



**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION SCIENCES**

RICARDO ALMEIDA MACIEL

**A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE TEMPO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO**

IMPLEMENTING THE FULL-TIME CURRICULUM IN RURAL SCHOOLS

FLÓRIDA – USA

2023

RICARDO ALMEIDA MACIEL

**A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE TEMPO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO**

IMPLEMENTING THE FULL-TIME CURRICULUM IN RURAL SCHOOLS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Veni Creator Christian University, na área de Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Auricelia Lopes Pereira.

FLÓRIDA – USA

2023

International Cataloging-in-Publication Data
Library - VCCU

R488i Almeida Maciel, Ricardo

Implementing the full-time curriculum in rural schools / Ricardo Almeida Maciel. – Flórida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2023.

91f.

Thesis (Doctorate in Educational Sciences) - Veni Creator Christian University - VCCU, Florida-USA, 2022.

Advisor: Auricelia Lopes Pereira, PhD

1. Field Education. 2. Curriculum. 3. Integral Education. I. Title.

CDU 370=(134.3)

RICARDO ALMEIDA MACIEL

**A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE TEMPO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NA ESCOLA DO CAMPO**

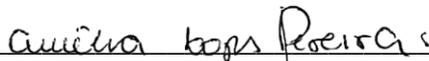
IMPLEMENTING THE FULL-TIME CURRICULUM IN RURAL SCHOOLS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Veni Creator Christian University, na área de Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Auricelia Lopes Pereira.

Aprovada em: 20/12/2021.

BANCA EXAMINADORA



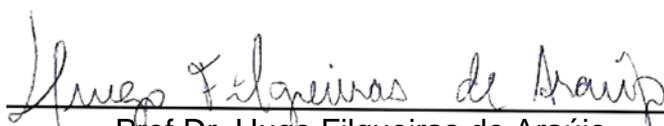
Profa. Dr^a Orientadora Auricelia Lopes Pereira
Orientadora



Profa. Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena
Prof. Examinadora 1



Profa. Dra. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Examinador 2



Prof Dr. Hugo Filgueiras de Araújo
Examinador 3

Aos meus pais, José Augusto e Maria Pureza, por sempre acreditarem em mim e por terem abdicado de suas vidas em prol das realizações e da felicidade de seus filhos.

A meu Irmão Welson por sua preocupação, incentivo e carinho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me dado saúde e forças suficientes para que eu pudesse concluir este trabalho. Serei eternamente grato por ter estado ao meu lado, mesmo quando não pude perceber, nos momentos mais difíceis que me deparei nessa jornada.

A toda minha família, por acreditar e incentivar sempre os meus sonhos. Por compreender a ausência tantas vezes necessária, por me encorajar a seguir na caminhada acadêmica. Pelo carinho, pelo amor incondicional. Especialmente, aos meus pais, Maria Pureza e José Augusto, e a meus irmãos, Carlos Robson e Wedson, Minha querida Madrinha Margarida, meus sobrinhos queridos Carla, William, Galego e Rangel, maiores incentivadores.

Agradeço com carinho a dedicação e incentivo da minha Irmã e comadre Érika Cecília, sempre paciente nos momentos em que lhe recorri.

À Profa. Dra. Auricélia Lopes Pereira minha querida orientadora, pela orientação mais do que atenta. Pelo carinho, pelo cuidado, pela preocupação, pelo afeto e confiança que construímos bem antes dessa pesquisa. Por essa parceria que tornou tão mais leve o percurso.

À escola e aos/as funcionários/as que possibilitaram a liberação dos documentos oficiais e responderam com carinho ao questionário. Em especial, aos/as alunos/as que me acolheram com naturalidade e carinho e à coordenadora pedagógica Edilucia, sem a qual esse trabalho simplesmente não existiria; agradeço pela confiança, pelo carinho, pela acolhida, pela disponibilidade, por ter partilhado um pedacinho de seu mundo.

Aos companheiros de viagem e participantes do Mestrado em Ed Brasileira Walfran Caraíba, Joana Paula, Martinha, Maria de Fátima, Bruno e Jana, pelas discussões acadêmicas, pelas trocas de material, pelos momentos de descontração que resultaram em boas gargalhadas, pelas viagens (aventuras) até Recife e por tornarem a vida acadêmica mais fácil.

Às amigas Sara Ingind, Isabela Rosário, Patrícia Gomes, Glauca Marinho, Cristiane Simões, e Rose Madalena, que me apoiaram psicologicamente e intelectualmente nesse percurso tão importante da minha vida, manifesto minha gratidão.

A todos os amigos e amigas que estiveram comigo nesta caminhada, os quais partilharam as alegrias e também os momentos difíceis. Em especial, Eduardo Conceição e Geralda, pelo companheirismo e pelas histórias divididas durante minha formação acadêmica, por tornarem o caminho mais leve.

"[...] o tempo é um problema essencial. O que eu quero dizer é que não podemos prescindir do tempo. Nossa consciência está continuamente passando de um estado a outro, e isto é o tempo: a sucessão. Creio que foi Henri Bergson quem disse que o tempo era o problema capital da metafísica. Se tivéssemos resolvido esse problema, teríamos resolvido tudo. Felizmente, creio não haver o menor perigo de que seja resolvido; ou seja, prosseguiremos sempre ansiosos. A exemplo de Santo Agostinho, sempre poderemos dizer: "O que é o tempo? Se não me perguntam, eu sei. Se me perguntam, eu o ignoro".

(Jorge Luís Borges)

RESUMO

Na Educação Integral entre todos os temas de relevância, temos a questão da organização curricular que necessita de ser pensada a partir do âmbito da escola e seus sujeitos. Esta pesquisa tem como desafio discutir as possibilidades de construção da proposta de Educação Integral, contemplada no Programa “Mais Educação”, na escola do campo do município de Marechal Deodoro / Alagoas partindo da seguinte hipótese: quais as condições necessárias para que a escola construa um currículo pautado nos princípios de uma nova relação de tempo e espaço voltada para uma concepção de uma formação de um homem do campo? Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como metodologia a utilização de análises do currículo prescrito, observação do ambiente escolar confrontando com as concepções sobre o currículo de tempo integral na escola do campo pelos professores, coordenador pedagógico e diretor escola por meio de questionário semiaberto. Inicialmente, consultaram-se bibliografias pertinentes ao trabalho em questão, que serviram como base teórico-metodológica da pesquisa fundamentada em autores como Branco, Brandão, Cavaliere, Francisco Filho, Gadotti, Libâneo, Tilton, Leite, Pinheiro Kolling e Nery. Logo em seguida uma análise documental do Projeto Político da Escola. Chegou-se à conclusão da necessidade de construção de um currículo escolar inovador que possa garantir aos sujeitos do campo uma educação de qualidade, enquanto direito respeite os direitos do homem do campo, sua territorialidade e especificidade, contemplando a vida em sociedade e as múltiplas aprendizagens.

Palavras - chave: Educação do campo. Currículo. Educação Integral

ABSTRACT

In Integral Education among all relevant topics, we have the question of curricular organization that needs to be thought from the scope of the school and its subjects. This research has as a challenge to discuss the possibilities of construction of the Integral Education proposal, contemplated in the "More Education" Program, at the Marechal Deodoro / Alagoas municipal school, starting from the following hypothesis: what are the necessary conditions for the school to construct a Curriculum based on the principles of a new relationship of time and space geared to a conception of a formation of a country man? A qualitative research was carried out, using as methodology the analysis of the prescribed curriculum, observation of the school environment confronting with the conceptions about the full time curriculum in the school of the field by the teachers, pedagogical coordinator and school director by means of semi-open questionnaire. Initially, bibliographies relevant to the work in question were consulted, which served as a theoretical-methodological basis for research based on authors such as Branco, Brandão, Cavaliere, Francisco Filho, Gadotti, Libâneo, Tilton, Leite, Pinheiro Kolling and Nery. Soon after a documentary analysis of the Political Project of the School. The conclusion was reached about the need to build an innovative school curriculum that can guarantee the subjects of the field a quality education, while respecting the rights of the rural man, its territoriality and specificity, contemplating life in society and the multiple learning .

Keywords: Field education. Curriculum. Integral Education

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| EI | Educação Integral |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PP | Proposta Pedagógica |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PME | Programa Mais Educação |
| PNME | Programa Novo Mais Educação |
| PDDE | Programa de Dinheiro Direto na Escola |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UEX | Unidades Executoras |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL | 16 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA..... | 16 |
| 2.2 A DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS | 24 |
| 2.3 O DESENHO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO | 30 |
| 3 CONCEPÇÕES DE ESCOLA E CURRÍCULO | 34 |
| 3.1 EDUCAR COM UM CURRÍCULO INTEGRADO E CONTEXTUALIZADO | 37 |
| 3.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL..... | 39 |
| 4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS TEÓRICOS REFLEXIVOS | 51 |
| 4.1 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO | 51 |
| 4.2 RELACIONANDO SOCIOLOGIA RURAL DA SOCIOLOGIA DO CAMPO | 54 |
| 4.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 59 |
| 5 PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS | 61 |
| 5.1 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 63 |
| 5.2 RELACIONANDO SOCIOLOGIA RURAL DA SOCIOLOGIA DO CAMPO | 64 |
| 5.3 RELACIONANDO SOCIOLOGIA RURAL DA SOCIOLOGIA DO CAMPO | 67 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 76 |
| REFERÊNCIAS | 78 |
| ANEXOS | 82 |

1 INTRODUÇÃO

O debate atual sobre a educação do campo exige de todos os profissionais da educação na escola pública, uma nova postura e a assunção de novas concepções que levem em consideração os novos aspectos desta sociedade, considerando-a como uma sociedade do conhecimento e da informação, preocupada com a construção de processos inclusivos que garantam os direitos dos sujeitos enquanto cidadãos. Defendemos uma educação do campo para o homem do campo que contemple o desenvolvimento das várias dimensões dos sujeitos e todas as suas potencialidades e suas especificidades. Nesse sentido a Educação do Campo em Tempo Integral, segundo Gadotti (2009), não é algo recente, vem desde a antiguidade, que, “[...] quando para Aristóteles, a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida.

