

Escola do campo e Educação Integral: Concepções por meio do Programa Mais Educação¹.

Josiane Ferreira Nunes

Resumo

Neste trabalho estudo as concepções que professores e funcionários têm sobre a Educação Integral desenvolvida por meio da ampliação do tempo escolar via Programa Mais Educação (PME). Este programa integra as ações de uma escola do campo pública da zona rural de um município da região metropolitana de Porto Alegre desde o ano de 2012. Visto que é na escola que acontecem à coexistência dos sujeitos socioculturais, como igualmente o ingresso à diversidade de experiências que envolvem a proposta curricular se faz necessária à articulação desse conhecimento com os saberes da vida prática, senso comum e as diferentes formas de linguagem tão rica no contexto da escola do campo. O estudo justifica-se pela importância que a ampliação do tempo escolar passa a ter no âmbito das políticas educacionais, contemplando as escolas do campo e a necessidade de compreensão e aprofundamento do tema. O universo da pesquisa envolveu, como atores professores e funcionários que trabalham diretamente nas ações do PME. A metodologia de pesquisa utilizada levantou opiniões, percepções e expectativas dos sujeitos pesquisados por meio de instrumentos que apontaram a necessidade da escola estruturar as ações do PME de modo a dialogar com o currículo, professores e funcionários.

Palavras-Chaves: Educação Integral; Escola do Campo; Programa Mais Educação

Introdução

Este artigo visa refletir sobre as concepções que professores e funcionários têm sobre a Educação Integral desenvolvida pelo Programa Mais

¹ O artigo é resultado do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea, com financiamento do FNDE.

(PME) em uma escola do campo, bem como colaborar com as diversas discussões que vem sendo realizadas em vários espaços e particularmente nas escolas e meio acadêmicos, buscando trazer para o debate possíveis reflexões, alternativas e descobertas. O texto se insere no trabalho de pesquisa sobre educação integral que acompanha o Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea pela UFRGS. O universo da pesquisa envolveu, como atores quatro professores dos anos iniciais e quatro dos anos finais do Ensino Fundamental e três funcionários que trabalham diretamente nas ações do PME. A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa e explicativa, pois desse modo levantou opiniões, percepções e expectativas dos sujeitos pesquisados. Este diálogo ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, individuais, conversas informais, observação participante, análise documental e por meio de registro no diário de campo visando uma melhor compreensão das questões levantadas na pesquisa.

Segundo Paro (1988), hoje quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais ampliam-se de modo a dialogar com a dimensão pedagógica. Diante disso acredito ser importante observar duas situações por meio da questão que nos orienta nesta elaboração: *Como professores e funcionários representam a ampliação do tempo do aluno na escola estudada e qual a relação com a educação integral?*

As razões para desenvolver este estudo derivam, principalmente, da escuta de algumas falas de professores e funcionários, e comentários a cerca do PME. Comentários como se “eles” (os alunos) fossem de outro espaço e as atividades são as que “ bagunçam a escola”. Visto que é na escola que acontecem à coexistência dos sujeitos socioculturais, como igualmente o ingresso à diversidade de experiências que envolvem a proposta curricular se faz necessária à articulação desse conhecimento com os saberes da vida prática, senso comum e as diferentes formas de linguagem tão rica no contexto da escola do campo.

Referencial teórico

Em nosso país, o meio rural ainda apresenta índices muito baixos de escolaridade com 24,6% das crianças de 7 a 14 anos ainda não alfabetizadas, enquanto somente 5% dos jovens que moram no campo, frequentam o ensino médio (IBGE,2010). O que demonstra que durante muitos anos a educação do campo foi excluída das políticas educacionais do nosso país, com negação à população do campo do direito de acesso e permanência na escola. Tal situação nos deixou uma indesejada herança de precariedade no funcionamento das escolas localizadas distantes dos grandes centros urbanos e que muitas vezes desrespeita a realidade em que está inserida, não se colocando a serviço do crescimento da população do campo ao qual atende. No entanto alguns educadores pensaram e levaram proposta para o campo como o nosso ilustre Paulo Freire que motivou a construção de experiências pedagógicas riquíssimas e que continua fazendo a educação acontecer na área rural.

