lugar não estatal, ou seja, privado, porém voltado para o atendimento às demandas públicas” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p.79).

A tônica reguladora que a política educacional vem tomando instaura-se no cenário político com uma limitação menos acentuada na relação entre o público e o privado nas políticas educacionais e descentralização do Estado. Essa lógica é orientada no documento do BM intitulado *Prioridades e estratégias para a educação*, publicado em 1995, “e apresenta as diretrizes para a educação básica dos países em desenvolvimento, recomendando, entre outras coisas, o impulso para o setor privado e organismos não governamentais no terreno educativo” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 80).

A abertura para a inserção da iniciativa privada vem se espreitando desde as décadas de 80 e 90 do século passado, como já posto, o capitalismo em sua reestruturação redefiniu o

papel do Estado, restringindo, principalmente, a oferta de políticas públicas, isso implicou na abertura à atuação da iniciativa privada, fato previsto na Constituição de 1988 e, posteriormente, na LDB de 1996 a qual “reafirma essa política de incentivo à iniciativa privada na educação brasileira, ao garantir a possibilidade de verbas públicas às escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas, consideradas privadas sem fins lucrativos” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 78).

Estas condições estruturais e orientações neoliberais foram refletidas no delineamento das políticas públicas educacionais. O aumento do tempo de instrução se insere como uma demanda da política pública brasileira. A esse respeito Mota, Cararo e Coelho (2012) destaca o papel dos organismos internacionais nesse sentido,

No contexto da globalização da economia e da influência da perspectiva neoliberal, diversos organismos e agências internacionais exerceram, e vêm exercendo, uma influência significativa na agenda das políticas educacionais em países emergentes. No caso do Brasil, sobretudo na década de 1990, assistimos a um processo de implantação e consolidação dessas orientações políticas, caracterizadas por um viés economicista, pela lógica do mercado e pelos métodos de avaliação em larga escala, impondo prioridades, tais como mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas, destacando-se, entre estes, o de ampliação da jornada escolar (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 80).

Outra questão que agrega a política de educação em tempo integral às aspirações neoliberais é o apelo à sociedade civil (parcerias privadas, família, comunidade) na sua implementação através do Programa Mais Educação. Dentre as orientações do Banco Mundial, evidenciamos que a educação passou a ser um assunto estratégico em termos de desenvolvimento econômico, deste modo, os países são orientados a focalizar suas ações no sentido de melhoria dos índices de desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, o Estado deve se organizar e formular políticas sociais e pontuais no âmbito estratégico.

Os projetos e programas recentes de ETI vinculam-se a um contexto amplo de reformas educacionais no Brasil e na América Latina, no qual tem sido atribuída à educação uma posição estratégica perante as exigências e demandas impostas pelo mercado a partir da década de 1990 (SANTOS, 2009 *apud* MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 82).

Essa constatação é presente na implementação da Educação Integral, através do Programa Mais Educação onde “dentre as diretrizes e orientações do programa, defende-se a possibilidade de que as atividades sejam oferecidas por instituições públicas e privadas, de

forma gratuita, e em possíveis parcerias com a sociedade civil” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 83)

As aspirações políticas e econômicas que abarcam os programas educacionais injetam nas escolas a inserção de uma nova dinamicidade, pois há a necessidade de uma nova escola que esteja afinada em termos conceituais, atitudinais e de valores com as novas demandas do novo modelo de reestruturação produtiva do capital. Para isso, é necessário de certa forma romper com o modelo de escola tradicional que não comporta mais o atendimento as novas demandas do capital em nível de formação de mão de obra. Setubal e Carvalho (2012, p. 115) assim se expressam:

A escola no século 20 ganhou notoriedade e funcionalidade por desenvolver um conhecimento e um agir racional e metódico exigido pelo mundo do trabalho fabril e industrial; hoje, as demandas se voltam para uma formação que contemple valores, persiga a estética, o bom, o belo e o justo. Informações e conhecimentos funcionam como âncoras necessárias para a compreensão reflexiva e proativa no mundo em que vivemos. Não há aqui apenas produtos tangíveis, como os buscados pela escola tradicional, doravante são produtos intangíveis os mais requeridos por essa sociedade complexa.

Nessa conjuntura, depreende-se uma formação que rompa com um processo de ensino aprendizagem puramente utilitarista e cognicista dos conteúdos formais do currículo. Diante dessa conjuntura que concepção de educação integral importa o Estado aspirar?

Por assim ser, devemos refletir sobre os conceitos gerais que vem sendo construídos sobre a educação integral entendendo-a para além da ampliação da jornada escolar, pois compreendemos que a simples ampliação de tempo não significa estar promovendo uma educação integral. Compreendemos que a ampliação de tempo é um tripé para algo mais importante, representado pela ampliação de oportunidades educativas para dar condições de uma formação multidimensional aos sujeitos em formação.

De forma genérica, o conceito de educação integral originou-se com a *Paidéia grega* contemplando uma “formação humana mais completa possível, abrangendo todas as exigências ideais, físicas e espirituais” que implicava a “poesia, a música, a retórica, a dialética, a política e a ética” (LIMA; ALMADA, 2013, p. 86). No entanto, essa educação era restrita às classes dos aristocratas. Esse conceito de educação integral influenciou o ensino das elites do século XVIII, e mais tarde foi inserida na proposta anarquista, os quais defendiam a instrução integral na perspectiva de possibilitar às classes dos trabalhadores uma educação mais completa, “portanto, a educação deveria ser estética, esportiva, filosófica, profissional e

política. Seria uma extensão popular da Paidéia grega, não mais limitando aos aristocratas” (LIMA; ALMADA, 2013, p. 87).

No Brasil a educação integral ganhou forma com as ideias de Anísio Teixeira, o qual compreendia a educação integral ancorada na ampliação de tempo de instrução.

Embora a proposta de Educação Integral tenha se orientado entre as décadas de 1920 a 1930 por discursos políticos e pedagógicos ligadas a diferentes ideologias, nas décadas que sucederam a redemocratização do país, com a universalização do ensino, a política de educação integral retorna com a perspectiva de uma formação escolar ampliada com enfoque multidimensional englobando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e artísticos tendo como subsidiário a ampliação do tempo escolar numa perspectiva de escola democrática.

Nesse sentido que é oportuno diferenciarmos a educação integral de educação em tempo integral, pois a educação em tempo integral não é garantia de oferta de uma educação integral. Coelho (2009) preceitua que a educação integral pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional. A educação em tempo integral demanda a necessidade de mais tempo como complemento das horas de atividades educativas do horário normal, se configura assim, com base na ampliação do tempo escolar no sentido de oportunizar novas aprendizagens. Atualmente a política de educação em tempo integral se baseia na ampliação de tempo por intermédio do Programa Mais Educação. Portanto, a educação integral é entendida como um processo mais amplo que precisa ser associada à ampliação de tempo.

Conforme Coelho (2009 *apud* PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 48), as caracterizações de educação integral:

Podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Do exposto, acreditamos no ideal da educação integral enquanto força motriz dos processos de formação, nesse sentido, afirmamos que a educação integral é maior que o próprio conceito de ampliação de jornada, pois ela pode ser realizada em escolas que não desenvolve o tempo integral. Portanto, entendemos a educação integral como princípio do trabalho educativo, e por assim ser, deve permear toda a organização pedagógica da escola, implicando em ampliação de oportunidades formativas, pois, caso contrário, estaremos fadados a repetir o que tradicionalmente já é feito na escola.

O tópicos a seguir referencia a política de educação em tempo integral, partindo do entendimento que esta política está inserida no atual contexto das políticas educacionais, contexto aqui situado nesta seção, e a sua implementação nas escolas do campo. A tessitura da discussão terá como ponto de partida as concepções de educação integral, passaremos, portanto, pela discussão da abordagem política sobre educação integral para então chegarmos a compreensão da implementação dessa política nas escolas do campo subsidiada pelos referenciais (Resolução, Decretos, Programas) da política de educação do campo.

2.2 Educação Integral do Campo no Brasil: uma proposta em implementação

Em busca do entendimento da conjuntura que marcou a entrada da concepção de educação integral no Brasil, a presente discussão iniciará referenciando o movimento reformista do século XX através da corrente pedagógica do Escolanovismo, a intenção não é esgotar o assunto, mas, em um breve recorte histórico e conceitual, situar o contexto mais amplo em que as raízes da educação integral se fixaram para, posteriormente entendermos a concepção que se desenvolveu no Brasil e as influências que persistem na política educacional.

O sentimento reformista na educação floresceu no final do século XIX e início do século XX, a intenção do movimento visava romper com os rudimentos da escola humanista apegada a práticas e didáticas tradicionais. Os novos estudos e teorias sobre as fases de desenvolvimento humano nos domínios biológicos e psicológicos influenciaram o pensamento de educadores, filósofos e políticos da época, os quais passaram a aspirar um novo papel na escola e na educação para a formação dos sujeitos, além dessa questão, interesses políticos coexistiam nesse contexto, pois, expandindo os sistemas públicos de ensino compartilhando das ideias renovadoras se multiplicariam os ideais democráticos ligados à nova fase do capitalismo monopolista.

Propagado esses ideais, o século XX marcou o surgimento da corrente pedagógica chamada Escolanovista, com o pressuposto de reformulação do papel da escola frente às mudanças ocorridas com a modernização da sociedade. À luz dessa premissa os reformadores do movimento defendiam a ampliação da educação escolar para além de um fim em si mesmo. Ansiava-se o rompimento com a visão de escola apegada às velhas práticas intelectualistas e cedia-se lugar a uma educação escolar embasada na experiência advinda da prática cotidiana. Cavaliere (2002, p. 252) acrescenta que,

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

Dewey (1979, *apud* FREITAS; FIGUEIREDO, 2009) nesse contexto foi o principal expoente em pensar o papel da escola frente às demandas liberais, em que se pese a busca da ampliação da democracia através da educação integral. Para Dewey, enquanto o capitalismo levava a desigualdades sociais à educação caberia equalizar os problemas de diferenças na sociedade por meio da oferta de uma escola pública e gratuita para toda população (FREITAS; FIGUEIREDO, 2009). A reforma das instituições formadoras, como as escolas, para Dewey (1979, *apud* FREITAS; FIGUEIREDO, 2009, p. 48) “deviam assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras”.

Entre os principais pontos que Dewey defendia, estava o rompimento com a escola tradicional em sua função estritamente instrucional, além disso, trouxe nova abordagem às relações pedagógicas nos espaços escolares, ao propor um novo olhar sobre os processos de ensino-aprendizagem e o papel do professor como mediador desse processo. Além disso, defendia o caráter democrático para a educação e a escola.

De acordo com Cavaliere (2002) a corrente filosófica de sustentação da concepção de educação integral baseava-se no pragmatismo do movimento escolanovista, tendo por base o conceito de educação como reconstrução da experiência baseado em Dewey.

O pragmatismo defendido por Dewey, conforme esclarece Cavaliere (2002) anunciava o papel da experiência como eixo norteador das aprendizagens, dado que o contato com o meio externo, isto é, a natureza, ampliava o raio de apreensão do conhecimento e possibilitava novas aprendizagens conectadas à vida. Deste modo, a educação escolar e as práticas pedagógicas deveriam partir da experiência dos indivíduos com a natureza para conhecê-la e transformá-la, sobrepujando-se o caráter escolarizador da escola tradicional atribuindo-lhe características mais formativas.

Os reflexos desses ideais de educação no Brasil surgiram nas décadas de 1920 a 1930, Cavaliere (2010) partilha do entendimento que a educação integral tem em sua gênese com propósitos ligados a diferentes projetos políticos e orientações ideológicas representadas pelos grupos dos integralistas, liberais, Igreja entre outros.

Cavaliere (2010, p. 249) aponta os ensejos dessas diferentes correntes ideológicas:

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam (educação integral) com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

Apesar da existência de interesses desses grupos foi Anísio Teixeira, o principal expoente da concepção de educação integral no Brasil, destacou-se pelas ideias que apresentava sobre a educação e o papel da escola, essas ideias foram influenciadas pela aproximação com as obras de John Dewey e Kilpatrick, entre os anos de 1927 a 1928, na Universidade de Columbia nos Estados Unidos, as quais lhes deram bases teóricas - filosóficas para o projeto de reforma da educação no Brasil que já havia iniciado na Bahia em 1925. Anísio Teixeira identificava-se com as correntes liberais e defendia o caráter público da educação para toda população, através da criação de uma nova escola democrática e via na educação integral a possibilidade de efetivar esse processo.

A década de 1920 foi marcada pelas reformas estaduais na educação que sucederam nos estados de São Paulo (1920), Ceará (1922), Bahia (1925), Minas Gerais (1926). Estas reformas foram marcantes no âmbito da política educacional ao passo que representava uma frente de pressão junto ao governo republicano para prover a necessidade de um processo mais arrojado de escolarização ancorado na educação integral.

Cavaliere (2010, p. 251) assim comenta:

O discurso republicano começou a adquirir maior concretude e surgiram, nos estados, as políticas que poderiam conduzir ao processo de escolarização em massa da população brasileira. As reformas estaduais, além da preocupação com a ampliação das vagas, tenderam, no decorrer dos anos 20, a também incorporar uma concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas.

As concepções iniciais de educação integral assentada no contexto das reformas estaduais procuravam ultrapassar a limitada percepção da educação escolar ao processo de

apropriação da leitura e da escrita através da alfabetização. Teixeira (1997, p. 83 *apud* CAVALIERE, 2009, p. 252) ao criticar essa concepção de educação da época escreveu que “desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males”.

Em 1932, foi publicado no Brasil, o documento intitulado o *Manifesto dos pioneiros da educação nova: ao povo e ao governo*, escrito por Fernando de Azevedo, este manifesto de caráter político - social apontava as necessidades de uma educação nova e, conseqüentemente, uma escola nova para a sociedade da época, neste, a concepção de educação integral é evidenciada e propunha-se uma educação pública assentada em uma formação ampla que abrangesse as diferentes dimensões da formação humana, preceitos alinhados ao pensamento de Dewey (1979) que dava um caráter político-ideológico ao movimento. Carvalho (2011, p. 66) expõe:

O Manifesto não abrangia somente aspectos políticos-educacionais, mas contemplava também aspectos políticos-ideológicos, aspectos pedagógicos, além de defender as diretrizes essenciais para um plano nacional de educação, o qual era intitulado Plano de Reconstrução Educacional.

Em grande parte o documento oriundo do Manifesto dos Pioneiros contava com a influência do Escolanovismo de Dewey (1979). A esse respeito Cunha (2002, p. 255) expõe que o Manifesto “expressou as ideias políticas, filosóficas e educacionais que vinham sendo defendidas desde os anos de 1920 [...]. Dentre as muitas noções ali apresentadas havia várias ideias cuja inspiração deweyana era inegável”.

Carvalho (2011) relaciona a presença do pensamento de Dewey no Manifesto, ao fato do documento expressar a necessidade de rompimento com a escola tradicional, em prova disso resgata a crítica presente no manifesto à escola tradicional “[...] não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (CUNHA, 2002, p. 64).

Além disso, se faz referência no Manifesto ao pragmatismo de Dewey ao centrar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas experiências com o meio externo “Os conceitos de experiência, vida e crescimento, a importância de se ver o aluno como o centro da escola, são conceitos essenciais da teoria deweyana e esses também se fazem presente na redação do Manifesto” (CARVALHO, 2011, p. 69).

O fato de que o Manifesto tenha se tornado o ápice do movimento renovador no Brasil, significou o reconhecimento de novos rumos à política educacional no país defendendo-se o caráter democrático da educação.

O processo de discussão que passou o pensamento da educação integral a partir desses anos se refletiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4.024 de 1961 e Anísio Teixeira teve papel determinante. O plano nacional de educação de 1962 decorrentes desta lei previu a ampliação de tempo como proposta de educação.

Cavaliere (2010b, p. 257) assim sintetiza as medidas previstas no Plano Nacional de Educação de 1962 aprovados pelo Conselho Federal de Educação:

As 5ª e 6ª séries deveriam incluir em seu programa o ensino das artes industriais. O mesmo plano propunha ainda, para o ensino médio, o estudo dirigido e a extensão do dia letivo para seis horas de atividades, compreendendo estudo e práticas educativas. O ensino superior deveria contar com pelo menos 30% de alunos e professores de tempo integral.

Na base das propostas de educação de Anísio Teixeira estava a crítica à escola com papel simplista, nesse período, a partir da aprovação da nova lei, tomou à frente das discussões em âmbito político a necessidade da implementação da educação integral a partir da ampliação do tempo com a visão político – estratégico de construção de uma sociedade mais democrática através da oferta da educação. Após o afastamento de Anísio Teixeira da vida política devido à ditadura militar, as propostas dos Centros Educacionais não tiveram continuidade e a concepção de educação integral foi esquecida por cerca de 20 anos, como assegura Cavaliere (2010b).

Foram somente nos anos de 1980 e 1990 que há o ressurgimento da essência das propostas de Anísio Teixeira através da criação do Programa dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (CAVALIERE, 2010b).

De fato, a Educação na perspectiva de jornada ampliada retorna na década de 90, inspirada na Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº 9.394/96), a qual prevê no Art. 34, Parágrafo 2º:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

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

A partir desta conjuntura, a educação em tempo integral passou a ser reconhecida e legitimada na agenda da política educacional brasileira. E, no ano de 2001, com a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi admitido o novo Plano Nacional de Educação (PNE), contemplando a Educação Integral de forma mais focalizada do que na LDB, de 1996. Pois passou a:

Apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares (BRASIL, 2014a, p. 4).

Para Moll (2012, p. 27) “o divisor de águas” para a educação em tempo integral se consolidar como política veio com o financiamento da educação de tempo integral pelo Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, onde “contemplou o financiamento da educação básica em todas suas etapas e modalidades, e de modo inédito previu valores diferenciados para o tempo integral” (MOLL, 2012, p. 27) e a criação do Programa Mais Educação.

A proposta da política de educação integral orientou-se pelo princípio da ampliação de tempo, pressupondo a modificação da rotina da escola, o espaço e o currículo escolar tendo como “horizonte” a educação integral (MOLL, 2012). O tempo integral foi caracterizado pela jornada escolar com duração “igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010a).

Retornando a discussão anterior, os pressupostos políticos e pedagógicos do Programa Mais Educação se alinham aos ideais defendidos por Anísio Teixeira, em 1940/1960, e Darcy Ribeiro, 1980, com as proposições de seus projetos de escolas, a exemplo disso Moll (2012) reitera que o Programa visa a construção de práticas pedagógicas e a construção de um campo conceitual tendo como referência as Escolas - Parque de Anísio e Centros Integrados de Educação Pública de Darcy, levando-se em consideração o contexto contemporâneo para essa referência.