A partir desta contextualização, justifica-se o estudo desta temática pelo entendimento de que a sociedade moderna está pautada numa concepção de novos paradigmas e a educação não pode dar conta de tantas demandas se não procurar estabelecer uma ligação com o mundo social e cultural. É preciso voltar às velhas e ainda atuais questões sobre que pessoas pretendemos formar e que tipo de sociedade almejamos. Acrescentamos que, no contexto atual, é preciso reconhecer o currículo escolar a partir da realidade onde está inserida a escola considerando sua cultura, sua forma de viver e conviver, de se organiza em sociedade e de sua identidade. Nesse sentido essa pesquisa tem como foco de investigação a seguinte hipótese: quais as condições necessárias para que a escola construa um currículo pautado nos princípios de uma nova relação de tempo e espaço voltada para uma concepção de uma formação de um homem do campo?

Atualmente existe diversidade de programas no âmbito educacional, mas é preciso que tenhamos clareza sobre quais princípios vamos nos pautar, levando em consideração a realidade existente na sociedade, que não refletem os interesses das classes populares, todavia quando falamos de educação para a escola pública nos referimos às perspectivas da educação popular,

O que temos em discussão atualmente é a intenção de estabelecer na rede educacional municipais de Marechal uma Educação Integral (EI) nas suas escolas

do campo com propósito de colaborar com a ampliação dos conhecimentos e habilidades do homem rural.

Desde 2010 atuo como técnico no Programa Mais Educação na rede Municipal de Maceió, fornecendo formação continuada aos gestores municipais e estudando a perspectiva da ampliação do currículo em Tempo Integral em Tempo Integral que favorece o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nossa intenção foi verificar na prática como outras redes municipais constrói as propostas curriculares para atender uma demanda de estudante que estão inseridos em uma sociedade excludente e violenta. Dentro dessa abordagem não pretendemos intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge. A investigação não será meramente descritiva, mas buscaremos interrogar a situação e confrontá-la com outras já conhecidas e com as teorias existentes com a finalidade de contribuir com novas pesquisas acadêmicas.

Nesse contexto esta pesquisa tem com objetivo analisar o currículo de uma unidade escolar do município de Marechal Deodoro /Al, considerada segundo ministério de Educação como uma Escola do Campo em Tempo Integral. A pesquisa é de abordagem qualitativa exploratória de um estudo de caso de cunho bibliográfico fundamentada nos principais teóricos como: Branco, Brandão Cavaliere, Francisco Filho, Gadotti, Libâneo, Tilton, Leite, Pinheiro Kolling e Nery. Nesse sentido foi necessária uma revisão de literatura e análise documental do Projeto Político da Escola e as concepções dos atores professores, coordenadores pedagógicos e gestores envolvidos no processo educação sobre as concepções de Educação do Campo e Educação Integral.

A escola pesquisa fica localizada no Município de Marechal Deodoro, no Estado de Alagoas, no povoado Santa Rita. A região possui uma atividade econômica voltada para a agroindústria, o turismo, a pesca e o extrativismo mineral, dentre outras, com potencialidades econômicas em expansão. Os alunos que frequentam a unidade escolar residem nos Povoados Broma, Barra Nova, Valdo D'água, Riacho, Ingazeira, Ilha, Buraco, Cadóis e alguns sítios como Ciriba, Jacaré, Complexo Poloquímicos e Palha. Para a acessibilidade à escola os alunos e funcionários utilizam de transportes marítimos (barcos e canoas) e terrestres (carro, carroça e ônibus). Quanto às condições sociais dos pais e ou/ responsável tem como meio de subsistência a pesca, agricultura, pequenos comércios (bar, restaurantes e outros) e alguns funcionários públicos municipais. A infraestrutura

habitacional dos moradores próximos atendidos no estabelecimento escolar destaca-se pelo precário atendimento da rede sanitária, iluminação deficiente, sendo as residências de construção diversificadas, constatando com sólidas casas de tijolo, barro e até palha/lona.

O texto está organizado em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais.

No capítulo intitulado **EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**, abordamos algumas concepções sobre a Educação Integral em Tempo Integral. A Implantação do Programa Mais Educação como uma política para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular nas escolas públicas brasileira e o novo desenho curricular e organizacional do Programa Novo Mais Educação.

Já no capítulo **CONCEPÇÕES DE ESCOLA E CURRÍCULO**, são tratados aspectos do currículo, uma reflexão sobre como educar com um currículo Integrado e contextualizado. As prescrições que permeiam a Educação no Cenário de crise Estrutural nos fazem refletir qual o papel da escola na contemporaneidade e que tipo de currículo deve ser pensando para que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de trabalho, também são aspectos discutidos nesse capítulo.

O capítulo, intitulado **EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS TEÓRICOS REFLEXIVOS**, apresentamos concepções teóricas sobre a Educação Rural diferenciando o que seria uma Educação Campo para o homem do Campo, relacionado a Sociologia Rural da Sociologia do Campo para compreender as especificidades que almeja essa clientela. Apresentamos ainda fundamentação sobre a formação do professor do Campo numa concepção de Educação de Tempo Integral.

No capítulo definido **ASPECTOS METODOLÓGICOS**, procuramos delinear os caminhos percorridos nesta pesquisa, desde o início do estudo até os critérios para análise dos dados. Em especial, apresentamos uma discussão sobre o questionário aplicados com 05 (cinco) professores, 01(um) coordenador e 01 (um) diretor sobre a temática estudada.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

Pensar a Educação Integral no contexto atual em que novas aprendizagens se apresentam, pressupõe também pensar nas crianças e jovens como sujeitos de direito enquanto cidadãos e cidadãs e com direito a todas as formas de aprendizagem em que não se pressupõe uma educação apenas no âmbito da escola, mas considere todo o seu entorno, inclusive na sua comunidade. Não se nega aqui o papel da escola, mas o que se quer é ampliar essa função da escola integrada à sua cidade, seus problemas, suas possibilidades e potencialidades em que o professor e demais construtores da educação estejam preparados para enfrentar este desafio. Segundo Gadotti.

Vivemos numa “sociedade aprendente” que exige do educador permanente atualização. E se falamos em educação integral como aquela que exige também um “educador integral”, isso significa que todos os profissionais ou trabalhadores em educação precisam, igualmente, aprender a lidar com os múltiplos espaços de aprendizagem. (2009, p.13)

Nesse sentido, trata-se de uma interação entre os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, em que se priorize a preocupação com as condições de vida, a relação do homem com a natureza, numa visão comprometida com o planeta de maneira sustentável.

Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 em seu Art. 2º afirma que:

A educação, é dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
LDB/96, p. 02.

Vivemos numa sociedade em que várias exigências estão sendo postas pelo contexto social, não se fala apenas de ensinar a ler, escrever e contar como finalidade educativa, mas de ir além diante das transformações que refletem este novo modelo de sociedade, caracterizada por vários autores. Como nos afirma

Libâneo - (2004. p. 227) em “sociedade do conhecimento, sociedade técnico-informacional ou sociedade tecnológica, o que significa que o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel muito mais destacado que anteriormente”.

Historicamente a educação brasileira não tem sido executada conforme o expresso no texto constitucional. Explicitamente apresenta como direito universal e fundamental para a formação do indivíduo, mas, vem deixando muito a desejar, no que se estabelece como sendo parte integrante no processo de desenvolvimento cultural e social do indivíduo enquanto cidadão. A socialização do conhecimento por meio do Estado também ocorre de forma desigual quando propicia os conhecimentos cognoscíveis como um único bem cultura a ser desenvolvido nos sujeitos.

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar. Caderno de Ed Integral (2009 p.15)

Considera-se que as pessoas não aprendem apenas na escola, mas em todos os lugares e de várias formas, o que não significa preocupar-se com a existência ou não da escola, mas preocupar-se com a escola de educação básica e qualidade. Na concepção de muitos educadores, há sim a necessidade de proposta que vise à educação integral dos sujeitos.

Uma proposta de Educação Integral implica estabelecer um novo paradigma para a educação enquanto responsabilidade coletiva, mobilizando diversos atores sociais na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos próprios de diferentes comunidades educativas, comprometidas com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. TITTON (2008, p.30)

A concepção de Educação Integral está intimamente baseada na ideologia de Educação Popular da formação do sujeito para o exercício pleno da cidadania, no respeito às diferenças, a negação da exclusão, a valorização das identidades individuais e coletivas. A educação popular, não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela

diferença, para explorar o próprio sentido da educação, através de percorrer os diferentes modos de ser. A abordagem de educação integral deve desenvolver os educandos em todos os seus aspectos: psicológicos, cognitivos, afetivos, emotivos, biológicos, comportamental, sexual, ético, estéticos, criativo, artístico, político, ambiental, profissional e tecnológico contemplados todas as esferas educacionais sejam elas públicas ou privadas através do Projeto Político Pedagógico de cada escola.