O Ministério da Educação vem, gradualmente, demonstrando empenho para impulsionar a proposta do tempo integral nas escolas de todo o país. De acordo com o documento (BRASIL, 2009a, p. 05) a Educação Integral associada ao processo de escolarização pressupõe “[...] a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens”. Em meio aos múltiplos temas que a discussão da educação pública nos chama, a formulação de entendimentos de uma educação integral, advinda da corrente pedagógica escolanovista², segundo assinala Ana Maria Cavaliere (2002), tem tomado importante espaço, nos últimos tempos nos debates sobre educação e está unificada à formulação de uma escola de tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980, nas discussões sobre a experiência de implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro.

Historicamente é um significativo desafio expandir práticas pedagógicas para estudantes culturalmente heterogêneos, os quais habitam em comunidades de distintos meios culturais e buscam a construção de algo comum a todos, com esforços e compromissos em prol de uma educação que caminhe para a formação integral. Dessa maneira o PME, como o caminho para a efetivação definitiva da educação integral, pode vir a contribuir com a ampliação dos

² Conhecido como movimento do Escolanovismo é a chamada Pedagogia Nova ou Escola Nova, originase na Europa e Estados Unidos, no final do século XIX, influenciando o Brasil por volta dos anos 1930 com proposta pedagógica de caráter humanista.

conhecimentos e habilidades das crianças e do jovem que vive no contexto rural e desse modo auxiliando na sustentabilidade do homem do campo, contudo, caberá um conhecimento maior às necessidades da comunidade a que se está inserida. Também é importante que a proposta para que o jovem que vive em uma localidade rural, também possa ser inserido em atividades que fomentem a possibilidade da continuidade da família no campo, através de um ensino potencializado capaz de acompanhar a evolução capitalista, de tal forma que o jovem sintam-se valorizado sem ser absorvido pelo mercado de trabalho da zona urbana.

Se de fato desejamos uma sociedade mais justa e igualitária, faz-se necessário discutir, com urgência, e assim aproximando-se do conceito de educação integral que busca a formação do ser humano pleno e das possíveis formas de torná-la uma realidade nas escolas, estas de tempo parcial ou de tempo integral. Sobre essa questão, Vitor Paro (1988, p. 190) fez algumas interessantes abordagens “[...] mas o adjetivo integral ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa.”.

Vê-se, portanto, que a escola tem um compromisso maior não só com a viabilidade tempo integral, mas em mudar o jeito de fazer-se no dia-a-dia, necessitando reconhecer a importância do tempo e a busca de espaços polissêmicos e conexão com a realidade do aluno, reconhecendo potencialidades desses indivíduos. Uma escola constituída de tal maneira que os aspectos meramente disciplinadores sejam ultrapassados pela construção das experiências democráticas ali vivenciadas. Em conformidade com que diz Arroyo quando aponta que

[...] a infância-adolescência popular está perdendo o direito de viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos. Do estado exige-se espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência.[...] A mãe, as irmãs, os irmãos, os parentes são forçados a buscar longe as formas de sobrevivência, a procura de trabalho e de comida [...] .” (ARROYO, 2012,p.34)

Recentemente, a discussão da educação como um direito subjetivo abrange-se mundialmente. A Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, é um marco internacional e se compõe numa menção ao assentar a política educacional, a política social e o

desenvolvimento como meios básicos na construção de uma sociedade democrática e justa.

No Brasil o direito universal à educação tem sido uma conquista, tendo como referência a Constituição de 1988, e por último a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e elaboradora da cultura de um povo e fruto de uma cultura – a cultura do campo - não pode continuar seguindo a dialética da supressão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

Metodologia

Por meio da metodologia de pesquisa qualitativa e explicativa levantaram-se opiniões, percepções e expectativas dos sujeitos pesquisados acerca de sua concepção sobre a perspectiva de Educação Integral via Programa Mais Educação na escola do campo.