É imbuído dessa proposta político – pedagógica e social que o Programa Mais Educação é estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, regulamentado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com essas regulamentações o Programa é encarado como uma estratégia de indução da educação integral estruturando-se com base em uma conjunção de forças intersetoriais entre as políticas educacionais e sociais firmada pelo Ministério da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

Além da união intersetorial dos ministérios, o Programa conclama o apoio da família e da comunidade, como elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

Os princípios da educação em tempo integral à luz do Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, são:

- I - A articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;
- II - A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - A integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - A valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - O incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - A articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010a)

A orientação dos princípios reconhecem os direitos das crianças, adolescentes e jovens a uma formação que possibilite a apreensão e articulação do conhecimento orientado pelo currículo a outras dimensões de conhecimentos, como os oriundos das práticas socioculturais. O reconhecimento deste princípio enseja a colaboração de diferentes terrenos educativos que vá além do espaço escolar como centros comunitários, bibliotecas, praças entre outros. Nesse sentido que há o incentivo da política de busca de parcerias com a comunidade escolar e família para viabilizar a ação em conjunto.

Em consonância com estes princípios, o Programa orienta-se pelos seguintes objetivos contidos no Art. 3° do Decreto n° 7.083/2010:

- I - Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010a)

Para operacionalizar no âmbito da escola os princípios e objetivos, o Programa preceitua a coexistência destes no Projeto Político Pedagógico, nesse sentido o Mais Educação viabiliza 07 Macrocampos como, **Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica(Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde;** os macrocampos dispõem de diferentes atividades, destes, a escola tem autonomia para escolher quais aderir e suas respectivas atividades. Moll (2012, p. 133) prevê que o trabalho com os macrocampos “podem converter-se em aportes curriculares significativas na ampliação e na reorganização cotidiana do tempo escolar”. Em conformidade com o exposto, as atividades dos macrocampos visam a interlocução com as áreas do conhecimento predito pelo currículo em sua base nacional comum.

Dada a expansão do Programa Mais Educação nas escolas do meio urbano, surgiu a necessidade de ampliação do Programa para as escolas do campo. Em 2009 foi produzido um documento contendo reflexões de um grupo de trabalho dedicado a refletir sobre as definições para oferta de educação integral para o campo, a proposta originária das orientações do grupo pressupunha uma educação “que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano” (BRASIL, 2009, p. 21).

O grupo de trabalho buscava a construção de um referencial para a oferta de educação em tempo integral no campo, e era composto por representantes das:

Coordenação-Geral de Ações Complementares da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania - SECADI, da Coordenação Geral de Educação do Campo - SECADI, da OIT, da UNDIME, do CONSED, do MDA, do INCRA, da CONTAG, do MST, da Secretaria Municipal de

Araruama/RJ, da Universidade Federal do Pampa/RS, da Universidade Federal de Viçosa/MG e da Universidade Federal de Santa Catarina/SC (BRASIL, 2009, p. 10).

Além da atuação do grupo de trabalho Educação Integral do Campo destaca-se a representação e participação dos Movimentos sociais e sindicais, de ministérios, algumas secretárias municipais de educação e institutos superiores de educação nas definições da nova política. A partir das definições tomadas no ano de 2009, segundo as estimativas do Ministério da Educação, os sistemas de educação se movimentaram no sentido de implementar o Programa Mais Educação nas escolas caracterizadas como campo, a partir de 2012, com a finalidade de estruturar a educação integral nesses locais.

É importante situar quando se discute na educação do campo o papel que a representação dos movimentos sociais possuiu nas definições e demandas do campo, nesse sentido, antes de adentrarmos na especificidade da política de educação em tempo integral para o campo que chamamos a discussão o relevante papel dos movimentos sociais no delineamento de políticas públicas para o campo.

De início, pontuamos que entre as décadas de 1950 e 1960 as políticas educacionais representavam para o campo a orientação de manter o trabalhador no meio rural. Seguindo essa finalidade, ensejou-se uma política educacional de caráter compensatório para esse trabalhador.

A definição de novos rumos a política educacional para o campo foi impulsionado pelo quadro de intenso fluxo migratório do campo para cidade e este fluxo na visão dos governantes e da elite brasileira da época deveria ser resistido, entra em cena o apelo a instituição de um modelo de educação para o trabalhador do campo continuar no campo. O êxodo rural significaria perdas na mão-de-obra do trabalhador rural, essencial para atender aos interesses agroexportadores e, também, evitar-se-ia o gasto público com o aumento das mazelas sociais advindas do inchaço populacional das cidades.

Diante desse contexto o estado instituiu uma política educacional de fixação do trabalhador no campo através da transposição de métodos educativos próprios da cidade para o campo. E isso implicou no surgimento da tendência de Educação Ruralista e uma política para o campo com objetivo de escolarizar os filhos dos camponeses dentro de uma ideologia de articulação entre trabalho e educação, no sentido de certifica-los como cidadãos.

Não satisfeitos com a imposição de um modelo de educação puramente instrumental às classes populares, os movimentos de esquerda se organizaram em prol do reconhecimento das demandas dessas classes e incluía-se nesse contexto os do campo para delineamento de

um novo projeto de desenvolvimento. No entanto, com a entrada da ditadura militar em 1964 toda a articulação desses movimentos sociais voltados para demandas das classes populares foram sufocados e em meio a esse contexto, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL para as classes populares como alternativa às altas taxas de analfabetismo existentes na época.

Fruto de luta e o protagonismo dos movimentos sociais ao longo dos anos, já na década de 1980 a educação do campo figurou com a revitalização da resistência de grupos sociais que foram sufocados durante o período da ditadura militar. Entra em cena, nesse contexto, a intensa mobilização política de diferentes segmentos da sociedade civil, surgimento e organização dos movimentos sociais no Campo, mobilização de educadores etc.

As instâncias representativas do Campo, Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Sindicatos Rurais, e representantes da igreja traziam como pauta de reivindicação uma educação do campo a partir das especificidades e demandas do campo e equiparação no nível de qualidade com a educação oferecida na cidade. Este breve percurso demonstra como a participação dos movimentos sociais foi decisivo para o reconhecimento da educação no campo se firmar como pauta das políticas públicas do Governo.

A partir daí a educação no campo vai se transformando conforme as demandas de novas discussões e concepções educativas para o campo no interior dos movimentos sociais – que protagonizaram o cenário político e social da época transformando essa educação em uma bandeira de luta - com fins de melhoria das condições de vida do camponês. A esse respeito, Caldart (2009, p. 39) explicita:

Relaciona-se a origem da Educação do Campo ao fato dela ter nascido como crítica à realidade educacional brasileira, em especial no contexto do campo. Este fato foi evidenciado pelas lutas sociais ocorridas no campo e por uma ação prática de transformação advinda dessas lutas em relação às políticas.

Em 1988 a legislação passa a prevê a educação do campo a partir das necessidades do trabalhador do campo. O currículo passa assim a contemplar as diferenças regionais e locais tendo suporte na própria legislação. A esse respeito,

A partir desse contexto de mobilização social, a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação

da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região. (BRASIL, 2007, p. 12)

Por isso, é indiscutível que o protagonismo dos movimentos sociais foi incisivo para a consolidação de uma política específica para o campo e isso se configura como uma forte característica do campo atualmente. Assim focalizada, a partir das reivindicações dos movimentos sociais, as orientações dos documentos legais que sustentam as políticas de educação do campo no Brasil, alinham-se a questões voltadas às especificidades do processo educativo, contextualização dos saberes locais, diversidade do campo, valorização da identidade etc.

Em virtude de toda a história do engajamento dos movimentos sociais, pode-se apontar que o ano de 2012 marcou a implementação do Programa Mais Educação nas escolas do campo, nesse ano o MEC pré-selecionou 14,5 mil escolas com objetivo de ampliar o tempo escolar em 5 mil escolas do campo de todo o Brasil (BRASIL, 2009).

A partir deste ano a política de educação em tempo integral passa a ser inserida nas escolas do campo, subsidiado pela regulamentação política cujo processo é constante em uma das ações do Programa Nacional de Educação do campo - PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, “com finalidade de atender às diretrizes propostas para a política de educação para o campo e assegurar apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, aos Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do Decreto nº 7.352 de 2010” (BRASIL, 2009, p. 07).

O Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO foi instituído pela Portaria Nº 86, de 01 de fevereiro de 2013, em consonância com o disposto no Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010 – que regulamenta a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O Pronacampo representa o conjunto de ações articuladas que preveem a qualidade da educação do campo nas diferentes modalidades de ensino, deste modo expressa uma conquista para os povos identificados com o campo, pois empreende através de seus mecanismos legais a implementação da política de educação do campo através de ações focalizadas visando à qualificação dos sujeitos do campo, do acesso à escola e permanência dos alunos, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. Em se tratando dos objetivos do programa expõe-se:

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 (BRASIL, 2013, p. 06).

E as ações do Programa se dividem e operam no domínio de quatro eixos, a citar:

Eixo I: Gestão e Práticas Pedagógicas, disposto no Art. 5º, o qual compreende as seguintes ações:

I - Disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE;

II - Fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e

III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra (BRASIL, 2013, p. 02, **grifo nosso**).

O Eixo II, Formação Inicial e Continuada de Professores, disposto no Art.6, empreende:

I - A formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e

II - A formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos (BRASIL, 2013, p. 02, **grifo nosso**).

Concernente ao Eixo III - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica identificado no Art. 7, os objetivos são:

I - Apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; e

II - O apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais (BRASIL, 2013, p. 02, **grifo nosso**).

E por último o Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica, constante no Art. 8, assim pontua:

- I - Apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil;
- II - A promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais;
- III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e
- IV - A oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 02, **grifo nosso**).

Os diferentes eixos operam no sentido de atender a educação do campo em seus diferentes segmentos, percebemos ações que amparam questões que vão desde a infraestrutura até a formação de professores para atuar nas escolas do campo. As ações visam abranger as diversas demandas, próprias da educação do campo com vistas a ofertar uma educação de qualidade para esse meio.

É no eixo I Gestão e práticas pedagógicas do Pronacampo que a ação da política educacional chamada **Mais Educação Campo** se insere, buscando fomentar a qualificação da educação integral nas escolas do campo por meio do Mais Educação.

O Mais Educação Campo é uma ação indutora da política de educação em tempo integral para os povos identificados com o campo, conforme estabelece o Decreto 7.352, de 04/11/2010, como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros (BRASIL, 2010b). Igualmente, a implementação do Programa Mais Educação Campo segundo as orientações do PRONACAMPO,

Visa garantir e qualificar a oferta de Educação Integral, a partir da execução de atividades estruturantes e complementares à formação do estudante do campo e das comunidades quilombolas, através de processos educativos que envolvem o acompanhamento pedagógico e práticas relacionadas às atividades rurais, culturais e esportivas; o investimento de recursos financeiros para ressarcimento dos monitores e a aquisição de materiais pedagógicos, a ampliação dos recursos financeiros para alimentação escolar e a formação continuada de professores (BRASIL, 2014a, p. 09).

As ações empreendidas por via de oferta de macrocampos por essa frente de atuação são:

Ações: A proposta do Programa contempla, os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais. Os planos de atendimento devem ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral. Para o desenvolvimento dessas atividades devem ser formadas turmas de 20 a 30 estudantes, levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a ser desenvolvido, atendendo preferencialmente, todos os estudantes matriculados nas escolas do campo (BRASIL, 2014a, p. 10).

A compreensão do Mais Educação Campo tenciona os fundamentos de tempos e espaços educativos por meio da ampliação de oportunidades educativas e parte do pressuposto da formação integral dos indivíduos, considerando nesse processo, o modo de viver, pensar e produzir próprios da vida do campo. Na intenção de ser um programa estruturante da educação integral nas escolas do campo. O Mais Educação Campo visa repensar os conceitos de tempo, espaço e novas oportunidades educativas, no sentido de ampliar seus territórios de atuação (BRASIL, 2014a, p. 14). Isso implica na construção de um projeto de educação que amplie o território da escola através de parcerias com outros espaços de formação no intento de ampliar as oportunidades de aprendizagem. Essa orientação é resguardada tendo como fundamento o paradigma da Educação do Campo:

Que concebe a educação em uma perspectiva ampla e por isso pressupõe, no projeto da educação escolar, a valorização tanto do conhecimento socialmente produzido, acumulado e historicamente legitimado quanto dos saberes construídos na experiência concreta, ou seja, nos espaços de trabalho, na cultura e na convivência humana local (BRASIL, 2014a, p. 18).

Compartilhando das mesmas orientações do Mais Educação Campo a aprovação da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o novo Plano Nacional de Educação - PNE no interstício de tempo de 2014 – 2024. A aprovação do novo Plano Nacional de Educação “foi fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – Infantil, Básico e Superior – a serem executados nos próximos dez anos” (BRASIL, 2014b, p.07).

Em se tratando da implementação da política de educação integral nas escolas do campo, a meta seis do novo Plano Nacional de Educação contempla a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, (50%) cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, (25%) vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica.

Os atendimentos das demandas do campo no âmbito do Plano Nacional de Educação situam-se no nível de estratégia para a ampliação da oferta da educação em tempo integral

A estratégia 6.7 reflete isso ao pontuar: Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (BRASIL, 2014b, p. 60).

A política de educação integral pauta-se no domínio do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais presente na história da educação do campo. No tocante a essa questão, Leclerc e Moll (2012, p. 97) esclarecem que:

Tal desenho foi situado na amplitude e na perspectiva da diversidade e da riqueza sociocultural no país, bem como da riqueza em termos de diversidade de projetos educativos escolares e de suas múltiplas conexões com suas comunidades. No bojo desse projeto aberto, um conjunto de ideias e práticas foram mobilizadas em favor do desenho da estratégia de Educação Integral.

A construção do referencial do Mais Educação Campo bem como o disposto no novo Plano Nacional de Educação, foram balizados pelos princípios teórico – metodológicos que referenciam a educação do campo. Esses princípios foram legitimados pela conjunção de forças dos movimentos sociais e sindicais e, posteriormente pelos marcos normativos que deram sustentação legal para a construção da política de uma educação específica para o campo, sendo destaque nesse contexto a Resolução CNE/CEB 01, de 3 de Abril de 2002 e o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

O reconhecimento da Educação do campo sintonizada com as especificidades da vida do campo e a luta pelos direitos sociais deveu-se ao protagonismo dos movimentos ligados a educação popular em meados da década de 1980. A educação do campo figurou com a revitalização da resistência em busca da redemocratização do país desses movimentos que foram sufocados durante o período da ditadura militar.

A partir daí a intensa mobilização política de diferentes segmentos da sociedade civil, organização dos movimentos sociais e sindicais no Campo e mobilização de educadores. Esses movimentos passaram a serem instâncias representativas do Campo e traziam como pauta de exigência no âmbito político uma educação baseada nas especificidades, demandas do campo e equiparação no nível de qualidade com a educação oferecida na cidade. Nessa perspectiva Costa (2012, p. 02) situa:

Frente às demandas sociais por melhores condições de vida, principalmente, no que tange à educação, começam a se originar no campo, movimentos

sociais que reivindicam políticas públicas para a educação do campo, fora dos moldes até então pensados para o meio rural; os sujeitos do campo passam, ultimamente, a reivindicar não mais uma educação para o campo, e sim uma educação do campo e no campo, pautada na transformação dos sujeitos e da sociedade, na qualidade de vida; uma educação que desafie e dê condições para os camponeses viverem dignamente em seu chão e que busque romper com as imposições de políticas arcaicas; uma educação que pactue com a dignidade humana de viver melhor e dignamente.

Dentre os movimentos que atuam de forma intensa nesse período destacam-se as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, da Comissão Pastoral da Terra - CPT, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - Contag e do Movimento Eclesial de Base - MEB. O contexto de intensa mobilização político e social ansiava por um processo educativo de qualidade arrolado aos princípios de pertencimento cultural, na especificidade do processo de ensino aprendizagem e essas aspirações em partes, foram contempladas na Constituição de 1988. A Constituição simbolizou um marco no reconhecimento dos direitos sociais sufocados no regime militar e “consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais” (BRASIL, 2007, p. 12).

Em 1996, em continuidade ao disposto constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 28, passou a prevê de modo mais focalizado a educação do campo:

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

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Apesar da constituição de 1988 trazer o reconhecimento das singularidades culturais e regionais e a LDB contemplar a educação do campo de modo mais específico, foi o movimento conhecido “Articulação Nacional Por uma Educação no campo” que deu maior vulto e expressão aos ideais da educação do campo em 1998. Essa articulação era reconhecida como:

Entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (BRASIL, 2012, p. 12).

De acordo com as reflexões propostas no interior do movimento, o processo educativo se desenvolveria de modo mais significativo se a dinâmica do próprio campo fosse a base para a educação dos sujeitos. Muito se aproxima “com uma tentativa de criação de uma escola que trabalhasse com métodos ativos, visando a que o indivíduo construísse seu conhecimento a partir de suas práticas e seus saberes” (BEZERRA, 2011, p. 116)

Portanto, a concepção do movimento defendia a proposta de Educação do Campo como resgate da cultura pela valorização da diversidade cultural presente na realidade do campo, a articulação do trabalho, educação e superação da relação dicotômica rural - urbano. Diante dessa realidade a escola não só precisava, mas devia um novo olhar sobre a educação, isto é, repensar seu papel no sentido de ampliar sua atuação para além do processo de escolarização.

Visando superar o “tratamento periférico” da questão da educação do campo, esses ideais foram contemplados em suas bases conceituais e estruturais na resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As diretrizes são normatizadas de acordo com o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 – que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - que aprova o Plano Nacional de Educação e no Parecer CNE/CEB 36/2001 - o que se pensa em termos educacionais para o campo no sentido de adequar os projetos das escolas do campo as diretrizes curriculares nacionais nas diferentes modalidades de ensino. A resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002 em seus artigos primeiro e segundo ordena o seguinte:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 01).

Salienta-se a adequação dos projetos das escolas do campo às diretrizes curriculares. Para isso, reconhece o modo de vida próprio do homem do campo a partir de sua diversidade cultural, social, político, econômico, de gênero, geração e etnia para constituição da sua identidade. O trabalho com a identidade da escola do campo é orientado pelas diretrizes para serem implementados nos projetos das instituições escolares.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 01)

A retomada das bases teóricas da articulação do Movimento Por uma Educação do Campo leva a compreensão que as diretrizes operam segundo a orientação do movimento, estas por sua vez, refletem o processo educativo a partir das necessidades específicas dos sujeitos dos campos, o qual combina a vertente especificidade com a universalidade dos conhecimentos necessários à formação, como exposto a seguir:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p.12).