A referência feita ao termo Educação Integral em tempo integral diz respeito à ampliação progressiva da jornada escolar de, pelo menos, 7 horas diárias que deve proporcionar atividades pedagógicas que segundo Brandão (2013) “baseadas vivências de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global”. Todo este esforço baseado na Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206, e 207; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 9.089/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, artigos 34 e 87; Plano Nacional da Educação (PNE) Lei 10.172/01; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/07 e Resolução Conselho Nacional de Educação/ Conselho Educação Básica) CNE/CEB Nº 7/10.

Tais princípios propõem a criação de processos educacionais nos quais, segundo o artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente “respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de culturas”, BRASIL, 1990, e estes processos devem chamar às responsabilidades, não apenas da escola, mas a família e o Estado.

Ampliar o tempo e espaço educativo numa perspectiva curricular é pensar em três dimensões inclusivas, contemporânea e da equidade social são:

| Tempo | Espaços | Conteúdo |
|---|--|---|
| Ampliação do tempo no qual o estudante é exposto a situações intencionais de aprendizagem, propiciando experiências dentro e fora da escola | Papel da escola como articuladora dos diferentes espaços de aprendizagem / territórios educativos: escola, comunidade local, bairro, cidade. | Articulação intersetorial: diálogo entre os conhecimentos tradicionais, a cultura local, as novas tecnologias e as outras aprendizagens possíveis no mundo que rodeia a sala de aula. |

Fonte: Dados do Pesquisador 2016

A nomenclatura Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral refere-se à ampliação da jornada escolar dos estudantes voltada a: trazer novas disciplinas para o currículo escolar; dialogar com outros tempos de formação humana, diversos daquele na sala de aula, que ocorrem em família e no convívio com a comunidade local e a cidade.

A jornada escolar diária do ensino básico no Brasil é ainda bastante baixa, cerca de quatro horas. A LDB de 1996 propõe uma jornada diária de sete horas, para que as crianças se envolvam, realmente, nas tarefas de aprendizagem.

As unidades de ensino que adotam o modelo em tempo integral geralmente programam a extensão em turno e contraturno escolar: uma parte do dia é dedicada a disciplinas do currículo básico, como língua portuguesa e matemática; a segunda, a atividades ligadas às artes, ao esporte e ao lazer.

O conceito de tempo integral é objeto de várias discussões, pois há profissionais e educadores que defendem que apenas a existência do contraturno não significa educação integral. Os saberes oferecidos precisam ser contextualizados e interligados para promover o pleno desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, precisa-se pensar também no tempo que a criança necessita para a convivência com a família no espaço doméstico.

Esse conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das Cidades Educadoras, que iniciou, em 1990, com o “I Congresso Internacional de Cidades Educadoras”, em Barcelona, na Espanha. Em 1994, no III Congresso do movimento em Bolonha, foi aprovada a Carta das Cidades Educadoras. O grupo de cidades reunidas no movimento compreende “a educação como um elemento norteador das políticas das cidades e o processo educativo como um processo permanente e integrador” que tem em vista a formação dos seus habitantes ao longo da vida.

A cidade é considerada a partir de três dimensões distintas, porém complementares: a cidade como contexto onde se aprende; a cidade como agente educador; a cidade como conteúdo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola é trabalhada como espaço comunitário, irradiador de cultura, em diálogo constante com a comunidade.

O desenvolvimento integral dos alunos requer um trabalho articulado. Tempos, espaços, saberes, agentes, políticas e recursos precisam estar inter-relacionados para tornar o trabalho na área da educação um trabalho de rede, coletivo, compartilhado e horizontal. Nessa perspectiva, a intersetorialidade na

Educação Integral instaura uma forma de organização baseada na colaboração e na divisão de responsabilidades e competências, uma nova articulação política que prevê uma aliança estratégica entre os atores sociais (pessoas) e forças (instituições).

À medida que a sociedade evolui politicamente e democraticamente seus aspectos institucionais se organizam. É exigido do Estado uma nova conduta na construção de novas políticas. A ideia de escola pública como bem público para todos e uma garantia de qualidade de ensino é um discurso da educação republicana que se insere como forma de garantir a desejada qualidade (CARVALHO, 2009) brasileira. Essa ideologia está explícita nos textos oficiais que são formulados segundo Ball (apud MAINARDES, 2006), por diversas redes que envolvem políticos, governos, empresários e movimentos sociais. Paralelamente a este discurso, o que temos visto no dia a dia da escola, com pequenas exceções, é uma constante deterioração das condições de trabalho dos profissionais da educação, que conseqüentemente produz resultados negativos no ensino público brasileiro. Esta afirmativa nos faz perceber que algo está errado e nos leva a alguns questionamentos: será que os recursos destinados a escola são suficientes para que ela execute todas as suas ações? Que prioridade os Estados têm considerados nas suas políticas para melhoria de ensino: construção de novos prédios, reformas, melhoria da merenda escolar, melhoria no salário dos profissionais de educação, formação continuada dos profissionais de educação, criação de uma maneira mais democrática de gerir a escola, priorizando a participação e alunos, professores, pais e de funcionários? Além disso, nos faz refletir como essas prioridades são debatidas com a comunidade local: existe a participação da população na construção dessas prioridades? Afinal, “a participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influenciando de maneira mais efetiva no seu funcionamento”. Romão 2012.

Percebe-se atualmente nos discursos das diretrizes Nacionais de Educação que através da Educação podemos minimizar com as desigualdades sociais. Essa ideia está presente na produção do texto das políticas educacionais porque faz parte das discussões do contexto em que essa política foi formulada (BALL, 2001). Expressando um objetivo de Estado republicano, desenvolvido buscando a diminuição das desigualdades sociais, neste sentido o governo estabelece planos e metas para Estados e Municípios que ficou conhecido “**Compromisso Todos pela**

Educação". O referido plano parte do discurso que institui a necessidade de criação de metas e indicadores que, monitorados, são capazes de medir a Qualidade com a colaboração entre o governo e os entes federados, afirmando o texto oficial da Constituição Federal de 1988 no artigo 211 que institui o regime de colaboração entre união, Distrito Federal, Estados e Município. Através do discurso de respeito à autonomia quanto à decisão política e ação técnica de atendimento em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura e Recursos.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de dezembro de 1996 prevalece o discurso da democratização do ensino público através da participação da comunidade (LDB/96, p. 4):

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios":

I - *participação dos profissionais da educação* na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Essa nova legislação é um destaque quando sugere uma proposta de Projeto Político Pedagógico na concepção inovadora, da participação da ruptura gestão vertical e do protagonismo. Nela se encontra a autonomia pedagógica, política pessoal, administrativa e financeira. A escola precisa construir em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) espaço de convivência humana, de troca de experiências, de exploração de aprendizagem externa que respeite as suas historicidades, que vá além dos muros das salas de aula.

Considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. Caderno de Ed Integral (2009 p.19)

Os projetos construídos na e pela escola representam a expressão da comunidade escolar dentro e fora da escola, como a família e seu entorno, considerando os fatores em que estão envolvidos e as dificuldades a serem superadas.

Quando nos deparamos com definições de metas, programas educacionais e projetos dentro do âmbito escolar a gestão e os professores ficam sobrecarregados em executar tudo o que lhe é proposto exigindo um novo comportamento dos seus atores, apresentando uma visão fragmenta das políticas educativas na qual tem como sentido maior, garantir educação de qualidade para todos. Salientamos ainda, que a fragmentação destas visões, podem está relacionadas às experiências de vida de cada sujeito da comunidade escolar, pois elas influenciam em suas práticas e também nas suas visões de mundo e não percebem que, segundo Freire “ o mundo não é. O mundo está sendo. (...) no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (pág. 85, 86).

Esse processo acima nos faz refletir que existe uma lacuna entre os discursos das secretarias de educação com os discursos entre os membros das unidades escolares que fazem as políticas na prática e conforme nos elucida é fácil imaginar a complexidade de problemas relacionados com o dia a dia da escola. É necessário um melhor entrosamento entre os diferentes setores e seus níveis administrativos: Secretarias e Conselhos, nos níveis municipais e estaduais, e estes como órgãos de nível federal para que outra realidade seja possível.

Neste contexto a escola está hipertrofiada com inúmeros programas e projetos além das funções que lhe são delegadas pelas exigências do mundo contemporâneo. Há uma grande diversidade de programas no âmbito educacional, mas é preciso que tenhamos clareza sobre quais princípios vamos nos pautar, levando em consideração a realidade existente na sociedade, que não refletem os interesses das classes populares, todavia quando falamos de educação para a escola pública nos referimos às perspectivas da educação popular, que segundo Brandão (2000):

Mais do que um *programa* com metas prefixadas, métodos de comprovada eficiência, sistemas importados de avaliação e relatórios notáveis de fim-de-período, a educação popular aspira a ser, da parte dos educadores comprometidos, uma *presença* militante, onde não raro a forma mais consequente

de trabalhar é não ter um programa de trabalho, mas servir aos dos movimentos populares a que se destina.

A mudança da realidade solicita de nós educadores um novo paradigma e sugere a transformação da condução do ato educativo enfrentando questões básicas como que vem desde o acesso, a permanência ou a efetivação das políticas públicas. É importante que haja uma aproximação dessas instituições é importante que aconteça momento de dialogo buscando responder os problemas pertinentes de cada região escolhendo as melhores políticas que venham subsidiar suas dificuldades e que promovam uma educação de qualidade baseada na concepção de homem emancipado.

A proposta da Educação Integral é uma construção enraizada no enfrentamento às desigualdades e às injustiças que existem na educação pública brasileira e na afirmação do valor das diferenças, sejam elas geográficas, étnicas, sexuais, de idade, sejam de gênero.