O universo da pesquisa buscou envolver os atores (professores e funcionários) que trabalham diretamente nas ações do PME na escola. Este diálogo ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, individuais, conversas informais, observação participante, análise documental e por meio de registro no diário de campo visando uma melhor compreensão das questões levantadas na pesquisa e desse modo uma melhor compreensão das concepções sobre a funcionalidade do cotraturno na escola e as expectativas geradas pela chegada do PME e assim foi possível também o acompanhamento das articulações referentes às ações do programa para a formação integral dos alunos.

A coleta de dados da pesquisa de campo ocorrida por meio de entrevistas e conversas informais, que Gil (2002) define como uma técnica de pesquisa para coleta de subsídios. Sendo assim o alvo básico é perceber e envolver o significado que os entrevistados conferem a questões e situações, em conjunturas que não estiveram estruturadas anteriormente, com base nas teorias e hipóteses do pesquisador. Antes de cada entrevista foi explicado aos entrevistados da colaboração pessoal dentro do grupo pesquisado, bem como se esclareceu que a entrevista é caráter estritamente confidencial e que as informações prestadas permanecerão no anonimato de acordo com o termo de

consentimento assinado. Nas entrevistas, foram feitas perguntas abertas, buscando captar as gradações da identidade dos entrevistados com o tema proposto. Também foram encorajados a entrar em detalhes, a exprimir sentimentos e crenças, a relatar características pessoais e experiências passadas.

Quanto a escolha dos atores a participarem da pesquisa, ela se deu da seguinte forma: Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no total de quatro entrevistadas. Quatro professores dos anos finais do Ensino Fundamental, um de cada área do conhecimento (Matemática/Ciências, História/Geografia, Língua Portuguesa, Artes/Ensino Religioso/Ed Física). Três Funcionários responsáveis pela alimentação, manutenção e portaria.

Análises

Por meio das entrevistas semiestruturadas, individuais, conversas informais, e observação participante foram possíveis constatar respostas sobre: o que sabiam sobre o conceito de educação integral e se já haviam ouvido falar; o que é o PME, quais mudanças observaram na escola após o início das ações do PME, mudanças na rotina de trabalho e quais oficinas estão ocorrendo ou já ocorreram na escola.

Sobre a questão de já terem ouvido falar em educação integral e qual o significado, todos os atores da pesquisa citaram o fato do aluno ficar o dia todo na escola como definição principal. Nota-se que há um engano de conceitos, não sendo claro o que é educação integral, considerando a ampliação da permanência do aluno (turno integral).

Quanto à definição do PME foram significativas algumas respostas destacando-se falas como: *“fazer com que as crianças gostem de estar na escola”* e *“oficinas para aprender de outra forma”* de atores diferentes. Dentre os desdobramentos das falas foi perguntado o porquê de “fazer” e então foi dito que muitas crianças faltam na escola para ficar em casa e que não há em muitos casos compromisso da família com a frequência. Os demais professores definiram PME como oficinas que garantem a permanência do aluno na escola no turno inverso. Já os funcionários citam a situação do programa como alternativa para os pais que não tem com quem deixar os filhos.

No que diz respeito à questão que interroga sobre as mudanças ocorridas na escola com a chegada do PME o termo “barulho” foi mencionado por todos. Ao citar a questão do barulho, alguns o justificam pela quantidade de alunos no turno inverso e o fato das oficinas acontecerem dentro da escola, principalmente em dias de chuva, pois há a ausência de espaços cobertos, com segurança para as atividades acontecerem na comunidade. Sabendo da intenção que o PME trás no que diz respeito a associar a escola ao conceito da cidade educadora com suas múltiplas possibilidades a escola pesquisada tem o desafio de estar sendo o único local disponível na comunidade para a realização de atividades, sendo a centralidade (a cidade educadora) naquele determinado espaço rural. A questão sobre o espaço escolar teve importância em um determinado momento histórico quando traduzia as novas finalidades à educação e o espírito de um Estado provedor. Assim, a partir da pertença dessa função sócio-integralizadora à escola nasceram várias iniciativas, podendo destacar duas experiências mais expressivas: as Escolas-Parque, construídas em Brasília, entre 1960 e 1964, sob o norte de Anísio Teixeira, durante o governo de Juscelino Kubitschek e os Centros Integrados de Educação Popular (CIEP’s), implementados no estado do Rio de Janeiro, sob a organização de Darcy Ribeiro, nos dois períodos de governo de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991 a 1994).