Paralelamente a noção de identidade, o mundo do trabalho e o desenvolvimento sustentável são pontos de ancoragem de estudos e experiências pedagógicas no campo segundo as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, isso implica em superar a visão de instrumentalizar o homem do campo para trabalhar nos latifúndios de grandes produtores rurais. Em alternativa a esse modelo de desenvolvimento, a agroecologia é apontada como possibilidade de desenvolvimento de um modelo popular de agricultura que

alie a produção e o cultivo da terra com modelos sustentáveis. E essa é mais uma questão que faz parte do ideário do movimento por uma educação do campo como espaço de reflexão e princípio:

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2004, p. 15).

É nessa perspectiva que percebemos a agricultura familiar como proposição da política de educação em tempo integral no âmbito do Mais Educação Campo. Entre os macrocampos ofertados no âmbito do Mais Educação Campo, destaca-se o macrocampo **Agroecologia**, “ela envolve processos educativos baseados na agricultura familiar, no resgate da cultura tradicional local e na valorização da biodiversidade, princípios fundamentais para apoiar a escola na transição para a sustentabilidade” (BRASIL, 2014a, p. 22). É importante ressaltar que as atividades agroecológicas se desenvolvem de diferentes formas, adequando-se à atividade produtiva de cada região do campo brasileiro por isso deve haver adequações de acordo com cada região.

Dentro do macrocampo **Agroecologia**, por exemplo, é usual em algumas regiões a seleção da atividade de canteiros sustentáveis, referenciados no Mais Educação Campo como:

Desenvolvimento de experiências de cultivo de plantas medicinais, canteiros de hortaliças, mudas de espécies nativas para o reflorestamento de áreas degradadas, resgate de cultivos originais do bioma da região e tecnologias de manejo sustentável de plantas; (Assim, é possível construir uma horta, que pode servir como fonte de alimentos para a merenda escolar, viveiros destinados a produzir mudas de espécies nativas para o reflorestamento de áreas degradadas, farmácias vivas, formadas por plantas com propriedades medicinais e outros canteiros sustentáveis compatíveis com o bioma local.) (BRASIL, 2014a, p. 22).

Do exposto, as propostas de adequação da política educação em tempo integral para as escolas do campo são sustentadas pelo pressuposto de coexistência de diferentes formas e dinâmicas de vida no campo e que o processo educativo deve partir destas especificidades. Esses pressupostos são alinhados aos ideais constantes no Movimento Por uma Educação do

Campo, nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo bem como no decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, como já citado anteriormente.

A implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo é um processo em andamento, a proposição da implementação da política “pressupõe um processo de formação que abranja as várias dimensões do ser humano como sujeito histórico, social, cultural, econômico e político” (BRASIL, 2014a, p. 56). Em conformidade com a demanda de uma formação ampla destaca-se a necessidade de construção e discussão de propostas pedagógicas junto com a comunidade e os movimentos envolvidos no processo de legitimação dos anseios da comunidade. A proposição perpassa assim pela contextualização do currículo rompendo-se com práticas puramente escolarizadoras, visando um amplo processo formativo que congregue o acesso ao conhecimento científico ao qual incluirá, não exclusivamente, o conhecimento da terra, mas ao vasto campo de conhecimentos que permitirá a esses sujeitos opções e escolhas de permanecer ou sair do campo se assim desejarem.

A construção da oferta de Educação Integral do campo está imbricada no estreito diálogo com as recentes conquistas dos movimentos sociais do campo e de suas bandeiras de luta. As conquistas alcançadas, destacando-se as Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, o Decreto nº 7.352/2010 e o PRONACAMPO são, portanto, frutos da luta e da resistência dos trabalhadores ao esvaziamento das formas diferenciadas de vida no campo, assim como do envolvimento de cada vez mais setores da sociedade nesta luta. A Educação Integral do Campo se insere, portanto, nestas conquistas e constitui um importante passo em direção à transformação do espaço rural marcado pela tendência a anulação de suas especificidades relacionadas às diversas formas de trabalho, vida e cultura (BRASIL, 2014a, p. 34).

A proposta que emerge da implementação do tempo integral nas escolas do campo visa qualificar os tempos e os espaços, de forma específica não mitigando os saberes e as vivências desses povos. As oportunidades educativas devem ser pensadas e articuladas em conjunto com a comunidade, igreja, sindicatos, na intenção de ampliar o território educativo da escola para fora da escola, dessa maneira dá-se espaço para que a educação integral não seja vista apenas como horizonte, mas como realidade.

A seção 3 e seus respectivos subtítulos a seguir, à luz do referencial teórico, propõe-se discutir a partir das análises dos documentos e relatórios da secretaria de educação, bem como das entrevistas, as experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

A concretização da implementação da política em tempo integral efetivou-se a partir do Programa Mais Educação, como uma alternativa para enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais inspirado pela ampliação do tempo escolar. A preleção formal da política é referenciada nos documentos legais que dão embasamento à educação em tempo integral como a Portaria Nº 17 de 24 de abril de 2007, Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e em documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação que tratam e direcionam a implantação do tempo integral nas escolas como os Cadernos da Série Mais Educação, Manual Operacional de Educação Integral, entre outros.

É com base no referencial político e pedagógico contido nos documentos legais que orientam a política que faremos as reflexões sobre a organização pedagógica das escolas do campo após a implementação do Programa Mais Educação.

Deste modo, a análise das orientações normativas e pedagógicas condensadas nesses documentos e tomando por base a organização pedagógica vivenciada nas escolas, indicaram as seguintes categorias temáticas que subsidiarão o entendimento da implementação da política em tempo integral nas escolas do campo, a saber: **as implicações da ampliação da jornada escolar na organização pedagógica das escolas do campo; a ampliação da jornada escolar e seus reflexos no rendimento escolar;**

a) DAS ESCOLAS PESQUISADAS

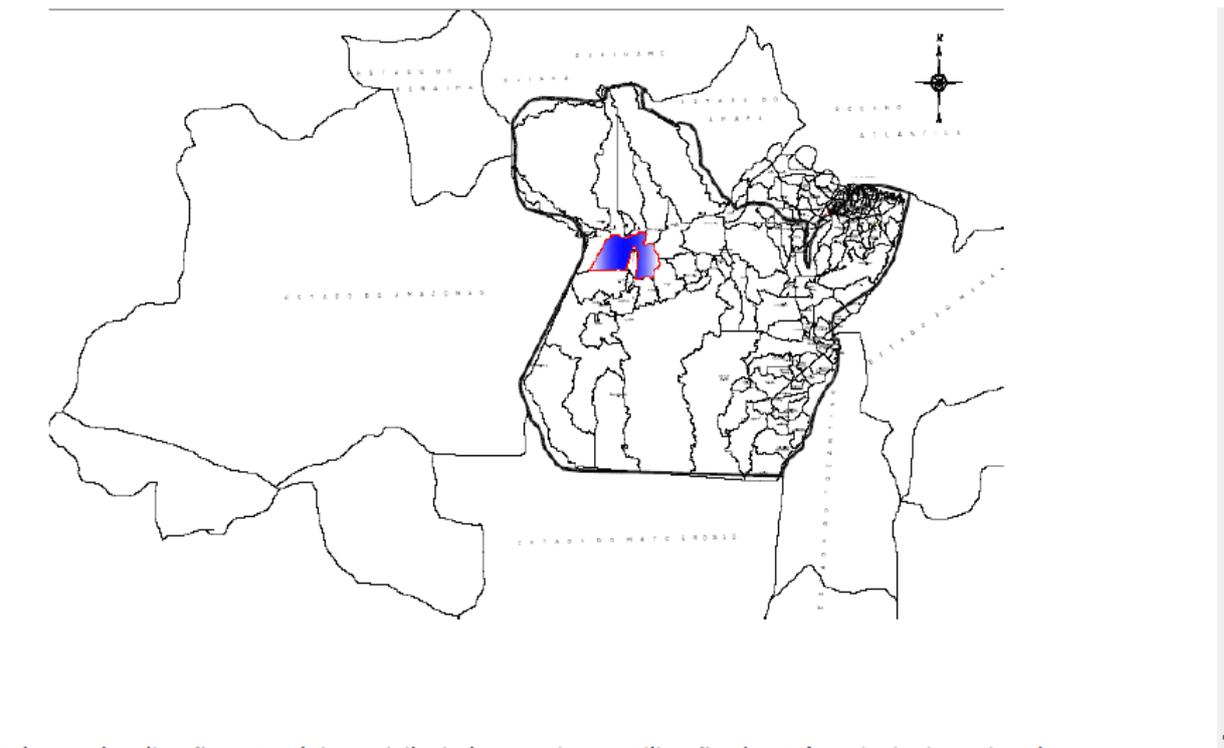
O município de Santarém

O município de Santarém está situado no norte do Brasil, na região Oeste do Estado do Pará, à margem direita do rio Tapajós. As principais vias de acesso ao município se dão pelo meio fluvial através do Rio Tapajós e Amazonas, o rodoviário por meio da Rodovia BR 163 (Cuiabá-Santarém) e BR-230 (Transamazônica), “de onde são escoados os principais produtos, dentre os quais: grãos (arroz, milho, feijão, soja e milho), madeira, farinha de mandioca, pescado industrializado e outros, tanto para o mercado interno como para o

mercado externo” (PME, 2015) por via aérea realizado através de voos diários com destino as cidades de Belém e Manaus, se estendendo a partir destas cidades para outras regiões do país.

Santarém é reconhecida como cidade polo da região Oeste do Pará pois oferece melhor infraestrutura econômica e social e o setor de serviços mais desenvolvido no interior do estado do Pará.

Figura 1 - Mapa da região norte



Fonte: Relatório da Secretaria Municipal de Meio Ambiente SEMMA_CIAM, 2013.

Segundo o relatório elaborado pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SEMMA, o município ocupa a área de 24.154 km², e é dividido em duas zonas distritais segundo a Lei do Plano Diretor 18.051, de 2006. A zona urbana é composta de cinco distritos, delimitando quarenta e oito bairros e na zona rural são estabelecidos oito distritos, a saber:

Distrito do Lago Grande do Curuai, distrito do Rio Arapiuns, distrito do Rio Tapajós, distrito do Rio Amazonas, distrito do Eixo Forte, distrito do Rio Mojui, distrito do Rio Moju e distrito do Rio Curuá-Una. De acordo com os dados do Programa Agentes Comunitários de Saúde 2009, da Secretaria Municipal de Saúde - SEMSA, são 472 comunidades rurais distribuídas ao longo desses distritos, das quais 260 localizam-se nas regiões dos rios e várzeas, e 212 estão na zona do planalto. (SEMMA, 2013, p. 06)

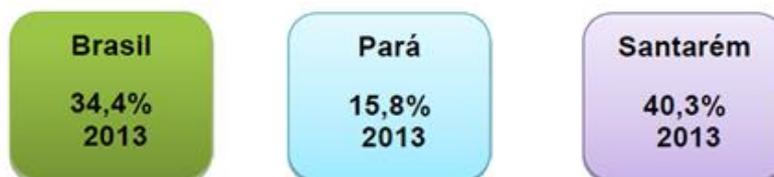
Segundo relatório da SEMMA, em 2010 a Secretaria de Saúde - SENSA procedeu com o levantamento da população do município e chegou ao número de 294.840 habitantes, dos quais 196.135 são moradores da zona urbana e 98.705 são residentes da zona rural. (SEMMA, 2013, p.06)

Santarém é um município com uma rede educacional composta de várias instituições educacionais públicas e privadas. As instituições oferecem a Educação infantil até o ensino superior. Em conformidade com informações do Plano Municipal de Educação interstício 2015- 2025 a rede educacional do município conta com 397 escolas públicas, “sendo 320 localizadas no espaço campestre – 231 escolas na região de rios e 90 na região de planalto, e 76 fixadas no limite urbano” (SEMED, 2015, p. 22).

A política educacional em âmbito local é orientada pelos Planos Municipais de Educação segundo orientação da Secretaria de Educação Básica do MEC. O primeiro plano municipal de educação foi elaborado em 03 de novembro de 2004 sob a Lei Nº 17.867/2004 para formulação e cumprimento das metas e estratégias traçadas no interstício de tempo entre 2004/2013. Para aprovação dos planos o município constituiu os fóruns de Educação Municipal de Santarém ao qual compete mobilizar os diferentes segmentos da sociedade civil para discussão e aprovação dos princípios norteadores, metas e estratégias constantes no plano. Em 2015 foi aprovado o segundo Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 na V Conferência Municipal de Educação no âmbito do Fórum Municipal de Educação de Santarém.

Em referência a política de educação em tempo integral para o município de Santarém, o Plano Municipal de Educação 2015/2025 indica que o município apresenta um aumento no percentual de escolas de educação básica que oferecem educação em tempo integral, tal fato é explicitado no PME tendo como ano de referência o ano de 2013 segundo os dados fornecidos pelo INEP e constante no Plano.

Figura 2 - Índices do percentual de escolas que oferecem educação integral.



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação.

O aumento do número de escolas que ofereceram a educação em tempo integral se deu pela participação nos programas de ampliação da jornada escolar como o Programa Mais Educação. Em relação ao quantitativo de alunos da zona rural que foram atendidos pela política de educação em tempo integral, Souza, Rosário e Lima (2016, p. 150) disponibilizam dados referentes a matrícula nas redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral.

Quadro 1 - Dados de matrícula das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral, no Estado do Pará.

Ano	Dependências Administrativas	Anos Iniciais		Anos Finais		Ano	Anos Iniciais		Anos Finais	
		Parcial	Integral	Parcial	Integral		Parcial	Integral	Parcial	Integral
2010	Estadual Urbana	89.379	210	161.649	460	2013	59.440	5.770	121.819	9.612
	Estadual Rural	9.901	0	12.821	0		5.446	104	20.534	1.449
	Municipal Urbana	406.988	8.795	232.475	2.847		357.244	50.630	227.571	20.815
	Municipal Rural	374.979	1.132	132.590	444		300.970	32.081	135.022	15.086
	Estadual e Municipal	881.247	10.137	539.535	3.751		723.100	88.585	504.946	46.962
2011	Estadual Urbana	68.346	8.026	132.359	10.108	2014	56.193	5.190	116.178	14.040
	Estadual Rural	9.980	754	25.275	1.174		3.865	711	16.098	2.506
	Municipal Urbana	389.493	21.677	231.126	9.572		324.862	81.626	208.324	36.088
	Municipal Rural	361.718	1.332	139.224	788		258.509	66.982	123.824	30.225
	Estadual e Municipal	829.537	31.789	527.984	21.642		643.429	154.509	464.424	82.859
2012	Estadual Urbana	65.739	5.100	127.133	9.502	2015	54.076	5.930	115.030	12.166
	Estadual Rural	6.728	112	22.245	896		3.239	402	16.074	1.834
	Municipal Urbana	370.206	35.099	231.257	14.768		304.960	97.418	193.907	45.644
	Municipal Rural	337.669	6.023	144.947	2.730		231.452	84.246	114.806	39.740
	Estadual e Municipal	780.342	46.334	525.582	27.896		593.727	187.996	439.817	99.384

Fonte: MEC/Inep/Deed³.

Percebemos pelos dados expressos que o índice de matrículas em tempo integral na rede municipal rural do estado do Pará entre os anos de 2010, 2011 e 2012, apresenta índices muito inferiores em relação as matrículas da zona urbana. A partir de 2013 essa disparidade vai diminuindo e as matrículas em tempo integral na zona rural aumenta, dando um salto em

³ Imagem retirada de SOUZA. M. F.M.; ROSARIO. M.J. A; LIMA, M. C. O cenário da educação do campo no estado do Pará e a política nacional de educação em tempo integral: uma realidade complexa. In: COSTA, S. A.; COLARES, M.L.I.S. (Org.) **Educação Integral: Concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 139-162.

2015 tendo como parâmetro o ano de 2010. Por exemplo, o número de matrículas em 2010 na rede municipal rural era de 1.132 alunos, em 2015 esse número saltou para 84.246. A esse respeito Souza, Rosário e Lima (2016, p. 151) constataam que “apesar do aumento de alunos da educação do campo em escola de tempo integral, ainda existe escassez de oferta de vagas na escola do campo, seja em tempo parcial ou integral, o que significa a negação do direito ao acesso à educação”.

Em relação à implementação da política de educação em tempo integral em Santarém o município foi pioneiro⁴ no interior do estado do Pará a implementar a política nas escolas através do Programa Mais Educação. O programa foi implementado inicialmente nas escolas da zona urbana no ano de 2009 e, posteriormente, no ano de 2012 expandiu-se para as escolas do campo. Importante ressaltar que em Santarém as escolas do campo são divididas por regiões, a citar, a Região de rios e Região de planalto⁵.

As escolas selecionadas para implementar o Programa Mais Educação foram definidas segundo os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação - MEC com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Conforme o relatório da coordenadoria do Programa Mais Educação da Secretaria Municipal de Educação no que tange às estimativas de alunos que participaram do programa destaca-se que até o ano de 2015, conforme dados do censo escolar deste mesmo ano, tinha-se 45 (quarenta e cinco) escolas na região de planalto com 3.315 (três mil trezentos e quinze) alunos e na região de Rios 111 (cento e onze) escolas com 8.418 (oito mil quatrocentos e dezoito) alunos. Conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 - Amostragem do Programa Mais Educação Quantidades de Escolas e Alunos no ano de 2015.

Região	Quantidade de escolas	Quantidade de alunos
PLANALTO	45	3.315
RIOS	111	8.418
TOTAL	156	11.733

Fonte: Relatório do Programa Mais Educação – SEMED, 2015.

Deste universo de escolas, a pesquisa selecionou duas escolas de rios e três escolas da região de planalto. Os critérios para seleção dos alunos para participar do Programa Mais

⁴ Esta afirmação foi feita com base na entrevista da coordenadora do Programa Mais Educação no município. Não foram encontrados registros em documentos legais que confirmem tal posicionamento.

⁵ Dado a existência de um grande número de distritos pertencentes à zona rural de Santarém, a Secretaria Municipal de Santarém separou as escolas localizadas em comunidades na região de rios das comunidades localizadas na região de planalto.

Educação, em ambas as escolas, foram: participação no Programa Bolsa Família e alunos que apresentavam baixo rendimento escolar.

As duas escolas situadas na área do planalto santareno, das comunidades Murumurutuba e Murumuru pertencem a microrregião do Jacamim e são identificadas como regiões remanescentes de quilombos, estas comunidades situam-se as margens do igarapé do Maicá e incluem-se no Cadastro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos da Fundação Cultural Palmares. Em relação às duas escolas da região de rios, situam-se na região do Lago Grande que abrange comunidades ribeirinhas como Curuai e Pindorama. Optou-se por pesquisar em tais comunidades dadas as particularidades que elas apresentam, e acreditar-se que deve-se levar em consideração tais especificidades na implementação do Programa Mais Educação nas comunidades apontadas com intuito de vivenciarem uma educação integral.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foi definido que seriam entrevistados cinco grupos de indivíduos para termos uma visão mais abrangente da implementação do Programa, segundo a percepção de tais sujeitos. O quadro 03 demonstra os sujeitos entrevistados por comunidade pesquisada que serão mencionados na seção dois deste trabalho.

Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa e comunidades

COMUNIDADE CURUAI	COMUNIDADE PINDORAMA	COMUNIDADE E SANTANA DO ITUQUI	COMUNIDADE MURUMURUTUB A	COMUNIDADE MURUMURU
DIRETOR C	DIRETOR P	MONITOR S1	DIRETOR UM	DIRETOR MR
PROFESSOR C	PROFESSOR P	PAI SI 01	PROFESSOR MU1	PROFESSOR MR1
	PAI P1	PAI SI 02	PROFESSOR MU2	PROFESSOR MR2
	PAI P2		PROFESSOR MU3	PROFESSOR MR3
	MONITOR P 1		MONITOR MU 1	MONITOR MR1
			MONITOR MU 2	MONITOR MR2
			MONITOR UM 3	MONITOR MR3
			PAI MU 1	PAI MR 1
			PAI MU 2	PAI MR 2
			PAI MU 3	PAI MR 3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A análise dos conhecimentos subjacentes às categorizações que emergiram durante a pesquisa será representada nos tópicos que se sucedem ao longo do estudo seguindo as categorizações identificadas a partir da análise de conteúdo.

3.1 As Implicações da Ampliação da Jornada Escolar na Organização Pedagógica das Escolas do Campo

A proposta de analisar a organização pedagógica das escolas do campo no município de Santarém pós-implementação do Programa Mais Educação, perpassará pela análise de duas questões que consubstanciam a organização pedagógica nas diretrizes do que é proposto para a educação integral, conforme o referido programa, a primeira diz respeito à **conexão entre as atividades pedagógicas do tempo escolar⁶ e as propostas do tempo ampliado** e em complemento a essa questão discutiremos a **relação espaço tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola**. O arrazoamento sobre essas questões à luz das percepções dos sujeitos entrevistados permitirá o entendimento da forma como as escolas se organizaram pedagogicamente após a implementação do Programa e os reflexos disso em sala de aula.

3.1.1 A conexão das atividades pedagógicas entre turnos nas escolas do campo

A organização pedagógica é uma vertente educativa que engloba uma diversidade de elementos que dão forma à escola, como Projeto Político Pedagógico - PPP, processo de ensino-aprendizagem, corpo docente, gestão e currículo. Quando tratamos da educação integral focalizando a organização pedagógica, agregamos algumas extensões a essa organização como contra turno, espaço, tempo, currículo e novas oportunidades educativas. Estes elementos devem ser, e ao mesmo tempo estão sendo, ressignificados no âmbito das escolas que implantaram o Programa Mais Educação, este por sua vez, ao ser implementado no contra turno escolar é operacionalizado através da oferta de diversas atividades socioeducativas, atuando no sentido de preparar as escolas para a educação integral.

A inserção do Programa Mais Educação nas escolas enseja uma organização pedagógica que dê condições e abertura para sua implantação. Nesse sentido, é primordial que haja planejamento, envolvimento e orientação ao corpo docente, monitores do programa, equipe pedagógica sobre a dinâmica operacional do Programa e os reflexos que trará para o espaço da escola.

Em complemento à reflexão acima, o PPP constitui-se como um elemento crucial para construção de uma estrutura para a implementação da educação em tempo integral no âmbito

⁶ Optamos por utilizar as expressões tempo escolar e tempo ampliado, pois entendemos que esses termos amenizam o teor de dissociação temporal presente nos termos turno e contra turno.

da organização pedagógica da escola. A implementação da gestão democrática nas escolas do país segundo ordenamento da constituição de 1988 passa a ser um princípio da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394 de 1990 em seu artigo 12 preceitua que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica; e isso implica na construção de um projeto político e pedagógico que contemple as questões administrativas, financeiras e pedagógicas das escolas.

Veiga (1995, p.13) desenvolve a perspectiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) na sua acepção política e pedagógica pontuando que é “político no sentido de formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades”, deste modo, pensamos a incorporação da proposta de educação integral, como uma formação múltipla, primeiramente no âmbito do projeto político e pedagógico das escolas, para posterior implementação na prática de sala de aula.

Em observância aos pressupostos do PPP entendemos que é um mecanismo de onde convergem as orientações para as práticas pedagógicas, as visões e concepções políticas, filosóficas e sociais, deste modo insere-se no espaço de discussão da educação integral como mecanismo articulador do projeto de educação que a escola já desenvolve buscando a conexão com o proposto pela educação integral através do PME. Portanto, a previsão da Educação Integral no PPP da Escola é uma condição basilar da política de educação em tempo integral ser implementada nas escolas, a medida que esta concepção de educação necessita ser incorporada à organização pedagógica em todos os seus níveis.

O documento Programa Mais Educação: passo a passo, preceitua que:

As atividades para as crianças e jovens **participantes da Educação Integral devem estar relacionadas as atividades que já são desenvolvidas na escola, que é uma só.** Seu projeto político pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. É preciso pensar um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado. (BRASIL, 2011, p. 20 - grifo nosso)

O PPP figura assim como mecanismo facilitador para efetivação da educação integral na organização escolar. Ao analisar tal questão, a pesquisa indicou que a influência de fatores ligados ao processo de implementação da política nas escolas, como, aligeiramento na sua implementação, falta de compreensão dos sujeitos sobre a educação integral, limitou o

processo de incorporação da proposta da educação integral aos PPP's das escolas, o qual consequentemente implicou no comprometimento da organização pedagógica das instituições ao receberem as atividades do Programa Mais Educação.

Tomando como parâmetro a organização pedagógica das escolas que implementaram o Programa Mais Educação, e, focalizando de início a articulação dos conhecimentos das atividades constantes nos macrocampos do Programa Mais Educação junto com os saberes escolares - orientados pelo currículo formal- e os saberes das comunidades (saber local), compreendemos que as atividades pedagógicas do tempo escolar devem ser planejadas pelos professores junto com as atividades pedagógicas do turno ampliado desenvolvidas pelos monitores.

Reconhecemos que essa é uma tarefa difícil, pois envolve a integração de sujeitos que são externos ao cotidiano da escola como monitores e pode ser apontada como um dos tantos desafios para a educação integral, pois isso pressupõe uma escola integrada em todos os níveis da organização pedagógica, e por isso a necessidade de uma complementaridade das atividades desenvolvidas no tempo escolar no tempo ampliado. Importante situar que a extensão das atividades no tempo ampliado não significam simplificarmente a reprodução do que é realizado no tempo escolar, mas a continuidade de oportunidades educativas em sintonia com o desenvolvido no tempo escolar.

Em observância ao preceito de intermediar a relação entre as atividades do tempo escolar e tempo ampliado, a política de educação em tempo integral contempla o macrocampo acompanhamento pedagógico o qual desenvolve a atividade Orientação de Estudos e Leitura, e orienta na sua ementa:

Articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME, contemplando as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras), ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa. (BRASIL, 2014a, p. 08)

Esta atividade de natureza de **orientação de estudos e leitura** configura-se no sentido de dar continuidade às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores do tempo escolar, em consonância com as desenvolvidas pelos monitores do programa. Importante ressaltar que todos os macrocampos visam a interlocução com as grandes áreas do conhecimento direcionadas pelo currículo formal, mas este, em especial, focaliza o desenvolvimento de atividades conectadas às desenvolvidas em sala de aula.

Para às escolas do campo o macrocampo do acompanhamento pedagógico é chamado de **Campos do Conhecimento** e tem como orientação a abrangência de todas as áreas de conhecimento, como:

Ciências Humanas – Estudo da relação dos seres humanos com tempos e espaços na coprodução e Ciências e Saúde – Estudo dos aspectos biológicos e socioculturais do ser humano e de todas as formas de vida; fomento das ciências como ferramentas de recriação da vida e da sustentabilidade da Terra; problematização das ciências da natureza e das ciências ambientais; compromisso do ser humano na sustentabilidade do planeta. Criação de estratégias de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos a partir do estudo de problemas de saúde regionais: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, etc. Promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos no currículo escolar por meio de alimentação saudável dentro e fora da escola; saúde bucal; práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da Cultura de Paz e prevenção das violências e acidentes.

Etnolinguagem – Levantamento, pesquisa e análise de linguagem (figuras de linguagem regional, dialetos, formas comunicativas em comunidades tradicionais), textos folclóricos e dados etnológicos, verificados em comunidades tradicionais (comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, etc), a fim de garantir os processos de preservação e valorização das diferentes formas comunicativas territoriais, transformação cultural, política e histórica.

Leitura e Produção Textual – Desenvolvimento de atitudes e práticas que favoreçam a constituição de leitores assíduos a partir de procedimentos didáticos criativos, seduzindo os estudantes às diferentes possibilidades de leitura e de criação de textos. Incentivo à leitura de obras que permitam aos estudantes encontros com diferentes gêneros literários e de escrita, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir, conhecer e criar.

Matemática – Potencialização de aprendizagens matemáticas significativas por meio de resoluções de problemas, mobilizando os recursos cognitivos dos estudantes (BRASIL, 2014a, p. 21-22).

Os macrocampos citados são conduzidos pela interlocução e complementaridade de saberes a serem concebidos pelo projeto político pedagógico das escolas envolvendo atividades que possibilitam a ampliação do horizonte formativo desses alunos. O desafio imposto pela educação integral para as escolas, nesse sentido, é reconstruir uma organização pedagógica que contemple a interlocução de atividades de naturezas diferentes com as atividades ditas regulares desenvolvidas e possibilitadas dentro da escola. Compartilhando desta acepção pontua-se:

Por isso, o Programa Mais Educação estimula a constituição do **diálogo do tempo escolar estabelecido com o tempo ampliado**, superando a lógica de turno e contraturno, e o entendimento de que as atividades desenvolvidas no

âmbito do Programa colaboram para garantir o direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens e de que o aprender envolve a atividade intelectual e tem que ter um sentido e ser prazeroso (BRASIL, 2011, p. 5 - **grifo nosso**).

Deste modo, a educação em tempo integral se faz possível se todos os envolvidos estejam em “permanente diálogo” atuando no coletivo e isso implica organização pedagógica, planejamento, parcerias e tomadas de decisões. Foi no sentido de entender como as atividades pedagógicas foram planejadas com a implementação do Programa Mais Educação nas escolas do campo que questionamos professores e monitores sobre o planejamento e organização das atividades pedagógicas. Dentre os doze entrevistados que responderam as questões que remetiam a essa vertente da organização pedagógica, sete entrevistados informaram que planejavam junto com os monitores a organização das atividades de sala de aula para serem desenvolvidas nos dois turnos, e cinco informaram que não havia essa preocupação e planejamento. Os discursos a seguir expressam algumas respostas significativas dos sujeitos que afirmaram haver o planejamento coletivo.

Sim, nós tínhamos o planejamento na sexta feira, ficava o pedagogo, diretor, os professores, monitores a gente sentava pra poder planejar as atividades, eles não deixavam a gente sozinho, estavam sempre avaliando. **Monitor P**

São o professor do ensino regular tem a conexão em elaborar os trabalhos e repassar junto com o monitor, aí ele desenvolve na mesma parceria. **Professor MU 2**

Tinha essa conexão, eram os mesmos conteúdos. **Monitor MU 2**

A gente nunca teve problema, porque a gente sempre trabalhou em conjunto, então não tem esse problema. **Professor P**

Da análise das respostas dos sujeitos descritos, há o reconhecimento da importância de planejarem as atividades pedagógicas de modo que se estabeleça a conexão entre o proposto no tempo escolar com as atividades do tempo ampliado. No entanto, apesar da maioria afirmar que existe o processo de planejamento das atividades na escola notamos uma resistência bastante enfática na fala de alguns professores do tempo escolar em relação ao trabalho dos monitores, sentindo-se alheios também a proposta do Programa, que nos chamou a atenção.

Não dá pra fazer isso. **Professor C**

Não, pra mim geralmente nos meus conteúdos, não tinham nenhuma relação, não batia o conteúdo com o nosso, não tinha reunião, vamos vê o que, que é pra gente fazer, não tinha. **Professor MR 3**

Não, não havia assim diretamente, alguns agente planejava assim mais bem superficial, as vezes a gente solicitava, como professora a gente solicitava que houvesse esse complemento, mesmo porque eu acho que eles não tinha tanta experiência, não tinham preparo e nem sabiam o que tinham que trabalhar, eu como professora eu tenho minhas propostas pedagógicas para mim dar uma aula, eu sei fazer o meu planejamento pra mim dar uma aula, e tenho essa estrutura, mas o monitor acabava não tendo tudo esse suporte pra dando uma aula. **Professor MR 1**

Não, sempre os planejamentos eram separados quando a gente sentava que a gente ia discutir alguma dificuldade de algum aluno, olha o aluno fulano de tal, porque aqui na escola a gente sempre faz isso, quando a gente fecha o bimestre se aquele aluno ficou abaixo da média, é procura pesquisar com outros professores das outras áreas né, porque se na disciplina dele o aluno tem essa dificuldade, então quando a gente sentava, nunca havia essa troca né, essa troca de experiência, nem conexão nenhuma. **Professor MR 2**

Um pouco distante, não tinha assim muito planejamento e nem muito envolvimento também entre professor e o monitor. **Professor MU**

A razão que dá forma a resistência no grupo dos professores à proposta do PME é em relação ao trabalho dos monitores fundado na falta de experiência que os mesmos mostraram na condução do programa. Nesse sentido que constatamos falas como:

Mesmo porque eu acho que eles não tinha tanta experiência, não tinham preparo e nem sabiam o que tinham que trabalhar. **Professor MU 1**

Mas com relação aos monitores do mas educação eles não souberam aproveitar isso de forma positiva, e até diria se voltar que sejam professores que trabalhem, em vez de escolher pessoas da comunidade que não tem experiência nenhuma na área da educação, escolham professores mesmo. **Professor MU 2**

Bom o mas educação quando ele funcionou aqui na escola, a gente percebeu que ele não teve muitos resultados né, eu acredito que seja por causa da escolha de monitores né, os monitores que foram escolhidos não tinham experiência nenhuma na área da educação, então eles foram escolhidos aleatoriamente apontados pela falta de experiência e por serem muitos novos né, não se conseguiu muito êxito no processo de ensino aprendizagem, então segundo meu ponto de vista não teve resultado bons, nem resultados positivos, eu acredito que não contribuiu muito no processo de ensino aprendizagem dos alunos não. **Professor MU 4**

A análise que Tilton e Pacheco (2012) aludem às tensões da educação em tempo integral no cotidiano das escolas com a experiência educativa da ampliação de tempo, nesse sentido o estranhamento dos professores a entrada de outros profissionais é um dos elementos que acentuam essa tensão. Por ser algo recorrente nas escolas, esta deve ser uma questão importante de ser avaliada e problematizada pela política de educação em tempo integral no sentido de orientar a organização pedagógica das escolas, por isso:

É possível perceber, no cotidiano da escola e da comunidade, a importância e a necessidade de mudança nas relações entre os diversos agentes educativos. As práticas que decorrem de uma efetiva integração de objetivos de ações e de recursos contribuem especialmente para superação do caráter acessório ou alternativo que tem caracterizado até então, as experiências educativas desenvolvidas fora do turno regular ou do espaço da escola. (TITTON; PACHECO, 2012, p.151)

Ressalte-se a necessidade de um acompanhamento e formação voltada para os monitores, pois o trabalho destes no interior do programa precisa ter um respaldo e subsídios teóricos e metodológicos de formação, pois o que vemos é que a falta de preparação e qualificação destes profissionais tem se apresentado como justificativa para o insucesso do programa na visão dos professores do tempo escolar.

Nesse ínterim, reiteramos a crítica ao modelo de política pública dirigida pelo Estado, pois não podemos negar que a política existe com suas orientações e formulações bem fundadas em documentos de cunho político e pedagógico riquíssimos, no entanto esta mesma política vai se desconstruindo no campo da implementação, no terreno da prática pedagógica, pela falta de condições financeiras, estruturais e pedagógicas que a sustentem.

Revisitando os escritos sobre monitoria, percebemos que o serviço de voluntariado esteve atrelado a atividades suplementares e secundárias do processo de ensino – aprendizagem. Do ponto de vista histórico, o papel dos monitores foi concebido como apêndice e auxiliar dos processos educativos, Monroe (1974, *apud* NEVES, 2003, p. 11) defende que o exercício da monitoria remonta a antiguidade clássica, o qual era desempenhado pelo pedagogo que desenvolvia atividades diferentes e auxiliares aos mestres.

Em 1778, a monitoria foi reafirmada pelo inglês Joseph Lancaster, o qual criou o método Lancasteriano que consistia num método “amparado no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude” (NEVES, 2000, p. 11). Para

efetivação do método usava-se monitores para encaminhamento das atividades em sala de aula, nesse sentido para cada dez a vinte alunos existia um monitor para o acompanhamento.

Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano, posto que ele defendia uma proposta disciplinar de instrução, relacionada a disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual. (NEVES, 2000, p. 02)

Em 1797, a monitoria foi concretizada na Inglaterra, empregava meninos mais velhos para instruir os mais novos influenciados pelo método Lancaster. No Brasil o método Lancaster surgiu após a proclamação da independência do país, e surgiu como opção para carência de professores na época. Moraes e Torres (2003 *apud* SANTOS et al 2011, p. 57) situam:

A monitoria no decorrer da história tomou conotação de auxiliar o mestre, o professor, no processo de ensino aprendizagem dos alunos, no intuito de favorecer mediações para a aprendizagem, por meio do intercâmbio de informações e de conhecimentos. No âmbito universitário, a monitoria passa a ter uma conotação, também, de possibilidades de interlocução entre sujeitos e conhecimentos com vistas a dimensionar um conteúdo, uma escolha profissional.

Atualmente a monitoria vem sendo desenvolvida no Brasil de forma institucional no âmbito do ensino superior pela Lei nº 5.540/68 e Decreto nº 85.862/1981 sob a forma de monitoria acadêmica. Santos et al (2011, p. 58) expõem:

Em termos de legislação nacional, a monitoria é referenciada pelo Parecer nº 67 do Conselho Nacional de Educação/CNE/Câmara de Educação Superior/CES, que estabelece um Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, no qual é entendida como atividade complementar, de incentivo ao ensino e à formação.

Do breve recorte histórico situamos uma repetição das condições que levaram o Brasil a adotar a monitoria, pois hoje diante da falta de condições de custear o trabalho de professores no âmbito do programa mais educação, a política de educação em tempo integral ampara-se no trabalho de monitores preferencialmente estudantes universitários como indicado no manual de educação integral.

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, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio (BRASIL, 2014a, p. 18-19).