O debate em torno da Educação Integral no Brasil baseia-se na universalização do acesso, permanência e aprendizagem escolar. O objetivo é ampliar a dimensão das experiências educadoras vividas pelos estudantes, estabelecendo um diálogo ampliado entre escolas, comunidades e cidades.

O foco é na promoção de uma educação pública de qualidade e na promoção da inclusão educacional e dos demais direitos humanos e sociais. Para a implantação de currículo de Educação Integral é necessário contemplar vários componentes: a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP); a formação dos educadores/professores que recebem novas e mais amplas tarefas, cuja realização necessita de mudanças nos processos formativos; a disponibilidade de infraestrutura adequada e de meios de implantação; a construção de articulações com a comunidade local e a cidade, entre outras.

A Educação Integral ainda é um tema de debate e, para que se transforme em política pública, é necessário que ela esteja como um ponto central da agenda política educacional do município, do Estado e da União. O papel da escola é estratégico e, por isso, a construção do currículo deve ser tarefa da gestão escolar, dos professores/educadores, técnicos e administradores, além das famílias e comunidades envolvidas. Precisa ser meta expressa no PPP da escola e necessita de um forte aporte de formação.

O desenvolvimento dos estudantes, em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – torna-se projeto compartilhado por todos os agentes envolvidos no processo formativo: estudantes, educadores, familiares, comunidade local e cidade.

2.2 A DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS

No Brasil por volta do ano de 2007 foi instituído o programa Mais Educação. Numa perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral, buscando diminuir o analfabetismo, as repetências, abandono escolar e entre outras particularidades de cada município que adere, instituído pela Portaria Interministerial nº17/2017. Percebe-se então que o Governo Federal juntamente com o Ministério da Educação vem por meio deste, recomendar mais tempo na jornada escolar para que os alunos desenvolvam outras habilidades que não são realizadas na sala de aula. A escola de tempo integral, em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países como jornada escolar completa.

Os estudantes poderão se desenvolver de forma mais agradável, se descobrindo nas realizações das atividades. Esse é um programa que engloba a escola, a família, e toda sociedade valorizando a cultura presente e criando meios para a conservação da mesma.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

(MOLL e LECLERC. apud CAVALIERE 2012 p.93).

Desse modo, a Educação Integral é o modo de retomar o sentido desse crescimento orgânico humano, associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

A educação integral é a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões de formação dos indivíduos. Quando

associada a educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por toda sociedade, por meio de conjunto de ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida a educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida do sentido amplo. (MOLL e LECLERC Apud CAVALIERE. 2012 p.95).

A legislação do Programa rege que:

Induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação Intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, colocam em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. (BRASIL, 2014, p. 7)

Nesse sentido o programa vem trazer a valorização, preservação e conservação da cultura da sociedade que adere, criando meios para auxiliar no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, “como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.” (BRASIL, p. 7). Onde todos devem ser tratados com igualdade. Propondo que, quem mais precisa deve ser mais favorecido contido em vários documentos oficiais: na Constituição Federal nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001); no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007).

Um dos critérios de adesão é o desenvolvimento das escolas nas avaliações externas. O ponto importante desse programa é a preocupação com as escolas com baixos índices no IDEB, que vivem em lugares de difícil acesso e sem oportunidades, visando dar condições para os alunos participantes das oficinas, e no decorrer das mesmas descobrir seus próprios talentos. Dessa forma a formação, a

informação e a oportunidade podem chegar até as pessoas que tem uma vida muito simples. A escola se torna para ela o lugar que oferece formação e oportunidade, valorizando a sua origem, seu conhecimento, dando oportunidade para que o mesmo desenvolva o que ele tem de melhor.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias, ou seja, escolas com Baixo IDEB frisado anteriormente, Vulnerabilidade Social e Crianças com Programas Sociais como a Bolsa família. As escolas cadastram os estudantes conforme o censo anterior e o ministério envia para elas o recursos no período de 10(dez) meses.

Os recursos transferidos por intermédio do PDDE para implementação de Educação Integral destinam-se: a) ao ressarcimento de despesas de alimentação e transporte de monitores; b) à contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo; e c) à aquisição de kits de materiais definidos neste manual. O apoio financeiro do PDDE destina-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal. Este apoio se refere às redes que possuem alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio conforme os critérios definidos neste Manual, selecionadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (SECAD/MEC) e validadas pelas (Secretarias Estaduais de Educação ou Prefeituras) [...] (BRASIL, 2014, 2009 p. 2)

Esses recursos são condições mínimas para execução do programa podendo os Estados / Municípios entrar com a contrapartida. As escolas escolhem 03 (três) macrocampos e 05 (cinco) atividades de livre escolha de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, sendo obrigatória 01(uma) atividade do Acompanhamento Pedagógico).

| MACRO CAMPOS | ATIVIDADES |
|---------------------------|--|
| Acompanhamento Pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Letramento; • Línguas Estrangeiras; • Ciências; • História e Geografia; • Filosofia e Sociologia. |
| Meio Ambiente | • Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – |

| | |
|------------------------------|---|
| | Educação para Sustentabilidade; • Horta escolar e/ou comunitária. |
| Esporte e Lazer | <ul style="list-style-type: none"> • Atletismo; • Ginástica rítmica; • Corrida de orientação; • Ciclismo; • Tênis de campo; • Recreação/lazer; • Voleibol; • Basquete; • Basquete de rua; • Futebol; • Futsal; • Handebol; • Tênis de mesa; • Judô; • Karatê; • Taekwondo; • Ioga; • Natação; • Xadrez tradicional; • Xadrez virtual; • Programa Segundo Tempo (ME). |
| Direitos Humanos em Educação | • Direitos humanos e ambiente escolar Compreende-se Direitos Humanos em Educação na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos nas possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana. |
| Cultura e Arte | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Banda fanfarra; • Canto coral; • Hip hop; • Danças; • Teatro; • Pintura; • Grafite; • Desenho; • Escultura; • Percussão; • Capoeira; • Flauta doce; • Cineclube; • Prática circense; • Mosaico. |
| Cultura Digital | <ul style="list-style-type: none"> • Software educacional; • Informática e tecnologia da informação (PROINFO); • Ambiente de Redes Sociais |
| Promoção da Saúde | • Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, 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 em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras). Propõe-se neste macro campo aproximação / intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC. |
| Educomunicação | <ul style="list-style-type: none"> • Jornal escolar; • Rádio escolar; • Histórias em quadrinhos; • Fotografia; • Vídeo. |
| Investigação no Campo das Ciências da Natureza | <ul style="list-style-type: none"> • Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos |
| Educação Econômica. | <ul style="list-style-type: none"> • Educação econômica e empreendedorismo; • Controle social e cidadania. |

Fonte: Currículo do Programa Mais Educação - Manual 2014.

Para adesão ao Programa é necessário que o Prefeito entre no Sistema de Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC e firmar o termo de comprometimento de apoiar as unidades escolares a executarem o programa com êxito. Logo em seguida as escolas são disponibilizadas para que as mesmas façam seu cadastramento no PDDE Interativo.

As escolas, por intermédio de suas UEx, pré-selecionadas pela SECAD/MEC e validadas pelas respectivas EEx, [...] para confirmar sua adesão ao Programa, deverão preencher o “Plano de Atendimento da Escola”, [...] após atualização dos dados cadastrais das UEx a que estão vinculadas, informando corretamente as atividades e o número de alunos que participará de cada atividade. Atenção: o cadastro do PDDE é único, não havendo um cadastro específico para a Educação Integral; (BRASIL, 2014 p. 2)

Caso alguma escola não queira aderir ao programa, deve informar quais os motivos justificar ao MEC quais são os motivos e enviar por meio de relatório operacional.

Na hipótese de não adesão ao Programa, é importante que a escola formalize os motivos para não implementar a Educação Integral,

mediante informação, via e-mail, [...] visando a identificação das principais dificuldades locais para a não-implementação. Após cadastrar o Plano de Atendimento da Escola, a “Entidade Executora” (EEx) deverá analisar os planos no sistema SIMEC/Escola e, em caso de aprovação, liberá-lo para o exame e aprovação pela SECAD. Em caso de não aprovação ou de dúvida quanto a sua exequibilidade, deverá entrar em contato com a UEx para modificar ou solicitar explicação. (BRASIL, 2014 p. 2)

A partir de todo processo para adesão os municípios e escolas só receberão os recursos para a realização das atividades depois da aprovação por meio do Plano de Atendimento da Escola pela SECAD se tiver inadimplências em algum programa do governo federal a escola fica sem receber o dinheiro.

Aprovados os Planos de Atendimento da Escola pela SECAD, a EEx a que as escolas estão vinculadas deverá imprimir o “Plano de Atendimento Geral Consolidado” que deverá ser assinado pelo dirigente da EEx (Secretário Estadual de Educação ou Prefeito, com identificação da assinatura) e encaminhado à SECAD, via correio, habilitando as escolas ao recebimento do repasse dos recursos. É imprescindível para liberação dos recursos o encaminhamento do Plano de Atendimento Geral Consolidado. (BRASIL, 2014 p. 2).

Todo recurso recebido pelas UEx não destinados para pagamento de monitores, manutenção do Programa, compra dos Kits e alimentação escolar classificados em Custeio (são aqueles destinados à aquisição de bens e materiais de consumo e à contratação de serviço para a realização de atividades de manutenção, necessários ao regular funcionamento da escola) e capital (são aqueles destinados a cobrir despesas com a aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas, que resultem em reposição ou elevação patrimonial (Manual de Orientações Básicas do PDDE/2003). Exemplo: aquisição de bebedouro, fogão, armário, ventilador, equipamento de informática, retroprojeto, projetor de slides, geladeira, mimeógrafo).