Ambas, as Escolas-Parque quanto os CIEPs ganham evidência pela ousadia de seus projetos arquitetônicos, mas também pela ampliação das funções da escola. A forma de seus espaços que envolviam a construção de escolas altamente equipadas com parques, ambientes esportivos e artísticos, centros médicos, espaços domiciliares, privilegiando a edificação de novos espaços para a realização das atividades na jornada ampliada, exprime uma postura de educação integrada, visto que articula recursos de diversos setores buscando o “(...) fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais” (CAVALIERE, 2002, p.53).

Também foi comentado o fato da movimentação de alunos, na hora dos intervalos, almoço e lanche. Quanto ao grupo de professores foi possível perceber uma clara separação. Enquanto um grupo citou a participação dos alunos do PME nas atividades da escola como festas e eventos das comunidades

o outro grupo citou questões de recurso financeiro como a aquisição de materiais.

Nas mudanças ocorridas na rotina pessoal de trabalho de cada ator envolvido na pesquisa as respostas foram mais amplas, abrangendo na questão dos funcionários situações mais operacionais como a dinâmica do lanche, almoço e controle dos alunos nos portões durante o horário de abertura dos mesmos.

Nos dois grupos de professores foi citada a questão da dificuldade dos alunos na realização das tarefas extraclasse em razão da participação no PME e as faltas no turno da aula. Também foi apontada a parceria com alguns monitores na realização de apresentações artísticas das turmas das séries iniciais.

Como se pode compreender, o Programa Mais Educação traz a necessidade de estabelecer uma nova dialética para a organização escolar em relação a ampliação do tempo de permanência na escola. O reconhecimento do ambiente social da escola e assim sendo deve ser avaliado pelos atores que os divisam como aprendizes constantes. O entorno da escola abrange ações de prestígio e valorização do espaço de acordo com a disponibilidade de cada lugar. Esta opção abrange a abertura física e cultural dos portões das escolas para o entorno e a comunidade de modo geral, abraçando práticas pedagógicas apropriadas à realidade e totalidade sociocultural dos estudantes.

Considerações finais

Surge então o desafio da construção e revisão dos currículos escolares contemplando ofertar para os educandos do meio rural tanto os saberes clássicos como os saberes cotidianos da vida que no caso da escola do campo são muito ricos.

Percebe-se que as ações do programa Mais Educação ainda não são claramente entendidas na escola como pertencente ao espaço escolar, sendo assim o PME não é assumido no currículo, tornando-se uma ação à parte. Destacamos então que embora o PME seja um propulsor das políticas públicas para a efetivação da educação integral este ainda encontra algumas dificuldades

no seu processo, dentre elas a inadequação dos espaços físicos para a realização das atividades e a desinformação sobre a sua operacionalidade.

Tal avaliação indica a necessidade de que a ampliação da jornada escolar venha acompanhada em igual valor da ampliação da qualidade do tempo na escola. A educação de tempo integral deve promover vivências educativas com espaços significativos para o processo de construção do conhecimento, o que só será alcançado com o aumento do investimento em educação pública e o efetivo acompanhamento das políticas públicas. Discute-se então outro perfil de escola do campo, não apenas uma educação para os sujeitos do campo e sim uma educação com os sujeitos do campo. As políticas traçadas negaram à população do campo o acesso à educação, por vários motivos: estrutura física dos prédios escolares; a distância entre as propriedades e a escola dificultava a locomoção dos alunos; estes, por sua vez, necessitavam auxiliar nas tarefas da família, já que os filhos complementavam as atividades por ela desenvolvidas. Tais situações limitaram o acesso das crianças em idade escolar de estudar, gerando um grande desrespeito às diferenças da população do campo em relação a outras populações.