Reinventar-se um novo profissional na escola, que podemos chamar de professores leigos. Pois, o que tem se mostrado nas escolas com o programa mais educação é a construção de um papel docente sem qualificação adequada, essa é uma realidade pungente em especial quando se trata de escolas do campo. Aliado a isso, nota-se que a condição de voluntários dos monitores significa a secundarização do papel profissional destes no espaço escolar, conforme expressam os depoimentos a seguir:

Eu não me sentia não, **logo no começo não sabia nem como fazer, não tinha a mínima ideia, foi meu primeiro contato** com sala de aula. Aí a professora já tinha dado e ela ajudava a gente, aí foi até que peguei a experiência né? **Monitor MR 1**

Se tivesse como contribuir mais né? Pelo pouco entendimento que a gente tinha, se tivesse assim um acompanhamento maior[...] **a gente trabalhava com aquilo mais não tinha assim aquela ideia profunda do que mais ou menos era, para que era, qual o objetivo.** A gente trabalhava assim, se tivesse uma oficina a gente ensinava o aluno naquela oficina só. **Monitor SI 1**

Não foi assim tão. **Porque a gente chegou não teve um preparo nem antes pra poder a gente começar a trabalhar,** e aí a gente foi pegando com os outros colegas que já tinham mais experiência pra gente poder começar, não foi assim tão, logo de cara, mas a gente foi conversando com os funcionários, foi se ajudando né? **Monitor P 1**

Nesse contexto, é importante salientar a proposição de o PME ser orientado pelo princípio das cidades educadoras⁷, isso implica no entendimento da cidade como território educativo, chamando a escola a se articular com os diferentes territórios externos, abrindo-se ao mesmo tempo a uma interferência mais direta com diferentes atores sociais, redes locais entre outros. Essa interferência direta implica em uma questão para ponderarmos. De início, o trabalho dos monitores se assenta na lógica do voluntariado, Bonfim (2010) defende que o estímulo a cultura do voluntariado é fruto de condicionantes econômicos, políticos e

⁷ O conceito de cidades educadoras surgiu do conceito empreendido pela UNESCO em 1970, por ocasião do ano internacional da educação. O objetivo central desse movimento era pensar alternativas para o quadro de intensas mudanças advindas do mundo em crise. Em 1990 o movimento tomou novos rumos com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes.

Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272_apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011_pdf&Itemid=30192.

ideológicos ligado a lógica capitalista, demandando assim uma atuação mais efetiva do terceiro setor nos processos sociais. Partindo dessa perspectiva, situamos que a política de educação em tempo integral se insere nesse contexto pois a efetivação da dinamização do programa mais educação é delegado a monitores sob regime de voluntariado levando-se a efeito a ideia que a importância de ampliar a jornada escolar não passa necessariamente pela contratação de pessoas qualificadas para tal fim.

Nossa intenção é mostrar como a lógica capitalista atual se apropria de valores, como a solidariedade, e de motivações individuais (sejam elas de ordem religiosa ou aquelas ocasionadas por situações como desemprego etc.) para forjar uma ‘cultura do voluntariado’ necessária ao estabelecimento do consenso e de um “novo” padrão de intervenção social (BONFIM, 2010, p.11)

Dá-se destaque ao regime voluntariado realizado pelos monitores no âmbito do programa, inserindo-se nesse contexto aberto a atuação do terceiro setor. O PME reforça a ideia que todos são responsáveis pela educação no enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros, mas ao mesmo tempo, “outros fatores são omitidos, como maiores investimentos do Estado, inclusive na contratação de profissionais qualificados para comporem uma nova proposta pedagógica e social – a educação integral” (AMARAL; VICTOR; ALMEIDA, 2000, p. 09)

Em observância a questão levantada pelos professores, percebemos da análise das entrevistas que os próprios monitores sentiram os seus trabalhos comprometidos a frente do PME pela falta de uma preparação adequada implicando na falta de direcionamento dos trabalhos desenvolvidos no programa.

Devido as dificuldades de selecionar monitores preferencialmente universitários, as escolas selecionaram pessoas das comunidades, todos com ensino médio e foram indicados pela comunidade junto com o conselho de classe e direção das escolas. A seleção dos profissionais foi apontado como um dos problemas encontrados pela coordenação geral do programa, principalmente nas escolas do campo, pela falta de pessoas com o perfil exigido.

A indicação do fator “falta de preparo”, deve ser um elemento importante para observação e reflexão, pois o papel dos monitores no programa é fundamental, e frente a constatação de desprovimento de condições elementares como preparação, qualificação para o trabalho no interior do programa, isso é uma questão preocupante e passivo de ser repensada pela política e pela própria Secretaria de Educação Municipal.

Salientamos o papel de outros agentes que devem compor o comitê local para atuar na implementação do programa, e que têm funções importantes para o acompanhamento e direcionamento das atividades do PME, são os:

Coordenadores comunitários: Membro da comunidade com estreito vínculo estabelecido com a escola (por exemplo: responsável por aluno, integrante do Conselho Escolar etc.) e reconhecido como uma liderança, que tem a responsabilidade de coordenar as atividades no final de semana e integrar a comunidade com a escola.

Educadores comunitários: Profissional da unidade escolar com disponibilidade de pelo menos 4 horas durante a semana (contrapartida da secretaria) e para atuar no final de semana. Responsável por organizar as atividades, dando suporte e orientação pedagógica às ações e integrando a escola com a comunidade. (BRASIL, 2014a, p. 34)

Destaca-se nesse contexto o papel do educador comunitário que deve ser um professor fixo da instituição escolar e desempenha papel fundamental no programa, pois integra o trabalho dos professores com os monitores, bem como organiza as atividades do tempo ampliado no sentido de contemplar a conexão deste com toda a escola. Embora a política preveja a atuação desses profissionais nas escolas como coordenadores comunitários e educador comunitário, em nível local, não foram percebidos a atuação destes interlocutores, justificado pela falta de recursos para pagamentos o que impossibilitou a atuação destes no exercício da função.

Portanto, a análise que fazemos da articulação do tempo escolar e tempo ampliado na organização pedagógica das escolas é que a presença desta articulação ou não no espaço escolar, é diretamente ligada a outros fatores relacionados a forma de implementação da política. Isso diz respeito a dar suporte e orientação aos envolvidos diretamente com o processo nas escolas. Embora haja o reconhecimento da importância da conexão das atividades entre turnos, tal reconhecimento, não garante a efetivação da proposta na prática, dado os entraves que se apresentam como resistência de professores em relação ao PME, falta de tempo para planejamento das atividades, falta de entrosamento entre os sujeitos bem como qualificação adequada. Esses fatores juntos tencionam ainda mais o contra turno escolar excluindo-se a possibilidade de integração.

Reafirmamos que para superar a falta de conexão no planejamento das atividades pedagógicas entre os dois turnos escolares são necessários que essa organicidade seja contemplada nos PPP's das escolas, conforme orientação do PME que prevê a integração das atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes, no entanto, defronte à realidade das escolas pesquisadas foi revelado que estas não preveem no

PPP a questão da educação em tempo integral, fato que corrobora a ausência de conexão entre as atividades do tempo escolar em conexão com o tempo ampliado.

Apesar dos debates sobre a implementação da educação integral como jornada ampliada no Brasil ser um consenso no cenário nacional, no âmbito das políticas educacionais, notamos defronte a realidade das escolas pesquisadas que esse debate ainda necessita ser fortalecido no âmbito pedagógico no terreno das escolas onde a política se torna realidade, o consenso do âmbito político precisa se transformar em um consenso pedagógico e isso envolve debates, reuniões e uma organização pedagógica integrada.

A fala da Diretora MU é significativa pois explicita a forma como ela concebe a implementação da política no âmbito pedagógico da escola:

Eu acredito que ela foi dada, foi colocada, só que não houve esse tempo, esse planejamento para ela ser executada, claro que eu como diretora, como ela foi colocada, tivemos que planejar sim essas ações, para ser trabalhado dentro aqui do quilombo, tinha que ter sido feito todo um planejamento, tinha que ser pensado as ações, mas o governo não teve esse cuidado, pra olhar por esse lado, sou pedagoga e faço todas essas intervenções, aqui teria que ter quando eles implementaram a educação integral, teria que ter uma pessoa pra trabalhar diretamente com os monitores, por exemplo você vai trabalhar a parte de conhecimento vai dar todo embasamento, literatura, arte gráfica, horta, musica, reunir semanalmente para fazer o planejamento, uma vez ou outra era feita, mas não como deveria, tinha que ter alguém especialista pra acompanhar o programa e assim jogavam para o diretor que tinha que dar conta da organização, e assim também deveria ter uma formação para as pessoas que iriam trabalhar com as oficinas. Diretor MU 3

A fala da diretora expõe questões que precisam ser tensionadas no nível da implementação da política, dando-se destaque desta forma ao modo como os programas são implantados nas escolas muitas vezes sem planejamento, orientação e esclarecimentos sobre seus fundamentos, isso implica na falta de preparo dos sujeitos que estão à frente das ações comprometendo o projeto por trás desses programas.

Ball e Bowe (1992) apud Mainardes (2006) sugere-nos que é no contexto da prática que as políticas públicas estão sujeitas a interpretações e conseqüentemente recriações, e em face das limitações que a própria prática pedagógica cotidianamente carrega, as políticas já chegam nas escolas comprometidas no seu processo de implementação. Tal afirmação baseia-se na análise da vertente conexão da organização pedagógica das atividades do tempo escolar e tempo ampliado observado nas escolas, de início pontuamos que essa vertente é uma das bases de orientação da política de educação em tempo integral em seus referenciais, isto é,

orienta a integração das atividades dos dois tempos no sentido de torna-lo um só, isso necessariamente perpassa por uma organização pedagógica integrada onde o PPP figura como um mecanismo articulador.

No entanto, quando analisamos essa vertente no contexto da prática das escolas, percebemos a cisão na organização pedagógica desses tempos acentuada pelas tensões e estranhamento dos sujeitos que compõe a escola à entrada de um programa desvencilhado de um sentido e princípios. Portanto, a reconstrução e reinterpretação que é feita da política no contexto da prática, já carregada de limitações estruturais e pedagógicas, torna a implementação do programa fragilizada, principalmente por questões como quais os fundamentos do programa? Para que fim se destina? Quais as intenções por trás das atividades propostas? Não estarem claras para gestores, professores, coordenadores, monitores entre outros.

3.1.2 A relação espaço-tempo na organização pedagógica das escolas do campo

A ampliação do tempo de formação aliado a ampliação do território educativo das escolas para outros espaços consubstanciam o ideal da educação integral. Leclerc e Moll (2012, p. 20) situam o tempo como “referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada e seus possíveis itinerários educativos”.

A ampliação de tempo constante na proposta do PME pressupõe a extensão desses elementos (tempo e espaço) para a consolidação de uma formação integral que esteja de tal forma arraigada a organização pedagógica das escolas capaz de superar a ideia de contraturno escolar. No entanto, este ainda é um desafio para a política de educação em tempo integral, pois a cultura organizacional das escolas ainda está cunhada em um rigor no tratamento das vertentes tempo e espaço.

Retomando a análise sobre o contorno da política de educação no Brasil, especialmente a política de educação em tempo integral, os pressupostos oriundos da necessidade de promoção de uma “educação inteira” aos sujeitos, ancorada na ampliação de tempo escolar, sofreram influências das relações produtivas capitalistas envidadas nas fases de transição desse modelo de produção. A respeito da força dessas influências no cenário da educação no Brasil, Lima e Lima; Cardozo (2013, p. 21) expõem:

Por exemplo, na conjuntura atual da América Latina, num contexto do pós-neoliberalismo (OLIVEIRA, FELDFEBER, 2011), alguns governos tentam reconstruir as relações de poder e reorientar as políticas econômicas e sociais herdadas das reformas neoliberais anteriores e ainda em vigência. [...] especialmente, em relação à educação, existem iniciativas para reconhecer e promover o direito a educação, tornando-a mais inclusiva, de tempo ampliado e integral.

Lima, Lima e Cardozo (2013, p.21), baseando-se em Safocarda e Vassiliades (2011) apontam “a maioria das leis educacionais dos países (Colômbia, Argentina, Uruguai e Brasil) propõe o desenvolvimento integral ou da personalidade em todas as dimensões ou potencialidades, incorporando, alguma delas, a ideia de educação permanente”.

Disto, percebemos que as definições da política de educação em tempo integral não se dão ao acaso, assistimos que sua implementação se aporta em uma dimensão temporal disposta na consecução do Programa Mais Educação. Importante situar a reflexão que Lima, Lima e Cardozo (2013, p.23) constroem a respeito da vertente ampliação de tempo presente na estruturação da política de educação em tempo integral, para isso, destacamos a seguinte problematização que se faz necessária:

Nesse sentido, cabe problematizar essa visão limitada com que a educação integral se apresenta nas políticas estatais com apenas ênfase na ampliação da jornada escolar da educação básica e sua operacionalização por meio de atividades desconectadas de um projeto curricular ou formativo. Portanto, no Brasil, a educação integral ainda é um ideal a ser buscado no processo de materialização da melhoria da qualidade do ensino na realidade nacional, regional e local.

Essa é uma observação pertinente pois a pesquisa permitiu a visualização de uma organização pedagógica das escolas do campo distante da educação integral, esse distanciamento se deu inicialmente no PPP das escolas que não previam a inserção de uma proposta de formação inteira, e em sequência a organicidade da relação espaço-tempo que foi operacionalizada com base na improvisação na organização e compreensão dessas vertentes.

No que tange a organização do tempo, as escolas pesquisadas segundo orientação da secretaria de educação do município implementaram o programa mais educação no horário intermediário⁸ pois segundo a coordenação geral do programa a distância das escolas do campo das residências dos alunos dificultaria a frequência nas ações do programa, deste modo a opção mais viável seria a implementação do programa nesse horário.

⁸ O horário intermediário é aquele que ocorreu logo em seguida ao término das aulas do ensino regular, no período matutino (7:00 às 11:00). Desse modo, seguia de 11:30 às 14:00 e compreendia o período do almoço, descanso e, posteriormente as atividades do Mais Educação.

A adoção do horário intermediário, horário no meio do turno matutino e vespertino, é reflexo da falha e falta de estrutura das escolas para oferecer um tempo integral de qualidade, isso implica em ausência de mobilidade a esses alunos, pois soma-se a isso, a falta de estrutura física das escolas, o intenso calor, entre outros fatores, o que dificulta a realização de atividades nesse horário.

Constatamos a improvisação no que tange a organicidade das variáveis (espaço-tempo) condicionadas as causalidades do dia-a-dia no intento de compatibilizar as atividades do PME dentro das escolas. Interessante que a marca da improvisação já foi apontada em outros estudos e foi indicada como um elemento presente na organização pedagógica de outras propostas de implementação da educação em tempo integral no Brasil. A esse respeito o estudo de Santos (2009) aponta outras pesquisas constataram o improvisado como marca da implementação da educação em tempo integral:

O estudo de Ferreira (2007), realizado na Rede Municipal de Apucarana/PR, o estudo de Germani (2006), com foco na rede Municipal de Curitiba/PR, e o trabalho de Pires (2007), realizado em Blumenau/SC, expressam essa tendência, ainda que os referidos autores não utilizem a denominação aqui empregada. A organização do tempo integral na escola tem contribuído, portanto, para uma compreensão do tempo escolar na perspectiva de sua disposição quantitativa, incidindo predominantemente nos aspectos concernentes ao aumento do tempo, em detrimento de uma apreensão dos elementos qualitativos do uso do tempo. (SANTOS, 2009, p. 82)

O improvisado é percebido na organização do espaço, apontado como um dos maiores entraves na implementação do programa. Além disso, notamos que os sujeitos atribuem valor formativo somente às atividades realizadas dentro do espaço escolar desconhecendo assim o valor formativo de outros espaços. Esses fatores indicam que essas categorias destinadas a oportunizar novas aprendizagens estão sendo resignificados no terreno prática de modo divergente da proposta da educação integral. A fala do professor demonstra o improvisado:

Nós fazíamos aqui, a questão da administração fez esse balanceamento na questão do espaço tempo com o que tinha na realidade, **com o que tem por que a escola não tem tanta estrutura mas é o jeito, não tem tanto tempo mas tem que dar o jeito pra ter o tempo, então pra ter o programa tem que sacrificar algumas coisas também. Professor MR 3**

É importante situar que a organicidade do tempo e espaço requer a reorganização de toda lógica de planejamento dessas vertentes e isso perpassa por processos ligados a “Repensar radicalmente os rituais de reprovação-repetência, as rupturas de sequencias

temporais, de desrespeito a especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário e humano. Somos obrigados a articular os tempos – espaços no ordenamento curricular” (ARROYO, 2012, p. 43).

Além disso, o estudo confirmou entre os grupos entrevistados que não há o esclarecimento do significado da proposta de educação integral. O manual Operacional de Educação Integral orienta que ao implementar o PME nas escolas é necessário que haja a ampliação do tempo e espaços educativos consubstanciados pela noção de formação integral, deste modo prevê tanto as questões de ordem operacionais, quanto as questões atinentes aos fundamentos da proposta da Educação em Tempo Integral. O manual preceitua o Mais Educação segundo a orientação que:

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:
I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, **pautada pela noção de formação integral e emancipadora**;
(BRASIL, 2014a, p. 5)

Apesar de a orientação existir não percebemos esse entendimento nas escolas do campo, constatamos a falta de esclarecimento sobre isso quando os sujeitos entrevistados restringiram a educação em tempo integral à participação nas oficinas do Programa Mais Educação, fato este, conflitante com o ordenamento da política ao qual orienta que todas as atividades e ações, propostas e oficinas no âmbito de ampliação de tempo e espaço dentro das escolas sejam orientadas pela “noção de formação integral e emancipadora” dos sujeitos envolvidos.

Tal inferência foi levantada com base nas falas dos sujeitos entrevistados quando questionados sobre a proposta do Programa Mais Educação enquanto um projeto de indução da educação integral. A esse respeito o sujeito caracterizado como Diretor C, afirmou que houve esse entendimento, no entanto, sua resposta enfocou mais questões operacionais como critérios de seleção dos alunos, monitores e macrocampos selecionados, e em nenhum momento houve menção das finalidades do projeto afinado com a proposta de educação integral.

Podemos inferir que essas deficiências foram fruto do aligeiramento do processo de implantação da política pela Secretaria Municipal de Educação devido ao alto índice de escolas do campo que deveriam implementar o Programa, isso implicou e refletiu na falta de

planejamento, direcionamento e orientação no âmbito local das escolas, não sendo reservado o tempo necessário para organizar a implementação do PME.