O montante de recursos de cada escola será liberado em uma só parcela, considerando as necessidades de 10 (dez) meses letivos, ainda que não consecutivos em virtude de férias escolares e será calculado com base no Plano de Atendimento da Escola, para custear pequenas compras e contratações de serviços para os fins definidos [...], ressarcimento de monitores e aquisição de kits para o desenvolvimento das atividades escolhidas. (Brasil, 2014, P. 4)

As oficinas escolhidas devem estar relacionadas com o Projeto Político Pedagógico das escolas. Para que todos os envolvidos andem de acordo com as normas da escola e que não seja mais um programa inserido e descontextualizado. O Programa Mais Educação não será algo a parte ou distante das normas, exigências e regularidades. Mas um modelo de educação integral, como propõe o Governo Federal, “dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos.” (BRASIL, 2014 p. 1)

2.3 O DESENHO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Novo Educação O Programa tem por objetivo direcionar a expansão da jornada escolar para a melhoria da aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática instituído Portaria nº 1.144 de 10/10/2016. Em 2017, o Programa será regido pela Resolução FNDE nº 5 de 25 de outubro de 2016 e implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional

Os dirigentes municipais ou estaduais precisam aderirem ao programa através do SIMEC assinando online o termo de adesão. O presente termo tem por objeto a adesão do estado/município ao compromisso de fomentar ações para a ampliação da jornada escolar mediante oferta de atividades complementares com foco no acompanhamento pedagógico por 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais pelo período de 8 (oito) meses do ano letivo, por meio do Programa Novo Mais Educação.

No momento da adesão os dirigentes designam para as unidades escolares a quantidade de horas de ampliação do tempo escolar que foram pré-selecionadas pelo MEC seguindo os seguintes critérios. I – Escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; II – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); III – escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Carga horária semanal de atividades complementares: Caso a Secretaria de Educação, na etapa de adesão da rede, tenha definido a carga horária semanal para esta escola, a opção não poderá ser alterada. Se a Secretaria de Educação não tiver selecionado a carga horária, o Diretor deverá selecionar apenas uma das opções (5h ou 15h), que deverá ser implementada para todas as turmas do Programa nesta escola. A carga horária de 5h ou 15h refere-se ao tempo semanal dedicado às atividades complementares vinculadas ao Programa e, portanto, adicionais ao tempo regular de aula. Número de matrículas no ensino fundamental regular conforme o Censo Escolar: Esse campo informa ao Diretor o número de matrículas registradas por esta escola no Censo 2015 na referida etapa de ensino. Diretor da escola deve indicar quantos estudantes serão atendidos pelas atividades vinculadas ao Programa. O número não pode ser inferior a 20 e superior ao total de matrículas informado no campo anterior; Atividades Elencadas: No quadro estarão dadas as atividades obrigatórias relativas ao Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática). Para escolas que trabalharem com a opção de 15h semanais, deverão ser selecionadas outras 3 atividades dentre as opções disponíveis. O sistema informará o número de turmas de cada atividade, calculado a partir do número de estudantes indicador pelo Diretor e o número máximo de estudantes por turma, previsto no normativo (20 estudantes para as atividades obrigatórias e 30 estudantes para as demais)

A operacionalização do programa cabe à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE). O repasse do recurso é realizado por meio do PDDE e a verba é voltada às ações: ressarcimento das despesas dos monitores voluntários, estudantes universitários; manutenção do Programa - contratação de pequenos serviços. A escola recebe também os recursos da merenda, por meio do Programa de Alimentação Escolar – PNAE para a alimentação das três refeições diárias.

Para auxiliar na organização do Novo Mais Educação na Escola foi criado 04 (quatro) atores com atribuições diferentes, mas com objetivo como em melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O Diretor Escolar tem papel fundamental, pois a ele compete, com o apoio do Articulador, coordenar o desenvolvimento e o bom andamento das ações do programa dentro da escola, de modo que os objetivos propostos sejam alcançados. O articulador da Escola - será

responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, possuir 20 (vinte) horas, preferencialmente lotado na escola. O Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico; E o Facilitador, que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola. Os estudantes participantes do Programa Novo Mais Educação terão a possibilidade de realizar a avaliação em testes on-line, obtendo os seus resultados tão logo conclua o teste por meio do site do CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação, organizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os valores a serem transferidos pelo FNDE, por meio do PDDE, às Unidades Executoras (UEX) representativas das escolas beneficiárias são divididos em duas parcelas, sendo a primeira na proporção de 60%, e a segunda, de 40%. Os recursos para ressarcimento de despesas de Mediadores (R\$ 150,00 por turma) e Facilitadores (R\$ 80,00 por turma) para escolas do Campo receberá 50% a mais desse recursos. A escola receberá recursos para aquisição de material de consumo e contratação de serviços, seguindo o seguinte critério: R\$ 15,00 reais por ano, por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e rurais que implementam carga horária complementar de 15 horas; R\$ 5,00 reais por ano, por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e rurais que implementam carga horária complementar de cinco horas.

Os alunos, os mediadores e os facilitadores são selecionados pela escola e são inseridos no site do CAED. São cadastradas as turmas e inclusive possibilidades de enturmação conforme o desempenho escolar dos estudantes. As avaliações de Língua Portuguesa e Matemáticas serão aplicadas no site no início, meio e término do Programa. A avaliação e o monitoramento do Programa Novo Mais Educação tem como principal objetivo produzir informações sobre a execução das atividades do programa e a aprendizagem dos estudantes em todas as redes e escolas participantes, com o intuito de: produzir informações acerca do perfil dos colaboradores do Programa, mediadores de aprendizagem e facilitadores, com o intuito de apoiar as escolas e seus gestores na seleção de profissionais para o

desenvolvimento das atividades programadas; produzir diagnósticos acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes ao longo da execução do Programa, fornecendo subsídios para o planejamento pedagógico das escolas; produzir informações sobre os resultados do Programa.

3 CONCEPÇÕES DE ESCOLA E CURRÍCULO

Currículo são as diretrizes que nortearão os objetivos e metas a serem alcançados em sala de aula, por meio da prática pedagógica, conhecimentos culturalmente válidos e acumulados historicamente pela sociedade, que devem ser transmitidos para as novas gerações. Contudo é importante salientar que há uma vastidão desses saberes, por isso é necessário fazer um recorte para compor o currículo. Essas ideias corroboram com o pensamento de Lima; Lemos e Anaya (2006).

Em outras palavras, isso equivale a valorizar no processo ensino-aprendizagem, o que ensinar, ou seja, preocupar-se com os conteúdos a serem recortados entre todos os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela sociedade e que deverão fazer parte do currículo.

Durante século predominou a teoria curricular acrítica, que impede o indivíduo transcender a sua condição social, ou seja, atuar na sociedade como sujeitos que têm papel social. Se auto titula um diferencial para acabar com a marginalidade da sociedade, mas que não permite você contemplar aspectos do realismo na verdade do materialismo histórico e dialético que permeou a humanidade durante século e que ainda está presente de uma forma ou de outra dentro dos sistemas. Gerando alienação causada pela ignorância no sentido de ignorar, de não querer ver, de não querer sentir, de não querer se expressa, mantendo você ocupado o bastante e cheio de informações a ponto de gerar a ILUSÃO de que muito se sabe. “Stephen: “O maior inimigo do conhecimento não é ignorância, mas sim a ilusão de conhecimento”. A tese da escola para nos servir é completamente falsa.

Na visão tradicional o currículo é neutro faz a escola trabalhar de forma padronizada como uma fábrica como afirma Zabala, 1998 “O currículo é caracterizado por uma divisão de disciplina”. Esse currículo de natureza acrítica fazendo com que na escola gere passividade, submissão, ausência de questionamento, ausência de senso crítico e repetição. Concebendo fracasso escolar, repetência, evasão, defasagens, fracasso dos incluídos, e os excluídos no interior.

A Teoria Curricular Crítica o saber além da escola, além da sala de aula, considera o contexto da época após Guerra Mundial na Europa e nas Américas, fatores sociais que influenciaram a crítica aos currículos clássicos, tradicionais e conservadores. E aos regimes conservadores e seus sistemas de controle e repressão e as inúmeras guerras a serviço de interesses econômicos, a exploração de mão de obra da qual a infância era a parte mais frágil. A exclusão as desigualdades sociais- violências que atingiam as crianças e sua escolarização, como a exclusão escolar, evasão, repetência, impossibilidade de acesso à escola, problemas estes que não conseguiam ser solucionados tão somente pelo sistema escolar.

As salas de aulas, em muitas situações acabaram por refletir as chagas sociais como o autoritarismo, a coerção, o monólogo e a falta de criatividade o excesso de passividade imposta aos alunos, espaço onde deveria haver o que há de melhor da cultura, dos saberes e dos valores e em muitas situações acabou por se tornar um lugar onde ecoavam os valores de controle e subjugação, como os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas, em muitos lugares e situações acabaram por se tornar inadequados, conservadores e anacrônicos principalmente, para os trabalhadores, para os pobres e marginalizados.