A identidade da escola do campo tem concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam pelos sujeitos sociais a qual se destina. Tal concepção está expressa no art 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo-CNE/MEC quando diz que:

A educação do campo é uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Fica evidente que, unicamente a educação, não determinará o fim dos problemas sociais com que as famílias do campo convivem. Fazem-se necessárias outras políticas nas áreas do campo, para que as populações que elegeram em morar e trabalhar no campo possam assim viver com mais dignidade e que crianças e jovens tenham direito a acesso de mais políticas públicas harmônicas com as distintas realidades rurais do Brasil, para construção de uma escola do campo de qualidade, com estrutura física, e pedagógica. No que se diz respeito a Educação do Campo é importante destacar:

No caso específico da Educação do Campo, o debate que se intenciona desencadear é o da incapacidade da universalidade abstrata garantir o efetivo

acesso aos direitos aos sujeitos do campo, que deve nos fazer refletir sobre qual o caráter que devem ter as políticas públicas de Educação do Campo. A efetiva promoção do direito à educação, com reais garantias de acesso e permanência com sucesso e qualidade, em todos os níveis de ensino, para as populações do campo, requererá a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios de igualdade formal e igualdade material determinados na Constituição Federal Brasileira, de 1988. (MOLINA,2010,p.117)

Para concretizar a integração escola-sociedade, são imprescindíveis as parcerias com os vários segmentos da sociedade. No entanto a escola estudada encontra-se na zona rural, local onde ela responsável por muitas das atividades da comunidade, pois a comunidade não possui estrutura física como praças e parques, quadra de esporte e associações de moradores. A escola é o único espaço da comunidade. Cavalieri (2002) alerta-nos quanto os cuidados que devemos ter com a ampliação das funções da escola, esta não pode ser feita em cima de uma sobreposição de novas tarefas, algumas até já tão enraizadas nas práticas pedagógicas que possam passar despercebidas, mas como uma modificação na prática cotidiana escolar.

A educação básica no Campo foi tratada por muito tempo sobre a ótica da adaptação³ e adequação⁴. A escola, no seu papel de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, precisa acender a reflexão sobre a realidade socialmente construída e também sobre o fato de que essa pode ser modificada sim. Tal mudança ocorre a partir da tomada de consciência do dinamismo dialético do educando como parte da estrutura social. Não trabalhar isoladamente na organização escolar significa uma mudança de comportamentos autoritários para comportamento democráticos, mas como abandonar, deixar para trás comportamentos radicais e partir para comportamentos participativos? (Arroyo,1999).

A ruptura com o padrão da *educação rural* está no movimento por uma *educação do campo*, porque renuncia a visão de uma educação problemática,

³ As políticas educacionais e os currículos por muito tempo foram pensados para a cidade, apenas lembrando-se do campo de situações anormais, das minorias, recomendando adaptar as propostas, a escola, o currículo e os calendários a essas anormalidades. Dessa forma, não reconheciam as especificidades do campo.

⁴ É reconhecer a educação como um processo de transformação humana, compreendendo quando os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Ir às origens culturais do campo e trabalha-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira a sua identidade e luta pelos direitos, por um projeto democrático e também pela educação.

atrasada e com pouca condição, tendo como pano de fundo um espaço rural visto como inferior e arcaico.

Não podemos pensar que pelo fato da escola ter atividades diversificadas, isso signifique garantia de diversificação curricular⁵. Buscar diversificar o currículo está inteiramente relacionado à pesquisa de novas formas de harmonizar a aprendizagem, o que remete a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento. É o cerne do trabalho docente, o que pressupõe o exercício contínuo e se diferencia pela pesquisa da própria prática, evidenciando estratégias de ações educativas que propiciem relações conteúdo-forma mais adequadas ao ensino,

⁵ Processo de dinâmica interna das relações conteúdo-forma, inerente às propostas de organização e seleção de conteúdos e de objetivos em cada campo dos diferentes conhecimentos escolarizáveis.

Referências

ARROYO, Miguel G.O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.

ARROYO, Miguel G e Fernandes, Bernardo M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: em: <http://www.planalto.gov.br/civil-03/leis/L9394.htm> Acesso em: 22/09/12

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em 22/09/2012.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERI, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 5, p. 93-111.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio (orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p103-121

PARO, Vitor. Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956. p.3-23.