Defendemos que implementar um programa da envergadura do PME e que tenha a educação integral como horizonte, demanda tempo para organizar a escola e os sujeitos que a fazem funcionar precisam estar bem instruídos desde a abordagem conceitual do programa à abordagem prática (planejamento, relação espaço- tempo) entre outros, caso contrários estaremos destinando o programa ao imprevisto como aconteceu nas escolas pesquisadas.

É recorrente nos documentos que versam sobre a implementação da educação integral no campo a orientação para a necessidade de uma redefinição curricular. Os cadernos Pedagógicos Série Mais Educação no Campo (2009, p. 32) foram construídos no sentido de orientar a proposta de educação integral no campo pressupondo a ampliação do currículo, nisto o:

Programa visa à ampliação quantitativa e qualitativa de tempo escolar, a partir da redefinição curricular e da abertura a novos saberes como forma de contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Nesse ínterim, as categorias tempo e espaço são evidenciadas como pontes balizadoras para a implementação da proposta de educação integral nas escolas, por esse motivo expressões como “ressignificação de tempo e espaço” são tão comumente citadas quando se discute tal temática.

Segundo esse parâmetro que Lima, Lima e Cardozo (2013, p. 23), destacam que é preciso relacionar tempo e espaço dentro de uma nova abordagem curricular, pois voltar-se os esforços somente para o âmbito da ampliação da jornada do tempo escolar não garante a educação integral.

E na definição de um projeto de educação integral para as escolas do campo o currículo é elemento chave para sua construção, no sentido de oferecer e contemplar subsídios teóricos e pedagógicos para implementação da educação integral pautada na diversidade cultural do campo e nas especificidades dos arranjos educativos locais pois compreendemos que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola.

A redefinição do currículo previsto na proposta da política de educação em tempo integral consiste na contextualização dos processos educativos dando um novo sentido para a formação, isso posto, necessariamente, perpassa pela ampliação do tempo e dos espaços educativos. Lecler e Moll (2012, p. 48) situam que “dentre as simplificações da educação brasileira, a questão do “encurtamento” do tempo diário letivo permanece como um desafio recrudescido, expresso no currículo escolar”. Nessa perspectiva o tempo é carregado de

significados “tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar” (MOLL, 2010, p. 39).

Do exposto, o currículo, diante da proposta de educação em tempo integral é apontado como um elemento que necessita ser redefinido em termos de saberes, fazeres e conteúdos, para dar sentido a incorporação de mais tempo e novos espaços para a escola, do contrário continuaremos “fazendo mais do mesmo”. Em observância ao tratamento da contextualização curricular para a implementação da educação integral nas escolas do campo aponta-se a necessidade do diálogo desse currículo com a cultura local dos alunos em formação, isto é, um currículo pautado na especificidade da realidade do campo. Nesse sentido entendemos que o processo educativo se desenvolve de modo mais significativo quando a dinâmica do próprio campo é a base para a educação dos sujeitos. Muito se aproxima do pensamento de Paulo Freire “com uma tentativa de criação de uma escola que trabalhasse com métodos ativos, visando a que o indivíduo construísse seu conhecimento a partir de suas práticas e seus saberes” (BEZERRA NETO, 2011, p. 116)

A Educação do Campo hoje traz em seu enviesamento a proposta de resgate da cultura pelo currículo buscando superar a relação dicotômica entre o rural e o urbano. Diante dessa realidade a escola não só precisa, mas deve um novo olhar sobre a educação, isto é, repensar seu papel no sentido de ampliar sua atuação para além do processo de escolarização.

O que se quer chamar atenção é que a redefinição do currículo previsto na proposta da política de educação integral possui pressupostos que se alinham a educação do campo expressas em concepções desenvolvidas nos materiais de referências da política como contextualização dos processos educativos aspirando uma formação para a vida.

Nesse sentido percebe-se a veemente necessidade da mediação por um currículo contextualizado no processo de efetivação da educação integral nas escolas do campo, pois entendemos que a educação integral por ser uma proposta ampla e aberta não tem espaço em um currículo fechado e pouco flexível.

É no intuito de romper com um currículo escolarizador que a política de educação integral reitera em seus discursos que a escola deve derrubar seus muros e “reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2009, p. 15).

Tendo em vista esse pressuposto que o documento Série Mais Educação Campo sintetiza:

Pensar na elaboração de uma proposta de Educação Integral como política pública das escolas brasileiras é refletir sobre a transformação do currículo

escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade. O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante (BRASIL, 2009, p. 05).

Partimos do pressuposto que o currículo é “resultado de uma construção histórica” ao passo que reflete diferentes posições ideológicas político, social e econômico. Nos tempos hodiernos o mundo está constante transformação e as aspirações que se constroem em termos educacionais sobre as futuras gerações ensejam uma formação integral ancorada em uma prática pedagógica ampla, é nesse ponto que pensamos que a prática pedagógica é quem mais carece de redefinições e não somente o currículo, pois as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas é quem caracterizam o tipo de currículo que se efetiva. Pois como bem coloca Ghedin (2012, p.75)

No caso da problemática do currículo, a avaliação que faço é de que o maior problema não se encontra no campo conceitual e teórico, mas no campo da prática. É justamente no campo da técnica que se reproduz a ideologia que mascara as relações de poder no espaço da escola. Assim, o currículo constitui-se naquele elemento que permite os mais variados discursos sobre o modo de produzi-lo. Acontece que isso ocorre muito mais como um discurso sobre o currículo e muito menos como um projeto de sociedade que se aplica por meio das escolhas que conduzem o fazer pedagógico dos vários sujeitos que compõe a escola.

Nesse sentido, que é necessário a compreensão que a ampliação do tempo diário que as crianças, adolescentes e jovens passam nas escolas injeta no espaço escolar outra dinâmica de organização pedagógica e isso implica organizar espaços e tempos com fins de garantir-lhes o direito de uma educação de qualidade.

O debruçamento sobre as experiências das escolas do campo que implementaram o programa mais educação confirmam os descaminhos que a política de educação em tempo integral vem tomando na prática pedagógica, descaminhos baseados na improvisação da organização pedagógica dos elementos que estruturam o programa e a proposta maior de educação integral (relação espaço-tempo, articulação das atividades pedagógicas turno contraturno, Projeto Político Pedagógico).

Em alguns casos notamos o engajamento de alguns sujeitos em fazer a proposta da certo, em outros casos notamos resistência e estranhamento, estranhamento este relacionado ao valor educativo das atividades propostas pelo programa, em relação aos sujeitos externos a escola (monitores) e conseqüentemente ao trabalho desenvolvido por estes. Some-se a isso

que a falta de esclarecimento sobre as finalidades do programa, somado ao aligeiramento de implantação comprometeu a organização e planejamento das escolas.

3.2 **A Ampliação da Jornada Escolar e seus reflexos no rendimento escolar**

Esta categoria de análise versará sobre os reflexos da ampliação do tempo nas escolas do campo tendo como parâmetro a observação das implicações da ampliação da jornada sob o prisma do rendimento escolar dos alunos. Das entrevistas com os grupos de pais, professores, monitores observamos com frequência a evidencia dessa questão como reflexo da ampliação da jornada escolar.

3.2.1 Implicações da ampliação do tempo sobre o rendimento discente

Ao analisar a implementação do PME sob o prisma do rendimento escolar constatamos estudos que nos dão uma visão difusa dos resultados da ampliação da jornada escolar em alguns países. A fundação Itaú junto com grupo do Banco Mundial e Ministério da Educação em 2015 publicaram resultados de uma pesquisa chamada Relatório de Avaliação Econômica e Estudos qualitativos com intuito de fazer um balanço dos impactos da implementação do PME nas escolas brasileiras nos fatores rendimento escolar e evasão o qual objetivou averiguar as implicações do PME em elevar o aproveitamento escolar nas escolas participantes no período de 2008 a 2011, nessa avaliação foram considerados os indicadores relativos a taxa de abandono; desempenho em português; e desempenho em matemática.

Este estudo traz contribuições importantes, pois resgata além de tudo, outros estudos de países que experimentaram a ampliação da jornada escolar, do levantamento ora realizado foram apontados resultados difusos no sentido de alguns países terem apresentado efeitos positivos da implementação e outros não em relação ao rendimento dos alunos.

Cicca (2007) analisou jardins de infância de período integral nos Estados Unidos. O estudo estimou efeito da educação integral nos resultados de provas padronizadas de matemática e leitura e constatou impacto positivo no desempenho dos alunos nas duas matérias. Nos países baixos, Meyer e Van Klaveren (2013) avaliaram o impacto de um programa de educação integral para crianças entre 08 e 12 anos de idade, constatando não haver nenhum efeito significativo na aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2015, p. 49)

Outros estudos focaram o impacto da ampliação destinada a práticas esportivas, e “mostram em geral, impactos positivos em aprendizagem e medidas de frequência, mas também há controvérsias”.

Por exemplo, Shephard et al. al. (1994), McNaughten e Gabbard (1993) e Lipscomb (2007) encontraram efeitos positivos dessas atividades no resultados educacionais dos alunos no Canadá e nos Estados Unidos. Por outro lado, Klaveren e Witte (2014) avaliam o impacto da oferta das horas extras de atividades de futebol nos Países constatando nenhuma melhora significativa no desempenho dos alunos em exames de matemática e leitura. (BRASIL, 2015, p. 52)

Dos resultados difusos apresentados pelos estudos vemos que a ampliação da jornada escolar por se apresentar no cenário nacional e internacional promissora ainda carece de avaliações de seus desdobramentos. No Brasil, essa avaliação foi realizada no âmbito da fundação Itaú em parceria com o grupo do Banco Mundial e Ministério da Educação, conforme já apontado. Dos levantamentos, os estudos apontaram o inquestionável papel que o Programa desenvolveu entre os anos de 2008 a 2011 como estratégia de indução da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras e vem se constituindo ao longo dos tempos como referência para a educação integral no país, no entanto ainda carece de melhoramentos no âmbito do “seu desenho e na sua implementação” (BRASIL, 2015, p. 06).

No que tange ao rendimento acadêmico e evasão tendo como parâmetros as disciplinas de Português e Matemática, o estudo indicou que na 1ª fase de implementação do PME até 2011, “não são encontrados resultados de melhoria no desempenho médio dos alunos na Prova Brasil, nem na taxa de abandono, quando comparamos escolas que tiveram o programa com e outras sem ele, mas com características similares” (BRASIL, 2015, p. 06).

Além disso, em termos de índices de rendimento dos alunos na disciplina de matemática, em curto prazo de implementação do programa, no ano de 2008, o mesmo apresentou índices negativos de aproveitamento em matemática, e já em 2010 esses índices melhoraram. A leitura por traz desses dados indica que:

Desse modo, pode ser que, à medida que o programa se consolida, os impactos melhorem, e o efeito negativo sobre o aproveitamento dos alunos em Matemática se dissipem. Nesse sentido, o oferecimento de orientações mais assertivas às escolas, sobretudo na esfera pedagógica, juntamente com um monitoramento mais estruturado do programa, poderia aprimorar sua implementação e eficácia (BRASIL, 2015, p. 95)

Em contraposição a pesquisa realizada pelo Banco Mundial juntamente com a Fundação Itaú, Moll em discurso proferido em uma audiência no Senado que reuniu

especialistas em educação integral, para discutir a Avaliação da Política Pública "Educação de Tempo Integral" (Programa Mais Educação) em 2015 na qual enfatizou-se que “o Programa Mais Educação não tem efeito sobre a evasão escolar e sobre os resultados de matemática e português”, apresentou dados amparados em pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, afirmando que:

Entre 2007 e 2009, por exemplo, anos iniciais do Mais Educação, o índice de proficiência em Português nas escolas onde 100% dos alunos estudavam em tempo integral teve um acréscimo de 7,5. O índice subiu também no intervalo 2009-2011, tendo uma melhora de 2,8, disse Moll. O mesmo fenômeno ocorreu na Matemática, disciplina na qual os acréscimos foram respectivamente de 0,6 e 7,8 (ZINET, 2016, s/p.).

O relatório elaborado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte culminou da realização desta audiência do Senado e em concordância ao exposto da fala de Moll, o relatório assim pontua:

Para finalizar, a palestrante comentou as conclusões de pesquisa da Fundação Itaú Social, realizada em parceria com o Banco Mundial, que indicaram que o Programa Mais Educação não tem nenhuma repercussão no aprendizado das crianças. Disse que não leu a pesquisa, mas questiona a metodologia utilizada. Além disso, a análise de avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com foco nas médias escolares alcançadas nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, permite conclusão bastante diferente da obtida pelo estudo citado, pois as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação obtiveram acréscimo nas médias. (BRASIL, 2015b, p. 45-46)

Em consonância a isso, foi realizado um levantamento pela Secretaria de Educação básica (SEB) do Ministério da Educação ensejando fazer um balanço das médias da prova Brasil entre os anos de 2007 e 2011 nas disciplinas de português e matemática segundo três grupos de escolas; do PME com todas as escolas com matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME, e de todas as escolas públicas do país – Brasil. Como exposto na imagem abaixo:

Figura 3 - Resultados da Prova Brasil em 2007, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país – Brasil

Escolas	Média da Prova Brasil de 2007			
	4ª série/5º ano		8ª série/9º ano	
	Português	Matemática	Português	Matemática
1. PME com 100% de matrículas em TI	164,19	180,71	227,31	236,03
2. Todas as escolas do PME	164	180,05	222,47	231,88
3. Públicas — Brasil	171,4	189,14	228,93	240,56
Diferença das médias do 1º e 2º grupos	0,19	0,66	4,84	4,15
Diferença das médias do 1º e 3º grupos	-7,21	-8,43	-1,62	-4,53

Fonte: Elaborado pela assessoria de comunicação social do Ministério da Educação

Figura 4 - Resultados da Prova Brasil em 2009, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país – Brasil

Escolas	Média da Prova Brasil de 2009			
	4ª série/5º ano		8ª série/9º ano	
	Português	Matemática	Português	Matemática
1. PME com 100% de matrículas em TI	176,69	195,04	235,7	236,66
2. Todas as escolas do PME	173,67	190,83	233,2	234,08
3. Públicas — Brasil	179,58	199,52	238,68	241,78
Diferença das médias do 1º e 2º grupos	3,02	4,21	2,5	2,58
Diferença das médias do 1º e 3º grupos	-2,89	-4,48	-2,98	-5,12

Fonte: Elaborado pela assessoria de comunicação social do Ministério da Educação.

Figura 5 - Resultados da Prova Brasil em 2011, segundo os grupos de escolas; do PME com todas as matrículas em TI; do conjunto das escolas do PME e de todas as escolas públicas do país – Brasil

Escolas	Média da Prova Brasil de 2011			
	4ª série/5º ano		8ª série/9º ano	
	Português	Matemática	Português	Matemática
1. PME com 100% de matrículas em TI	182,81	201,87	238,62	244,13
2. Todas as escolas do PME	180,06	196,72	234,08	238,39
3. Públicas — Brasil	185,66	204,55	238,65	243,03
Diferença das médias do 1º e 2º grupos	2,75	5,15	4,54	5,74
Diferença das médias do 1º e 3º grupos	-2,85	-2,68	-0,03	-1,1

Fonte: Elaborado pela assessoria de comunicação social do Ministério da Educação.

A observância dos dados mostra que a participação do grupo das escolas com todos os alunos matriculados em tempo integral e o grupo todas as escolas do PME evoluíram em termos de desempenho na média da prova Brasil nos anos de 2007, 2009 e 2011 e nota-se que a diferença entre os grupos PME com 100% de matrículas em TI e Públicas Brasil vai diminuindo ao longo dos anos . O portal do Ministério da educação assim analisa esses dados com base nas disciplinas de português e matemática:

As médias em português dos estudantes do quinto ano das escolas do PME com 100% das matrículas em tempo integral passaram de 164,19 em 2007 para 182,81 em 2011. Em matemática, de 180,71 para 201,87 no mesmo período. Nesse mesmo espaço de tempo, os estudantes do nono ano passaram de 227,31 para 238,62 em português e de 236,03 para 244,13 em matemática.

Em língua portuguesa, a diferença entre a média nas escolas do PME 100% integral e de todas as escolas públicas do Brasil, para estudantes do quinto ano, diminuiu de 7,21 pontos em 2007 para 2,68 em 2012, o que significa evolução. As médias em matemática dos estudantes do nono ano do ensino básico de escolas do PME 100% integral, que eram 4,53 pontos inferiores à média nacional em 2007, em 2011 foram 1,1 ponto superiores.

(BRASIL, 2016)

Esses dados confirmam a importância do programa para a melhoria do rendimento dos alunos, fato esse confirmado nas escolas pesquisadas que apesar de não terem recebido uma orientação mais assertiva em relação as questões estruturais do Programa como referente ao âmbito da organização pedagógica, relação espaço-tempo, questões estas que atravessam o programa, percebemos nas pesquisas realizadas que foi recorrente nas falas dos diferentes grupos de sujeitos a questão dos reflexos da ampliação do tempo escolar no rendimento

escolar dos alunos, pois, desde que o horário intermediário foi selecionado pelas escolas pesquisadas para compatibilizar as atividades do tempo ampliado com o turno escolar notou-se a evolução no desempenho dos alunos em sala de aula.

A indicação de Cavaliere (2015) a respeito do rendimento discente acrescenta que ainda assim, “observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos” (CAVALIERE, 2007, p. 1019).

Das análises das entrevistas o fator rendimento dos alunos foi uma vertente em evidência, dos vinte e seis entrevistados pertencentes aos grupos de Diretores, Professor, e Pais, que responderam a questão dos reflexos da ampliação escolar no rendimento dos alunos, vinte apontaram que os alunos apresentaram um maior rendimento nas notas e desempenho na sala de aula após a implementação do PME nas escolas do campo, quatro entrevistados informaram que não sentiram esses reflexos e dois não responderam a questão. Os discursos a seguir confirmam como os sujeitos percebem a ampliação da jornada escolar enfocando a melhoria no desempenho acadêmico.

É bom, foi muito bom mesmo, as notas melhoraram, melhorou muita coisa né, os meus filhos melhoraram. **Pai P 1**

Eu acredito que sim, contribuiu na questão de aprendizagem dos alunos, principalmente na parte de conhecimento aonde é trabalhado a leitura, matemática, eu comprei com o dinheiro que veio para o programa material pedagógico, os monitores trabalhavam com jogos e com o tempo as crianças foram melhorando seu desempenho escolar. **Diretora MU**

Que nem eu já falei lá no início né? Que com esse programa as crianças, os nossos alunos eles conseguiram evoluir cada dia mais, a gente pode observar na sala de aula, tem um maior aproveitamento, tem mais interesse, se fosse todos os alunos seria melhor, mas não são todos que frequentam.