Como reação a estas injustiças os movimentos sociais ligados à luta pelos direitos vieram ecoar em muitas salas de aula. A luta pelos direitos das mulheres inclusive trabalhadoras e professoras, a luta pela liberdade de expressão, os embates contra a repressão e as inúmeras ditaduras que se alastraram pela América Latina, as lutas contra a exploração de mão de obra e pelos Direitos Humanos, os movimentos sindicais pela defesa dos trabalhadores entre eles, os professores do Brasil, em sua maioria categorias profissionais da América, a luta pela igualdade de direitos das Pessoas Negras, inclusive por melhores condições educacionais, as lutas pelo direito de acesso ao trabalho e à terra pelo direito de moradia e pela dignidade dos povos indígenas são estes, entre inúmeros outros movimentos sociais e lutas do povo que influenciaram as ideias e ações de crítica aos conteúdos e métodos conservadores na educação.

Paradoxalmente, o movimento de crítica aos currículos visa resgatar ideias e valores antigos fundamentais presentes desde a Grécia Antiga: igualdade, justiça, equidade, ética, justiça social, retidão, democracia, solidariedade, bem-estar físico e

mental e, naquilo que estiver ao alcance da educação e de seus colaboradores a melhoria das condições de vida de TODOS os cidadãos.

A “corrente Crítica” tem na Tradição Grega e em Sócrates seus maiores tributários, especialmente pela análise dialética de ideias, valores e conceitos onde, partindo-se de uma ideia, conceito ou opinião inicial, as pessoas, por meio do diálogo e do encadeamento lógico de argumentos, vão saindo do senso comum e apurando conceitos e valores iniciais, transformando-os dando à luz novas ideias estilo de pensar ao qual Sócrates chamou de maiêutica que, simplificadamente falando, foi o fundamento do pensamento crítico presente em Marx autor que marcou profundamente todos os pensadores críticos que se seguiram.

Há (em regra) o consenso de que o conhecimento é patrimônio universal da Humanidade e que é um direito de “todo” ao acesso o saber elaborado pela humanidade especialmente quanto aos saberes fundamentais: ler e escrever as operações básicas de matemática aprender a aprender. Então, o conhecimento e o saber em si são considerados como aquisições valiosas e essenciais inclusive como fatores de desenvolvimento da sensibilidade estética saberes que são, inclusive, luminares para o Universo da Ética e dos Valores.

Teorias Curriculares pós-críticas nem sempre paramos para pensar nos significados que a palavras carregam nossa fala está carregada de sentidos. Essas são algumas das contribuições da visão pós-crítica do currículo multiculturalismo, propõem a integração das culturas minoritárias à cultura hegemônica. Diferencialista ou plural convivência tolerante entre diferentes culturas, interativo ou intercultural percebe todas as culturas como incompletas e em transformação no movimento de interação entre as mesmas. Questões de gênero denuncia a profunda desigualdade entre homens e mulheres, propõem a transformação radical das instituições e das formas de conhecimento para refletir os interesses e as experiências das mulheres. Se for pensar em raça, existe apenas uma: a raça humana. O que é identidade depende do que não é a diferença.

A forma para a organização curricular segundo a LDB;

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço

social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Pensar no currículo da escola na perspectiva de Educação do Campo e numa escola de Tempo Integral implica considerar a questão das variáveis tempos, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. O principal papel da escola ainda é promover o processo de ensino e aprendizagem, conduzindo da melhor maneira possível este processo, no entanto, cabe refletir o papel do aluno enquanto sujeito da aprendizagem. A maior lição deixada pela música é o fato da necessidade de ouvirmos os alunos para a construção de um currículo vivo, que possa atender as práticas de letramento vivenciadas por eles na comunidade que estão inseridos.

3.1 EDUCAR COM UM CURRÍCULO INTEGRADO E CONTEXTUALIZADO

O currículo escolar com enfoque na cultura não é elaborado por quem vai transmitir o seu conteúdo: os professores. Entretanto, a forma como eles transmite, ou seja, a prática pedagógica é importante porque revela que acontece uma dicotomia do ensinar e do que se vai ensinar. Segundo Sacristán (1998, p.120): “a aprendizagem efetiva se dá pela experiência prática dos conteúdos desenvolvidos”. Com essa explicação, podemos compreender por que o alunado não aprende tantos conteúdos que a escola transmite. Muita coisa ainda é memorizada e por pouco tempo.

O currículo deve ser considerado por quatro pressupostos básicos: *Oferecer uma visão da cultura* que as escolas transmitem tanto em sua dimensão oculta quanto na manifesta; *ser entendido como um processo historicamente construído*, não apenas como algo a ser reproduzido, mas a ser modificado e reconstruído; *promover a interação entre teoria e prática*; ser um projeto cultural, com *flexibilidade para que os professores intervenham nele*.

A escola foi criada para legitimar a ordem cultural, porém, devido às mudanças constantes da modernidade ela está em descompasso com esse ritmo, pois ainda se agarra no tradicional. Ela tinha uma vocação universalista como frisam as autoras, porém ela sofre com os fenômenos de discriminação e confisco. Existem barreiras para se elaborar o currículo ideal: cotas desiguais de poder na tomada de decisões; dificuldade para se estabelecer um currículo comum devido à diversidade de valores e culturas; limitação da autonomia dos professores; superficialidade dos conteúdos. Já se admite que ideologia, cultura e poder são os elementos mais presentes no currículo, sendo que este é um próprio espelho da intenção de quem detém o poder sobre a sociedade.

A escola deva combinar o conhecimento científico produzido nela com a cidadania plena, a formação ética e a autonomia intelectual, as competências cognitivas e as sociais, o humanismo e a tecnologia. A interação dos conteúdos permite identificar a relação do aluno com a aquisição do conhecimento, a teoria e a prática. Cabe à escola, a responsabilidade de selecionar o que realmente importa nesse montante de conhecimentos/informações que está disponível hoje, possibilitando o professor de mapear o que é relevante à necessidade do aluno.

O ensino tradicional ainda praticado na escola atual fragmenta e descontextualiza o conhecimento. Interdisciplinaridade ao contrário do estudo isolado é que se torna possível uma educação com a eficiência que o mundo contemporâneo pede. Cada vez mais se observa que quando as disciplinas se inter-relacionam os conteúdos se completam, mas também importante saber dos devidos cuidados aos assuntos que precisam de uma investigação mais apurada, uma vez que as realidades complexas exigem uma investigação aprofundada e conhecimentos especializados.

A concepção da teoria tradicional do currículo que demonstra hoje em dia, ainda em uso, que o conteúdo é algo alheio ao aluno. Ele é um plano, um programa, uma produção feita a despeito da escola e que deverá ser executada pelos

integrantes da escola. O conhecimento deveria ser fragmentado em parte e que a produção do saber deveria ser milimetricamente supervisionada por quem o idealizou. A preocupação era com a função social do aluno no futuro, ou seja, prepará-lo para ser um trabalhador na indústria. Vários procedimentos e várias atitudes foram copiados para esse *preparo* até mesmo a sirene da escola imitou a da fábrica.

O currículo da visão contemporânea está pressionando a escola para que abandone a perspectiva positivista e sua visão tradicional, propondo um **currículo contextualizado**, que situa a vida do aluno no tempo em que ele está ao invés de ficar projetando-o. Um **currículo dialógico** já que considera todos os envolvidos no processo educacional com suas várias vozes e ideias. O diálogo entre o que é idêntico e entre o que é diferente, entre as partes e o todo entre o todo e parte, entre as pluralizações culturais, étnicas, sexuais, linguísticas, religiosas.

Um **currículo interacionista** e um exemplo disso é essa própria disciplina que estamos cursando, já que vimos antes em separado: Currículo e Avaliação, e agora estamos estudando como acontece quando elas interagem. E um **currículo afetual** já que cada vez mais se observa que quando um professor consegue cativar seus alunos com uso da intuição, imaginação, fantasia, etc., ele os consegue encaminhar melhor no processo de aprendizagem.

Um prejuízo que o currículo positivista causou foi a pouca leitura da literatura visto que o aluno era preparado para ser um funcionário na indústria, diferente do aluno da classe alta que seu acesso à alta cultura é até habitual. Por isso o incentivo para que a perspectiva transdisciplinar venha reverter esse quadro, no despertar ao desejo pela literatura, através do **currículo transdisciplinar**.

3.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

A escola hoje precisa pensar no indivíduo atuante na sua sociedade que precisa estar preparado para o mercado de trabalho. A educação se dará apenas como mediadora, promovendo ações para o processo de transformação parcial da realidade. Na compreensão de Chaves (2012), a educação pode se configurar em um importante instrumento de transformação societária se estiver integrada ao trabalho. Com as palavras do autor:

É importante destacar que não se vislumbra aqui a perspectiva de que a educação teria a atribuição de ser a alavanca da transformação social, pois ela não tem, na sua essência, a função de construir uma nova realidade social. Mas como faz parte da totalidade do ser social a educação se dá de modo contínuo e contraditório. Ou seja, ao mesmo tempo que em que a educação é utilizada para a manutenção da reprodução capitalista ela cria elementos para a negação desse sistema. Esse processo somente é possível por meio da integração entre a educação e o trabalho (CHAVES, 2012, p.201).

Todavia, a crise estrutural do capital vem atingindo o corpo da sociedade em todos os seus aspectos, como já se enfatizou em linhas atrás. Mas, se faz importante destacar que na medida em que o capitalismo tende ao seu reordenamento, busca incessantemente alternativas das mais diversas, como por exemplo: mercantilizar ainda mais elementos e atividades, de forma a adequá-los a um novo padrão, a uma nova política, a nova economia, e assim estabelecer um novo modelo cultural-social, um novo corpo social. O que ocorre com vários elementos dentro deste corpo social são transformações particulares. Logo, modificam-se estruturas, atividades, novas profissões passam a surgir e outras são extintas, porém, a base societária não é alterada. Isto significa que assim como o trabalho, outras categorias e atividades passaram a ser sistematizadas, reorganizadas em conformidade com as modificações do sistema de capital.

Nesse sentido, com a educação não poderia ser diferente. Nesta particularidade encontra-se contradições em seu interior que necessariamente são produzidas para os fins a que ela se destina dentro desta sociedade. Na realidade a educação vivencia processos de mudanças que objetiva adequá-la aos parâmetros do atual estágio do capitalismo. Quanto a isso, Boneti (2006) ressalta que:

Na verdade, o saber aprendido na escola se constituiu sempre, durante todas as fases históricas da sociedade, de um importante fator de inserção social, seja por meio da produção, seja na dinâmica da sua própria elaboração. A diferença com o momento atual, no que se refere ao desafio da gestão da escola e das políticas educacionais, diz respeito a uma nova configuração de sociedade, a começar pela organização produtiva, desencadeando uma acelerada mutação tecnológica, fazendo com que o conhecimento tecnológico tenha durabilidade limitada, determinando, como consequência, uma inevitável desqualificação dos sujeitos sociais de participação na esfera produtiva e de estabelecer relações socioculturais (BONETI, 2006, p.213-4).

Para Boneti, o contexto social, econômico e político requer dos sujeitos sociais a busca incessante pelo conhecimento em face das novas determinações, assim como as inovações tecnológicas implementadas pelo capitalismo e sua homogeneidade global. Os sujeitos sociais são compelidos – diante da ausência do Estado quanto à ineficiência de garantias trabalhistas – a serem sujeitos provedores de sua inserção no mercado de trabalho. Para que isso aconteça, precisam ir em busca de qualificação profissional, de uma educação voltada para o trabalho.

Sobre a função social da educação, Tonet (2012) assim analisa:

[...] a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular (TONET, 2012, p.69-70).

A educação enquanto patrimônio social será utilizada para atender aos interesses da classe economicamente mais poderosa de forma a contribuir para a manutenção da ordem vigente.

Ora, este processo de apropriação, por parte dos indivíduos, do patrimônio social, não poderia deixar de ser atravessado pelos antagonismos sociais, já que vivemos numa sociedade de classes. Além disso, todo esse conjunto de elementos que constituem o patrimônio da humanidade não é um todo homogêneo e acabado e muito menos neutro. Ele é um vasto e complexo campo, sempre em processo, do qual, a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, via políticas educacionais, currículos, programas, métodos e outras atividades julgados mais importantes. É aqui onde se faz sentir o peso das questões político-ideológicas. Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador (TONET, 2012, p.69-70).

Num direcionamento teórico similar ao de Tonet, Chaves (2012) assevera que a função da educação atualmente compreende não mais que um “[...]”

instrumento de reprodução, exclusão e dominação” (CHAVES, 2012, p.2002). Neste sentido Braverman (1974) nos faz lembrar sobre como e em que sentido desenvolveu-se a prática do aprendizado na sociedade capitalista:

Com a rápida urbanização da sociedade e o aceleração do ritmo da vida econômica e social, a necessidade de outros serviços governamentais aumentou e o número e variedade destes por isso mesmo multiplicou-se. Dos mais importantes entre esses serviços é o da educação, que assumiu um papel ampliado na era do capitalismo monopolista. [...] com o desaparecimento da fazenda e da aldeia como as principais arenas de educação infantil, a responsabilidade pelo cuidado e socialização das crianças tornou-se cada vez mais institucionalizada. O requisito mínimo para “funcionar” num ambiente urbano moderno – tanto como trabalhadores quanto consumidores – é comunicado às crianças num aparelho institucional mais do que na família ou na comunidade. Ao mesmo tempo, o que a criança deve aprender já não mais é uma adaptação ao trabalho lento e temporário no meio natural imediato, mas uma adaptação à veloz e intrincada maquinaria social que não é apropriada à humanidade social em geral, exceto o indivíduo, mas dita as fases da produção, do consumo, da sobrevivência e do divertimento. Seja qual for o conteúdo educacional no currículo, é nesse sentido não tanto o que a criança **aprende** é importante quanto que ele ou ela se torne **sábida para alguma coisa**. Na escola, a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamadas a fazer como adultos: a conformidade com as rotinas, a maneira pela qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem. O sistema escolar que proporciona isso, assim como outras formas de preparo, é apenas um dos serviços que são necessariamente ampliados na industrialização e urbanização da sociedade e na forma especificamente capitalista assumida por essas transformações (BRAVERMAN, 1974, p.244-5, grifos do autor)

A escola precisa refletir suas propostas curriculares de acordo com a função da educação no cenário contemporâneo. Para tal fim torna-se imperativo a aproximação das reflexões promovidas por Mészáros (2007). Uma vez que o referido autor apreende a educação em face da realidade a qual atualmente encontra-se mergulhada a humanidade, confrontando-a com os efeitos de uma crise estrutural, que tem precarizado ainda mais as condições de trabalho, pois em seu entendimento, “[...] o capital é completamente incapaz de fazer considerações humanas. [...]” (MÉSZÁROS, 2007, p.158). A serviço da reprodução das relações capitalistas de produção, a educação é reduzida a um mecanismo de conformidade e consenso. Por isso, o referido autor assevera que:

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos – [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno.[...] Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2007, p.206-7).

A Constituição Federal de 1988 elabora sobre a educação, a necessidade de que a mesma deve ser promovida e executada pelo Estado. Conforme o conteúdo publicado no artigo 205 da referida constituição é possível identificar que este compromisso não se limita ao Estado, mas, é repassado para a sociedade quando se convoca a participação tanto desta, quanto da família. Expõe ainda que a educação é um processo essencial ao exercício da cidadania, a qual proporcionará a partir de então, a qualificação do cidadão no que se refere ao trabalho, como pode ser verificado abaixo:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, Art. 205).

Porém, a educação que se apresenta como direito universal e fundamental para a formação do indivíduo, vem deixando muito a desejar, no que se estabelece como sendo parte integrante no processo de desenvolvimento cultural e social do indivíduo enquanto cidadão. A educação não tem sido executada conforme o expresso no texto constitucional. O que tem ocorrido na educação exige esclarecimentos, pois:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria história teve de ser totalmente adulterada e grosseiramente falsificada para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Apesar de cada sujeito não usufruir das mesmas oportunidades, o Estado tem tratado todos de forma igualitária como se possuíssem as mesmas capacidades. No entanto, cada indivíduo ao longo de sua vida não possui nem desenvolve as mesmas habilidades, sejam estas de forma racionais, físicas, sociais, culturais, econômicas, etc. No âmbito da educação a socialização do conhecimento por meio do Estado também ocorre de forma desigual, apesar de legalmente sermos todos iguais. Em relação ao acesso desigual ao saber e ao instrumental tecnológico que conduz a diferenciação entre os sujeitos na sociedade capitalista, Boneti (2006) comenta o seguinte:

Na sociedade capitalista o saber técnico é um bem de capital. O segmento social (grupo ou classe) que dispõe do saber e do instrumental tecnológico tem poder de dominação e de controle sobre a natureza e sobre as relações de produção. Mesmo quando o Estado (através da escola) promove a socialização do conhecimento, ele o faz lançando um processo de competitividade e/ou seletividade entre os sujeitos sociais e/ou grupos sociais. Isto porque o Estado parte do pressuposto que os segmentos sociais são homogêneos e impõe uma homogeneidade como padrão de racionalidade. Por exemplo, a racionalidade de um camponês é diferente de um técnico agrícola. Esses dois sujeitos têm acesso ao progresso tecnológico em condições diferenciadas. A racionalidade do técnico, evidentemente, aproxima-se mais do padrão homogêneo exigido pela política de fomento tecnológico (BONETI, 2006, p.226).

Para este autor o pressuposto teórico paradigmático o qual fundamenta-se as instituições públicas responsáveis ao repasse do conhecimento aos diferentes segmentos sociais,¹ estabelece métodos capazes de aprimorar estas diferenciações,

¹ É oportuno ressaltar que “O conhecimento, pois, essa capacidade distintiva do ser humano, que serve para a libertação e independência das pessoas e dos povos, pode ser usado para a opressão dos outros” (LUCKESI, 1996, p.58).

fazendo com que uns se sobreponham a outros em virtude da sua qualificação técnica. Sendo assim:

[...] o controlar e o dominar as relações sociais de produção e a natureza assumem um papel de diferenciação. A técnica é superior e é colocada acima das relações sociais. Assim, não existe diferenciação de conhecimento, existe um conhecimento, aquele conhecimento técnico, original da ciência o que leva supor que, em termos de conhecer, existe um certo e um errado. (BONETI, 2006, p.226).

Por isso, a educação será elaborada e executada de forma a integrar os indivíduos, adequando suas necessidades aos meios, produzindo sujeitos capazes e eficientes para o mercado de trabalho. “Neste sentido é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos” (TONET, 2012, p.32).

Observa-se que as novas reivindicações da sociedade atual colocaram na pauta da Educação, modalidades de ensino capazes de atender ao imediatismo que emanou no início dos anos de 1970, tanto nas indústrias, quanto nos demais setores da sociedade. Desta forma, nesses como em outros períodos, os rumos da educação passam a ser operados no sentido de contribuir, através de formação técnica dos trabalhadores, para suprir as demandas que advêm da ordem estabelecida. Assim como também estabelecem a construção de um consenso ideológico capaz de abolir as tensões que emanam efetivamente dos limites últimos do capital, como afirmam Moreira e Maceno (2012) a seguir:

O papel do complexo educativo na conformação ideológica da situação de crise enquanto normalidade é evidenciado na estruturação de um construto pedagógico que alimenta a aceitação social, o convívio passivo com as diferenças, a “insubordinação” por meios legalmente estruturados, a autoestima em meio à desestruturação do indivíduo, a formação de competências em conformidade com as exigências ideológicas e técnicas, a orientação para a sustentabilidade, a aceitação da insuperabilidade do sistema e a difusão da cidadania (MOREIRA; MACENO, 2012, p.185).