Professor MR 1

A portaria normativa interministerial N° 17, de 24 de abril de 2007 preceitua no artigo 2° onde trata das finalidades do Programa Mais Educação o seguinte:

Art. 2° O Programa tem por finalidade: I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; II - **contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;**

A esse respeito damos destaque as informações coletadas na escola do campo localizada no Lago Grande com base em informações coletadas pela secretária da escola. O índice de rendimento final de aprovação dos alunos da escola contou com um aumento no ano de 2015, ano este em que o PME foi implementado, este índice foi baseado em um levantamento estatístico que a escola realiza ao final de cada ano. Deste modo entre os anos de 2013 a 2015 foi indicado que o índice de 91,2 % de aprovação no ano de 2013 saltou para 95,5% no ano de 2015. Concernente ao índice de desenvolvimento da educação – IDEB no 4º e 5º ano na escola pesquisada a escola ultrapassou a meta de 3.6 projetada para 2015 para 3.8.

Figura 6 - IDEB da escola Sansão Bento Lourido

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano												
Escola ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
E M E F SANSÃO BENTO LOURIDO					3.3	3.8					3.6	3.9	4.2	4.5

Fonte: Dados IDEB, INEP, 2015.

Em observância do IDEB de outra escola do campo pesquisada, não tivemos acesso as estatísticas de aprovação dos alunos ao final do ano, mas notamos que no ano de implementação do programa, em 2013, o IDEB da escola estava em 4.1, em 2015 com a extinção do programa na escola o índice caiu para 3.8.

Figura 7 - IDEB da escola Nossa Senhora de Nazaré

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano												
Escola ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
E M E F NSRA DE NAZARE					4.1	3.8					4.3	4.6	4.9	5.2

Fonte: Dados IDEB, INEP, 2015.

De certo reconhecemos que o aumento do índice de desempenho das escolas resultou da soma de vários esforços, e outros programas, e um destes deveu-se a implementação do Programa Mais Educação nessas escolas.

Na pesquisa realizada por Souza, Rosário e Lima (2016, p 155) apontam que o aumento no resultado do IDEB no estado do Pará deve-se entre outros fatores “a elevação do número de crianças matriculadas em escolas de tempo integral da zona urbana e rural”, e

como podemos constatar [...] “o ensino fundamental no estado do Pará, segundo o IDEB, vem crescendo de maneira contínua, depois da criação do programa, superando a meta projetada”.

É importante situar que a ampliação do tempo não deve se limitar a melhorar os resultados das escolas, mas a ampliar simultaneamente as condições e oportunidades de aprendizagens, nesse sentido que Cavaliere (2007, p. 1017) acrescenta que “torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura”.

Afinado ao estudo do rendimento escolar, as questões do reforço escolar e retirada dos alunos da rua foram evidenciadas nas entrevistas realizadas nas escolas do campo. Essas questões são reveladoras no sentido de constituírem marcas de uma das concepções de educação integral conforme situa Cavaliere (2007) ligada ao assistencialismo:

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Estabelece Cavaliere (2014, p. 1214), que a visão assistencialista muito se deve ao cultivo da “necessidade de as famílias brasileiras terem seus filhos protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais”, evitando assim que essas crianças e adolescentes se envolvam com drogas, criminalidade entre outros. No entanto, essa não é a única razão, pois como prossegue Cavaliere (2014) muitos acreditam que a ampliação da jornada escolar incidirá também positivamente na melhoria dos resultados escolares.

Nos escritos de Guará (2009, p. 51-52) o assistencialismo surge imbricado na concepção de educação integral como alternativa,

Diante da situação de pobreza e exclusão às quais muitas crianças em nosso país se encontram submetidas, surge, outra concepção de educação integral, sendo esta associada ao tempo integral e como alternativa de equidade e proteção para a parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições precárias”. Esta concepção tem como fundamento a doutrina da proteção integral defendida pelo ECA, e enfatiza a educação integral “como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões.

Levando em conta a multiplicidade de entendimentos presentes na literatura sobre a temática, identificamos a nuance do assistencialismo na percepção coletiva dos sujeitos pesquisados e foi evidente nos discursos destes a significância do PME ligado ao reforço escolar, e a retirada das crianças e adolescentes da rua.

Devemos considerar ainda, a questão da importância do macrocampo **Campos do Conhecimento** nas escolas pesquisadas, este macrocampo foi bastante enfatizado pelos sujeitos como uma área especial no sentido de se constituir um complemento e reforço nas habilidades de leitura, escrita e matemática.

As falas dos entrevistados, a seguir, são representativas nesse sentido, focalizamos falas que dizem respeito ao reforço escolar e retirada dos alunos da rua, respectivamente:

Melhorou muito, bastante, até agora não ficaram com nota vermelha, porque quando tinha dever, **eles traziam pra aí, eles ensinavam né, porque as vezes não dava tempo, então, eles diziam “mamãe, deixa eu levar, eu peço para o professor “eles ensinavam, nunca negaram de ensinar, sempre ensinaram.**

Pai SI 1

Com certeza, só o fato dele aprender a se relacionar com o outro, o fato dele chegar dizendo “eu aprendi isso, aprendi aquilo na escola” nós vamos participar de uma oficina de arte, fazer um plantio ali na horta, **influencia muito, ele saber contar, saber dizer quanto custa um feixinho de cheiro verde, de couve a importância pra que serve, pra colocar aonde, isso facilita o meu trabalho. Professor C**

Sim houveram **avanços bastante né, como assim a leitura, desenvolvi a matemática, os para casa dele a gente fazia com eles. Monitor MU 3**

Olha teve melhora sim, por exemplo **na área de conhecimento gerais, era tipo assim uma aula de reforço a, mas e foi desenvolvido sim, um menino meu que hoje tem 8 anos que até antes do programa era uma dificuldade para aprender lê escreve hoje ele lê com facilidade ta na segunda serie ele já lê bem, e acho que teve sim avanço em parte, como digo né mas em outras oficinas deixaram a desejar, mas na parte assim que o aluno se interessa que ele acha bom o programa ele traz benefício sim. Pai MU01**

Eu gostei porque muitas vezes **eles não tinham o que fazer, só ficavam pulando na rua e agora eles estão na escola. Pai SI 1**

Melhorou bastante **porque o tempo que ele ficava na rua antes, ele ficava na escola estudando. Pai SI 2**

Se era para eles estarem na rua de tarde né? Porque criança já viu né? A gente tem o cuidado, mas quando a gente se descuida já sumiu, mas não, **aí a gente já sabia onde eles estavam lá no Mais Educação né? Aí ficava menos preocupados. Pai P1**

Eu acho que é bom porque até nesse tempo (tempo que frequentavam o programa) **eles andavam pouco na rua. Pai P 2**

A **comunidade aceitou muito, porque é como te falei, muitas crianças, saíram da rua, entendeu, é o tempo que aqui é no interior né, enquanto eles**

achavam que estava aqui está na responsabilidade da escola não estavam no rio, então, com certeza. **Monitor SI 1**

As imbricações dessas questões encontram subsídio em Cavaliere (2014, p. 1213) quando afirma que “o que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar”. Embora o programa preveja novas atividades educacionais no intento de reduzir a evasão, a repetência e a distorções de idade-série, por meio de ações culturais, educativas, esportivas, de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de lazer, não deve se limitar a ser uma “dose” de reforço para melhoria do rendimento, pensamos que além de tudo isso, o programa deve constituir espaços e tempos que propiciem condições de crescimento não só no nível cognitivo, mas afetivo, emocional entre outros.

Bittencourt e Morosine (2015, p. 574) procederam com um levantamento do estado do conhecimento ao qual “analisaram as publicações das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd em relação às repercussões iniciais do processo de implementação de projetos voltados à ampliação da jornada escolar no período de 2007 a 2012”. Os dados obtidos das análises apontaram para uma recorrência em relação ao foco das pesquisas voltadas a avaliação das experiências de implantação do Programa Mais Educação.

Com base na pesquisa realizada pelas autoras destacamos que elas confirmam a nuance assistencialista da política de educação em tempo integral em outras experiências de implantação do PME, o qual pontua:

Também foi constatado que, em muitos casos, há uma compreensão assistencialista do que seja escola de Educação Integral, corroborando as análises das famílias de valorizarem essas experiências pelo fato de “retirarem a criança da rua”. (BITTENCOURT; MOROSINE, 2015, p. 579)

De fato essas questões são recorrentes e estão tangenciadas no projeto de implementação da proposta de educação em tempo integral, inicialmente as escolas são selecionadas pelo baixo IDEB, os alunos selecionados são aqueles que estão em condição de vulnerabilidade social pertencentes a famílias que ganham benefícios sociais do governo federal, e alunos com histórico de repetência entre outros. Tal afirmação é confirmada no artigo 5º do decreto que institui o programa mais educação:

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao **índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.**

Em se tratando de aspectos ligados ao desenvolvimento subjetivo o estudo indicou que a implementação do programa nas escolas do campo induziu à melhoria de aspectos atitudinais ligados à mudança de comportamento, nas relações interpessoais dos alunos e relação aluno professor após a implementação do Programa nas escolas do campo. Tal questão foi se manifestando ao longo da pesquisa, e achamos conveniente situá-la nesse estudo, não no sentido de esgotá-la, pois entendemos que demandaria muito mais aprofundamento, mas no intento de indicar sua presença na representação dos sujeitos entrevistados.

A mudança em aspectos atitudinais vem se mostrando como um indício positivo que neste aspecto a política de educação integral está cumprindo uns de seus muitos parâmetros, como “o alargamento do tempo importa que se pense o desenvolvimento das competências cognitivas, imbricando-as enfaticamente às dimensões éticas, estéticas, físicas, afetivas e sociais”. (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 114)

O envolvimento com a gama de atividades socioeducativas propostas pelo programa possuem objetivos ligados à apreensão de conhecimentos de natureza ético, estético, afetivo e social sintonizados com o previsto na Portaria Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007 no âmbito das suas finalidades:

V- Promover **a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens** nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, **estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares**; VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma **interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade**; VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar. (BRASIL, 2007, s/p.)

Esses elementos de ordem afetivo e comportamental foram percebidos como aspectos positivos dos alunos com a participação nas ações promovidas pelo PME nas escolas do

campo. Os sujeitos entrevistados focalizaram a questão da melhoria desses aspectos com base na melhoria das relações interpessoais, e de atitudes como exposto nas falas a seguir:

Melhorias sim, não só através de notas, mais a relação do professor aluno, da sociedade em geral, antes a gente ver o aluno afastado na rua a gente ver na escola, este vai de acordo com o que eles aprendem aqui e vai de dentro de casa, nem sempre ele tem lá em casa alguém que pode ajudar nessas atividades. **Professor C**

Houve sim, houve bem, porque tem muitas crianças tímidas né e com essa atividade veio, a gente conseguiu trazer eles pra se entrosarem bem. **Monitor P**

Melhorou bastante graças a deus, num que era mais elevado melhorou muito, porque tinha as oficina, a de música foi interessante pro meu filho, como ele gostava, o compromisso dele foi, muito muito bom. **Pai 06**

Percebemos esses elementos de cunho comportamental, afetivo, presentes nas direções da política de educação em tempo integral e, portanto, o Programa Mais Educação funcionou como um aliado ao desenvolvimento dos alunos nesses aspectos, reforçando a interveniência da ampliação escolar na questão afetivo comportamental dos alunos e confirmando a partir da participação nas atividades do PME o processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade como envidado nas finalidades do programa.

Considerando a contextualização das experiências pedagógicas das escolas do campo neste estudo, podemos considerar que as respostas em relação aos reflexos da ampliação da jornada escolar confluem para indicação de três fatores que estão associados às representações coletivas dos grupos pesquisados, percebemos que estes se complementaram na prática pedagógica das escolas após o implemento do programa, são eles: melhoria no rendimento escolar, o programa como aulas de reforço escolar e a atribuição de valores ligados a melhorias no comportamento (este último é apenas uma indicação, já que carece de um estudo muito mais aprofundado)

De certo a implementação do programa foi muito significativo para os grupos dos pais, que viam no programa a oportunidade de seus filhos melhorarem as notas escolares, principalmente nas disciplinas de português e matemática, além disso, ligavam o programa a uma válvula de escape no sentido de impedir que seus filhos fossem para a rua, bem como davam um valor de reforço as atividades do programa. Para os professores do tempo escolar o programa significou o reforço dos conhecimentos construídos no tempo escolar, para os monitores realização de atividades extras para manter os alunos ocupados.

A correlação desses fatores indica que a forma como a política vem sendo implementada no terreno das escolas tem se distanciado da educação integral, talvez as inúmeras problemáticas estruturais que as escolas apresentam diante da implementação da política como falta de estrutura física, qualificação para monitores e professores, falta de esclarecimentos conceituais e pedagógicos dos sujeitos sobre a educação integral, engessam as condições para dar possibilidades de um programa que tenha a educação integral como horizonte ser de fato implementado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que é possibilitada fazer após a análise da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo não foram constatações novas, os problemas estruturais que atravessam o processo de implementação da política em escolas do campo são semelhantes aos das escolas urbanas. A necessidade de uma educação diferenciada para o campo é uma realidade e uma demanda atual no município de Santarém e do baixo Amazonas como um todo, nesse sentido que foi realizado uma reunião do fórum de educação do campo, das águas e da floresta do baixo Amazonas ocorrida em 20 de setembro deste ano, uma das pautas da reunião que reuniu integrantes de movimentos e entidades ligadas à educação do campo, foi a discussão do Decreto Presidencial 7352, de 4 de novembro de 2010, de modo geral a reunião visou a discussão sobre os elementos necessários para efetivação de uma política de educação do campo para o município de Santarém.

As demandas dos movimentos sociais e entidades ligadas a educação do campo confirmam a necessidade de instituir-se no município uma política de educação do campo para as escolas orientadas pela especificidade da vida do campo pois, notamos que o sentido de campo se revela somente a nível de configuração da organização das escolas para gerenciamento das mesmas pela secretaria municipal de educação.

Levando em consideração as imbricações da política de educação em tempo integral e a política de educação do campo, entendemos que no nível de suas formulações em termos conceituais e pedagógicos convergem entre si, através de proposições relacionadas a contextualização do currículo e do processo educativo, prática pedagógica vinculada com a própria vida, diálogo entre saberes da comunidade e saberes acadêmicos, entre outros. De modo geral, a política de educação em tempo integral reafirma os ideais da educação do campo, pois a análise da política de educação em tempo integral parte da visão e ideais construídos da educação do campo, visão esta possibilitada pelos diferentes movimentos sociais e organizações da sociedade civil por reconhecer e demandar um processo educativo diferenciado.

Levando-se a efeito o processo de implementação da política de educação em tempo integral nas escolas pesquisadas e as implicações desse processo, indicamos o aligeiramento da implantação do Programa Mais Educação, como fator que dificultou a organização pedagógica das escolas. Acreditamos que a implantação de programas nas escolas deve vir

precedida de orientações mais assertivas aos atores sociais diretamente envolvidos com a escola como professores, equipe gestora, pais e comunidade, pois caso contrário, as tensões irão aparecer, como foi detectado nas escolas pesquisadas, pois o contexto da prática onde as políticas são implementadas é apontado como uma arena de conflitos e contestação (BALL, 2011).

A análise confirmou esses conflitos no que tange ao estranhamento dos professores em relação ao programa, e a natureza do trabalho desempenhado pelos monitores, tal estranhamento se refletiu na organização das atividades do tempo escolar e tempo ampliado que foram planejadas em sua maioria de modo dissonantes.

Compreendemos que a educação integral necessita ser integrada no nível de organização da escola, o PPP funciona nesse sentido como um mecanismo favorecedor desta articulação. Cabe a reflexão que a cisão entre turnos é um desafio que necessita ser superado mas também reconhece-se que essa cisão surgiu junto com a necessidade de efetivar-se uma educação integral como política pública, pois a política ampara-se na oferta de mais tempo de escola, porém essa mesma escola sempre esteve apegada a oferta de educação somente em um turno.

Talvez um dos caminhos para superar esse desafio é uma redefinição curricular, dando-se lugar a uma maior flexibilização para o processo de ensino aprendizagem, pois nosso currículo é enrijecido por velhas práticas pedagógicas. Repensar essa lógica é um passo fundamental para rompermos com o modelo de educação conteudista que é dada, abrindo-se a inserção de novos saberes no espaço escolar.

No que se refere a organização pedagógica das escolas pesquisadas pontuamos a falta de articulação entre as atividades do tempo escolar em relação ao tempo ampliado, a ausência de articulação é tencionada por fatores externos ao ambiente escolar, como estranhamento a entrada de professores nas escolas que não são de fato professores - podemos até mesmo introduzir a ideia de um novo professor leigo atuando no programa – além disso, indicamos a desconfiança dos professores em relação ao teor formativo das atividades desenvolvidas pelos monitores, pois o ambiente escolar continua arraigado á práticas que consideram formativo somente aquilo que é desenvolvido dentro de sala de aula.

A forma de implantação da política nas escolas, de modo aligeirado com fins de cumprimento dos prazos de adesão estipulados pelo MEC, implicou no comprometimento da implementação do programa nas escolas, isso ficou evidente no limitado esclarecimento dos sujeitos a respeito da proposta do programa.

Por considerar os monitores como os principais interlocutores do programa nas escolas, percebemos que estes eram o grupo mais alheio a proposta de educação integral, dando-se destaque a falta de qualificação e preparação para estarem a frente do PME. Evidenciamos que o trabalho de natureza voluntário desempenhado pelos monitores insere-se como um mecanismo de aspiração de interesses do Estado e desde 1995 com a reforma do aparelho do estado, o Brasil abriu espaço à inserção do terceiro setor na consecução de políticas públicas no sentido de minimizar as responsabilidades diretas do Estado na execução das políticas sociais, nessa perspectiva a política de educação em tempo integral chama para o espaço escolar o compartilhamento de formação com outros atores sociais que não são necessariamente professores com uma qualificação adequada.

Outra questão que merece destaque é a improvisação que permeou a implantação do programa nas escolas. De certo modo, esse improviso baseado na ausência de definições claras às escolas da proposta de implementação do programa, fragilizou esse processo, e os elementos constitutivos da educação integral como espaço – tempo foram organizados sem um planejamento adequado, em relação ao espaço, quando não tinha sala de aula disponível procuravam lugares aleatórios como cozinhas, sedes de times de futebol, embaixo das árvores entre outros, o uso desses espaços era condicionado as causalidades do dia-a-dia.

O improviso deixaria de ser marca da implementação da educação integral, se a articulação da educação integral ao Projeto Político e Pedagógico somado a uma ampla redefinição curricular, fosse uma condição essencial da implementação da política, no entanto, o caráter emergencial de implantação de políticas educacionais no terreno da prática pedagógica vem escamoteando soluções para seus reais fins, a exemplo do Mais Educação, evidenciamos que no nível de sua formulação baseia-se como estratégia de indução da educação integral mas na realidade se configura como um programa com um fim em si mesmo.

Tempo e espaço são elementos que necessitam ser ressignificados, o tempo no sentido de tornar o tempo ampliado tão formativo quanto o tempo escolar, pois entendemos que

ambos devem perfazer um mesmo tempo, em relação ao espaço apontamos falta de clareza dos sujeitos em entender que os espaços externos a escola perfazem territórios educativos, em sua maioria o uso dos espaços limitavam-se as salas de aula, quando uma gestora de uma escola foi questionada sobre o uso dos espaços a mesma afirmou que acha melhor as atividades acontecerem dentro da escola pois fica mais viável sua supervisão. Tal visão indica como o entendimento sobre o uso do espaço está limitado ao ambiente da escola.

Embora os desafios da implementação do programa demonstrem limites e fragilidades, indicamos alguns avanços relacionados ao interesse dos alunos e melhoria nos resultados escolares dos alunos que apresentam dificuldades. Notadamente como o programa foi implementado com a perspectiva de aula de reforço, especialmente no macrocampo campos do conhecimento que preconizava o reforço de habilidades leitura, escrita e matemática, os resultados tenderam a melhorar.

A aproximação com as experiências pedagógicas das escolas confirmam a forma como a política educacional é desenhada em nosso país, de um lado vemos um estado preocupado em assistir a população em suas necessidades com políticas sociais pontuais, e de outro lado entendemos que estas mesmas políticas não dão conta de toda a problemática, e só surtem efeito paliativo e muitas vezes desvirtuam o fim para qual foram criadas.

Depreende-se que o caráter compensatório das políticas sociais é evidenciado no assistencialismo presente na sua configuração, e que foi confirmado no entendimento dos sujeitos pesquisados, além disso, apontamos a abertura e delegação de responsabilidades para implementação da política a agentes externos como família, escola, Ongs entre outros. Portanto, podemos afirmar que o estado opera de forma pontual no âmbito da formulação e transferência de recursos e na regulação destas, no entanto falta o apoio no *continuum* de implementação.

Embora o programa indique avanços em termos de melhoria do rendimento dos alunos, no que tange a efetivação da educação em tempo integral ainda apresenta fragilidades que merecem ser reavaliadas pela política de educação em tempo integral, isso perpassa pelo aumento de investimentos para melhoria da infraestrutura das escolas, qualificação de todos os envolvidos diretamente com o processo.

Atualmente vemos que o programa está sendo reavaliado pelos novos gestores em nível do Governo Federal, onde se pretende priorizar conteúdos com maior foco na aprendizagem de português e matemática, o debate sobre o futuro do programa mais educação é questionado com base dos dados constantes na pesquisa realizada pela fundação Itaú, Ministério da Educação e Banco Mundial, o qual fez o levantamento de 600 escolas que implementaram o programa entre os anos de 2011 e 2015.

A pesquisa concluiu que o programa não está apresentando o resultado esperado em termos de alteração dos índices de evasão e melhoria nas disciplinas de português e matemática. Com base nos resultados da pesquisa realizada, o governo pretende mudar o modelo do programa, no entanto cabe refletirmos se o fato de focar na aprendizagem de conteúdos de português e matemática não estará se exaltando o papel de reforço escolar que o programa já carrega em detrimento da proposta formativa da educação integral, significando assim, um distanciamento da educação integral.

Compreendemos que o programa necessita superar a visão de uma política indutora para se transformar de fato em uma política de educação integral⁹. Moll¹⁰ (2015), em audiência no senado afirmou que se preocupa que o “MEC tenha dito que vai mudar o **Mais Educação** dando mais ênfase para Língua Portuguesa e Matemática, porque ele garante às classes populares acesso a esporte, aprendizado de outras línguas, danças – que são dimensões essenciais no processo de formação”.

Em análise dos documentos que regulamentam e referenciam o programa mais educação como citado abaixo, damos destaque aos objetivos desses documentos legais. De modo geral estes encaminham a proposição de se implementar o programa com a perspectiva da educação integral, através do tempo integral, nesse processo a melhoria dos resultados acadêmicos seria consequência de todo esse arranjo educacional e não prioridade. Por exemplo, em observância do documento **Programa Mais Educação Passo a Passo**, o ideal do programa, constitui-se como estratégia do governo federal “para a promoção **da educação**

⁹ Receia-se que o movimento de defesa da educação integral e tudo que já foi construído pela busca de qualidade social na educação seja barrada pelas consequências das novas definições econômicas de limite para gastos públicos advindos da Proposta de Emenda à Constituição mais conhecida como PEC -241. Ao considerar que a construção de uma educação integral como política de Estado demanda investimentos financeiros diretos na educação haja vista a necessidade de melhoria dos espaços físicos das escolas, qualificação para os sujeitos envolvidos entre outros fatores, encontra resistências na proposta de limitação de gasto público com a educação.

¹⁰ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programa-educacao-integral>, 2015.

integral no Brasil contemporâneo. A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola”. (BRASIL, 2011, p.03)

Por conseguinte, na portaria interministerial Nº **17 de 24 de abril de 2007** onde se institui o programa que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, o objetivo do programa é:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, **com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens**, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Ainda, segundo o **Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010**, que se institui o programa, o objetivo do mesmo é:

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:
I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Do exposto, situamos o peso que as avaliações externas detém sobre a política educacional no Brasil, vejamos que a pesquisa realizada pelo banco Itaú em parceria com o Banco Mundial em 2015 orientou a tomada de decisão do ministério da educação no sentido de alterar o modelo do programa apesar de haverem outras pesquisas que demonstraram o contrário no que se refere a desempenho escolar e evasão. Essas ações se inserem no modelo de política educacional desenvolvida no Brasil, levando-se a efeito a busca da qualidade na educação.

No interior do discurso da qualidade, o governo federal deixou em suspenso as atividades do Mais Educação desde 2015 assentado na justificativa de necessidade de reformulação deste, de acordo com a Secretaria de Educação Básica - SEB do MEC, as

mudanças no programa Mais Educação se basearam na avaliação de impacto publicada pela Fundação Itaú Social em novembro de 2015, essa pesquisa foi decisiva e hoje conjectura-se a proposição e investimento no projeto do ensino médio inovador que assim como o mais educação aporta-se na ampliação de tempo de estudo e tem como foco segundo site do MEC “a aprendizagem e a ampliação da jornada escolar para até 10 milhões de estudantes dos ensinos fundamental e médio de até 47 mil escolas em todo o Brasil” (ZINET, 2016).

Segundo o ministro da educação essa reformulação significa para o Mais Educação em sua edição de 2017, o objetivo de reforçar o estudo da matemática e português, nesse sentido que a ampliação da jornada escolar será dada em cinco horas ou quinze horas semanais além do horário normal de aula, sendo que para escolas que não possuem estrutura adequada poderão usar cinco horas semanais para acompanhamento pedagógico de português e matemática. E a jornada ampliada de 15 horas contará com a duração de oito horas semanais de acompanhamento pedagógico, quatro horas de língua portuguesa e quatro horas de matemática e as demais sete horas serão distribuídas entre as atividades de livre escolha pela escola.

Tendo em vista a falta de orientação na implementação do programa nas escolas o “MEC oferecerá orientações para a implantação do acompanhamento pedagógico, com sugestões sobre como selecionar, monitorar e formar os mediadores de aprendizagem, assim como sugestões de materiais pedagógicos e metodologias para garantir melhores resultados” (BRASIL,2016).

Portanto, a proposta da implementação da política de educação em tempo integral se insere no contexto da busca de qualidade na educação brasileira, apontada como um caminho para efetivação da qualidade da educação pública, Gouveia (2011). Deste modo, as novas definições políticas para o ensino fundamental e ensino médio ancoram-se na ampliação do tempo, no ensino fundamental através do Mais Educação e ensino médio com o programa ensino médio inovador que tem:

As opções da jornada são de cinco ou sete horas diárias, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir um ensino médio mais atrativo que oferte uma formação ampla ao jovem, o que é fundamental para tornar a escola significativa, com o objetivo de reduzir as taxas de abandono e melhorar o desempenho dos estudantes (PORTAL BRASIL, MEC).

Nessa perspectiva cabe a reflexão que Gadotti (2003, p.03) constrói acerca da educação “educação integral não deve se limitar a um projeto especial de tempo integral”, pois a exposição a um maior tempo de educação não garante efetivamente a educação integral.

Gadotti (2013, p.01) situa a qualidade na educação sob diferentes enfoques, “ele pode ser visto pelo ângulo da adequação de melhores estratégias para alcançar velhos objetivos instrucionais ou em função de um currículo em mudança. É um conceito ligado a vida das pessoas, ao seu bem viver”. Dentre as definições, situa-se um novo conceito de qualidade social que implica “falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (2013, p.01)

Nessa perspectiva, a educação em tempo integral passa a ser o foco principal de sustento dessa nova qualidade social, por integrar em sua concepção a integralidade de todos esses fatores. Embora haja indicação que a qualidade da educação pública esteja ligada à melhoria dos índices de desenvolvimento da educação, entendemos que esse parâmetro de qualidade não reflete por si só a qualidade da educação pública brasileira, por isso apostamos na educação integral com a perspectiva da qualidade social se estabelecer como uma política de estado e não como programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. F; VICTOR, A.; ALMEIDA, E. C. G. O programa mais educação e as novas configurações do trabalho docente. 2000. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/o_programa_mais_educacao.pdf. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 1º Edição. São Paulo, Edições 70, 2011.

BEZERRA, L. N. **Educação do campo ou educação no campo?** In: Revista HISTEDBR On-line. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf. Campinas, N°38. P. 150-168. Jun., 2010.

BEZERRA, L. N. **Educação para o Campo em Discussão: Reflexões Sobre o Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. **Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas**. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/6760/4651>. Acesso em: 18 de agosto de 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, Paula. *A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2010

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação. O olhar do nadador: do individual ao coletivo*. Educação On-Line, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-15, 2005.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. 1995.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD. **Educação do Campo Diferenças Mudando Paradigmas**. Caderno SECAD II. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Série Cadernos Pedagógicos Educação no Campo**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto 7.083, de 24 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010a. Publicado no Diário Oficial da União em 27.01.2010

BRASIL. **Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010b. Publicado no Diário Oficial da União em 05.11.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Brasília, 2011. 48 p.: il. – (Série Mais Educação).

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013**. Instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. 2013. Publicado no Diário Oficial da União em 04 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE) no interstício de tempo de 2014 – 2024. 2014b. Câmara dos deputados. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Fundação Itaú Social; Grupo Banco Mundial. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação**. 2015a.

BRASIL. Comissão de Educação Cultura e Esporte. Relatório do Senado Federal Avaliação de Políticas Públicas (Resolução nº 44, de 2013) Educação Integral (Programa Mais Educação). 2015b.

BRASIL. P. Governo investirá R\$ 700 mil na reformulação de programas voltados para a educação, 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/XicIcU>>. Acesso em : 16 de outubro de 2016.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 26 de abril de 2016. P. 35 -64. Março a Junho de 2009.

CALDART, R.S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: ANPEC, 2004.

CARVALHO, V. B. As Influências do Pensamento de John Dewey no Cenário Educacional Brasileiro. Revista Redescritões, nº 01, p. 58-77. Ano 03, 2011. Disponível em: http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano3_01/4_carvalho.pdf. Acesso em: 13 de agosto de 2016.

CAVALIERE, A. M. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. 2010a. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010>. Acesso em:

CAVALIERE.A.M. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia, Rio de Janeiro, v. 20, nº 46. p. 249-259, maio-ago. 2010b.

CAVALIERE, A. M. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez. 2006.

COSTA, A. S. d. **Educação do campo e movimentos sociais**: luta e protagonismo dos movimentos sociais do campo como prática e processo educativo no contexto das políticas públicas. 2015. In: Revista Mare. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 de maio de 2016.

CUNHA, M. V. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). *O que é filosofia da Educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 248-263.

FERNANDES, M. F; CERIOLI, P. R. CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, M. G; CARDART, R.S.; MOLINA, M.C (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 21-61.

FREITAS, C. R.; FIGUEIREDO, I.M.Z; O liberalismo como expressão ideológica do capitalismo: de instrumento de luta contra o antigo regime à reação contra as “ameaças” nazi-fascista e socialista e o escolanovismo como expressão deste embate. **4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. 2009. Disponível em: < http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_politica_educacional/Trabcompleto_o_liberalismo_expressao_ideologica_capitalismo.pdf> . Acesso em: 13 de junho de 2016.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação**: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.

GHEDIN, Evandro. **Currículo, civilização e prática pedagógica**. In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v.10 n.03 dez.2012. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo, 2006. “Educação integral com a infância e a juventude”. In: CENPEC, 2006a. *Educação integral*. São Paulo: CENPEC (Cadernos CENPEC, no. 2, segundo semestre de 2006), pp. 77-85

GUARÁ, I. M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.

HÖFLING, E. de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 12 de março de 2016.

JESUS, V. C. P. de. **A Educação no Campo na História Educacional Brasileira**: alguns apontamentos. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer.../Vania%20cristina%20pauluk%20de%20jesus.pdf, acesso em: 20 de março de 2015.

KRAWCZYK, Nora. **A historicidade da pesquisa em política educacional**: o caso do Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº12, Jul. – Dez. p. 3-11, 2012. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n12_1.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2016.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. **Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17–49, 2012.

LIMA, F. C. S.; ALMADA, J. U. P.S. Educação Integral: Concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020. In: LIMA, F.C.S; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís – MA: EDUFMA, 2013. P. 83-107.

LIMA, F. C. S; LIMA, L.M; CARDOZO, M. J. P. B. A busca de sentidos para políticas e práticas de educação integral. In: LIMA, F.C.S; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís – MA: EDUFMA, 2013. P. 18 - 30.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A. M. de B. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. Paraná, 2009, p. 3279- 3293.

MEC. Assessoria de Comunicação Social. MEC investirá R\$ 700 milhões nos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 16 de outubro de 2016.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, J. A agenda da Educação Integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONROE, P. História da Educação. 10. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

MOTA, C. N. da; CARARO, M. de F.; COELHO, P. C. A. **Políticas de Educação em Tempo Integral em Tempos de Parcerias Público-Privadas**. Comunicações, Piracicaba Ano 19, n. 2, p. 75-88 • jul.-dez. 2012 • ISSN Impresso 0104-8481 • ISSN Eletrônico 2238-121X.

NEVES, F. M. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro. 200-?. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf> . Acesso em: 13 de outubro de 2016.

PAIVA, F. R.S; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. p. 47-58. Disponível em: <file:///C:/Users/ruth-_000/Downloads/2818-8641-2-PB%20(4).pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2016.

PERONI, V. M. V. Políticas sociais em tempos de redefinições no papel do estado. In: GLENY, T. D. G.; KAREN, E. (Orgs.). **As políticas sociais brasileiras e as organizações financeiras internacionais**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010. p. 95 – 112.

SANTOS, K. S. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2016.

SANTOS, A. R.; SENA, P. F.; ROCHA, S. H. X.; AQUINO, J. A. O.; O_ensino de graduação e inclusão social: uma_experiência do programa de monitoria da UFOPA. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 53-73, maio/ago. 2015

SANTOS, S. V. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás.

SAVIANI, D. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUSA, R. F. VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: autores associados, 2006. p. 09-50.

SEMMA. **Relatório de informações municipais de Santarém**. Santarém: PA, 2013.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. 2015.

SETUBAL, M.A; CARVALHO, M. C. B. **Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil**. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17–49, 2012.

SOUZA, M. F.M.; ROSARIO.M.J.A; LIMA, M. C. O cenário da Educação do Campo no Estado do Pará e a política Nacional de Educação em Tempo Integral. In: COLARES, M. L. I. S; COSTA, S. A. Educação Integral Concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba – CRV. 2016. p. 139 – 162.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400135. Acesso em: 13 de setembro de 2016.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ZINET. C. Mais Educação em debate: qual o futuro do programa de educação integral? 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programa-educacao-integral/>. Acesso em: 16 de outubro de 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR DA ESCOLA

Perguntas:

1. Como o senhor analisa a questão da implementação da política de educação integral na escola? Foram dadas, a priori, condições de tempo e planejamento? Teve-se tempo para pensar na forma de executá-la? Foram planejadas as ações?
2. Como o senhor se vê no papel de dar direcionamento na efetivação da política na escola? Teve autonomia para o direcionamento?
3. Como foi o processo de pensar a política para a escola do campo?
4. Quais foram os maiores desafios nesse processo de implementação?
5. Como foi realizada a escolha dos monitores?
6. Como foi organizada a questão da relação espaço tempo?
7. Como foi pensado a organização das atividades do tempo escolar e do tempo ampliado?
8. Da análise do período que foi implementada a política nas escolas, quais os indicadores de resultados da implementação da política de educação integral nas escolas do campo através do PME?
9. É possível dizer que houve avanços nos indicadores educacionais das escolas do campo a partir da implementação do programa mais educação? Como? Quais são esses indicadores?
10. Na sua visão como a comunidade recebeu a política de educação integral? Porque?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA MONITOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Como foi seu primeiro contato com o programa mais educação?
2. Houveram formações para esclarecimento sobre o programa Mais educação?
3. O senhor se sente preparado para a atividade que desenvolve no Programa? Qual sua formação?
4. Como o senhor se vê no papel de monitor do Programa Mais Educação?
5. Quais foram os maiores desafios nesse processo de implementação do Programa?
6. Como é sua relação com o professor do tempo escolar?
7. As atividades pedagógicas do tempo ampliado, que o senhor é responsável são planejadas junto com as atividades do tempo escolar de modo que tenham conexão?
8. Na sua visão como a comunidade recebeu a política de educação em tempo integral através do Programa Mais Educação? Porque?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PAIS DE ALUNOS

1. Como foi seu primeiro contato com o Programa Mais Educação?
2. Houveram reuniões para esclarecimento sobre o programa Mais educação?
3. O que você pensa sobre esse programa? Principais pontos positivos e pontos negativos
4. Houveram avanços no desempenho acadêmico de seus filhos a partir da ampliação da jornada escolar proposta pelo programa? Como? Quais são esses indicadores?
5. A ampliação da jornada escolar influenciou de alguma forma comportamento de seus filhos?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR

Perguntas:

1. Como o senhor analisa a questão da implementação do Programa Mais Educação na escola?
2. Como é sua relação com o monitor do Programa Mais Educação?
3. Quais os reflexos da implementação do programa no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula?
4. As atividades pedagógicas do tempo ampliado e as propostas do tempo escolar são planejadas de modo que tenham conexão?
5. Como é a organização da relação espaço-tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola; Existe essa preocupação?
6. Houveram avanços no desempenho acadêmico dos alunos em sala de aula a partir da implementação do programa?
7. A implementação do programa influenciou de alguma forma no seu trabalho pedagógico em sala de aula?