E mais adiante complementam que:

Desse modo, a educação formal, associada a outras esferas da socialidade, assume uma relevância enquanto estratégia de correção dos efeitos e contradições explosivas do capital em crise estrutural. Nisso não está presente nenhuma contradição, uma vez que hegemonicamente a educação é uma mediação para a reprodução social, mesmo em se tratando da reprodução social regida pelo capital em sua crise última. Portanto, a forma que assume o complexo educativo, contemporaneamente marcado pela mercantilização e pelo rebaixamento e esvaziamento de conteúdos, não é uma imperfeição ou defeito, mas a forma necessária assumida pela educação a fim de mediar a reprodução da totalidade social circunscrita pela crise do sistema do capital (MOREIRA; MACENO, 2012, p.185).

Por isto que desenvolveu-se um grande estímulo à parceria entre Estado, empresas e Organizações Não Governamentais (ONG's)² para que estas passassem a oferecer formação técnica, e padrões de ensino para a sociedade elaborados apenas para cumprir as exigências que emanam do interior das novas indústrias e setores empresariais. Uma vez que não é relevante para estes setores atender as reais necessidades dos indivíduos como ser humanos, mas se apropriar da sua força de trabalho, das suas habilidades para executar as atividades e desenvolver mecanismos que lhes conduzam a mais ampla lucratividade. Esta é hoje, mais do que nunca, uma das funções da escola. Torna-se uma instituição intermediária para o provimento de conhecimentos que promovam qualificação de força de trabalho, sob o discurso de qualidade de vida, como forma de construir o ambiente favorável para que se promova o reordenamento e reestruturação do capital. No tocante a este aspecto, Souza (2012), observa que “A reestruturação produtiva, na atualidade, manifesta nas propostas da nova gestão do trabalho redireciona formas de controle do capital que, embora utilizem o discurso do envolvimento, da cooperação e do bem-estar, ampliam a exploração do trabalhador [...]” (SOUZA, 2012, p.153).

Isto significa que o complexo educativo deve ser reduzido a qualificar precariamente os trabalhadores para os mercados de trabalhos, uma vez que o maior interesse não consiste na formação dos futuros trabalhadores, mas na dimensão lucrativa que esse espaço pode propiciar. Importa destacar que os mercados de trabalho existentes são incapazes de absorver uma parcela significativa da força de trabalho que está se formando em virtude da expansão da

² Uma valorosa discussão sobre as ONG's pode ser conferida em Gohn (2005).

educação privada, uma vez que, como mencionamos em passagens anteriores deste trabalho, o desemprego tem atingido sua forma estrutural.

Com relação ao mercado de trabalho no âmbito educacional, observa-se que as instituições públicas ao invés promoverem empregos estáveis, vêm contratando monitores, instituídos por meio de projetos. Esta lógica faz parte das estratégias de nações e organismos que tem-se mobilizado no sentido de realizar os ajustes nas políticas educacionais de forma a atender aos interesses da ordem estabelecida. Como observa o autor a seguir:

Tomando por mote estabelecer a protoforma da educação do futuro, várias nações do mundo foram convocadas a participar de um esforço coletivo, traçando metas e estratégias imprescindíveis à adequação educacional, o que ficou conhecido como Conferência Mundial de educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas - ONU, através de alguns de seus principais organismos - UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A referida Conferência representou um novo marco para as políticas educacionais, agora mais explicitamente tratadas em nível global e mais diretamente centradas na educação básica e sua vinculação com o setor produtivo (GOMES, 2012, p.191).

Nesse sentido, a educação como categoria mediadora da transformação social deve absolver que:

A produção de *tempo livre* no curso da história, como a condição necessária da emancipação, é uma grande realização coletiva. Como tal, é inseparável do desenvolvimento progressivo da humanidade, da mesma maneira como o *conhecimento* – e o *conhecimento científico* historicamente cumulativo relevante de modo direto ao processo de reprodução societária – é também impensável sem o sujeito coletivo da humanidade, e se estende a toda a história. Contudo, o capital expropria para si o tesouro de todo o conhecimento humano e, arbitrariamente, atribui legitimidade somente às suas partes passíveis de se explorar lucrativamente - ainda que da maneira mais destrutiva – por seu próprio modo fetichista de reprodução (MÉSZÁROS, 2007, p. 52, grifos do autor).

Esse fetichismo peculiar à sociedade capitalista, impõe à humanidade a sua destruição. Uma vez que:

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora

maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumem proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*. As gritantes desigualdades sociais, atualmente em evidência, e ainda mais pronunciadas no seu desenvolvimento revelador, são bem ilustradas, [...] O que está em jogo aqui não é simplesmente a *deficiência contingente* dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e *sim a inevitável deficiência estrutural* de um sistema que opera através dos seus *círculos viciosos de desperdício e de escassez*. É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. (MÉSZÁROS, 2007, p.221grifos do autor).

Para este autor, “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2007, p.218). Noutras palavras do autor:

[...] não é surpreendente que na concepção marxista a *efetiva transcendência da autoalienação do trabalho* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a *universalização da educação* e a *universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*. De fato nem uma das duas é viável sem a outra. Tampouco é possível pensar na sua estreita inter-relação como um problema para um futuro muito distante [...] (MÉSZÁROS, 2007, p.217, grifos do autor).

Isto posto, analisou-se de modo específico a função social da educação na sociedade capitalista, uma vez que seu real sentido é mediar a reprodução social, bem como a totalidade social em qualquer sociedade. A sua forma de realizar essas mediações, não se constituem como defeito, mas a forma necessária ao atendimento e contemplação dos requisitos postos em qualquer sociedade. Constata-se, portanto, que as manobras utilizadas pelo sistema capitalista não conseguem se sobrepor à realidade histórica, ou seja, não vem surtindo muito efeito, visto que, a crise estrutural trata de afetar diversos âmbitos particulares, a exemplo, a educação, através de um aspecto de destruição global. Nesse sentido, o Estado passa a financiar as escolas técnicas como também o ensino privado e as modalidades de ensino à distância, as quais passam a surgir em maiores

proporções. Ao financiar o ensino privado, o Estado beneficia as instituições privadas em detrimento das instituições de ensino do setor público. No setor público, são oferecidos serviços precários, visto que, as novas políticas do Estado administram o cenário de conflito social por meio de programas compensatórios que atende aos anseios de expansão requeridos pelas fronteiras de atuação do sistema capitalista.

Isso ocorre porque os sistemas educacionais, bem como, os organismos nacionais e internacionais se engajam no sentido de contemplar os emergentes requisitos propostos pela sociedade atual, em face da crise que toma proporções mundiais. Dessa forma, as políticas educacionais, são ofertadas de forma a conter os efeitos da crise, á medida que os processos de trabalho desenvolvem uma forma de trabalho mais flexível, conduzindo de forma mais intensa à exploração capitalista. Por isso, há uma grande necessidade quanto ao incremento de novos modelos de gestão que se proponha a conduzir as políticas e as práticas de gestão nos setores de trabalho, em face à necessidade de estabelecer o envolver do trabalhador, como um tipo de coerção ideologicamente humanizada sob um ideário moderno. Os sujeitos sociais são compelidos – diante da ausência do Estado quanto à ineficiência de garantias trabalhistas – a serem sujeitos provedores de sua inserção no mercado de trabalho.

Logo, a educação se dará apenas como mediadora, promovendo ações para o processo de transformação parcial de dada realidade. Nesse sentido, observa-se que a educação ofertada pelo Estado tem o intuito de responder às demandas e exigências do mundo globalizado, pois há uma maior exigência sobre o ensino técnico. Entretanto, essa modalidade de ensino atende apenas às perspectivas de controle do capital sobre o indivíduo, uma vez que não há uma formação baseada na qualidade de vida dos trabalhadores, mas num padrão de produtividade industrial.

Á medida que o Estado financia e direciona recursos para a esfera mercantil, propiciam-se novos modelos de gestão e ensino. Modelos que de forma ideológica subscrevem um maior controle sob o ensino que irá proporcionar a adequação dos trabalhadores ás alterações posto ao gerenciamento dos novos setores de produção e serviços como também, mascarar as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, e ciente de que experimentamos uma crise que se alastra de forma mundial, a sociedade contemporânea também vem sendo alvo do fenômeno do desemprego

estrutural. Diante de tal fato, compreendeu-se que os mercados de trabalho existentes são incapazes de absorver uma parcela significativa da força de trabalho que está sendo formada a partir da expansão dos cursos técnicos e do ensino superior privado. Esse direcionamento da educação tem um elo intrínseco com a reestruturação produtiva do capital.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS TEÓRICOS REFLEXIVOS

4.1 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO

O movimento de lutas por uma educação do campo vem construindo historicamente num processo lento que remonta às lutas dos setores populares por uma educação diferenciada e de uma luta por espaço para todos e pela igualdade social. A Educação do Campo difere da Educação rural por apresentar interesses dos camponeses que são divergentes das práticas sociais e educativas dos latifundiários. O conceito de educação rural se remete à maneira com a sociedade concebia o meio rural como um espaço de dependência e aplicabilidade dos conhecimentos produzidos na zona urbana.

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” LEITE, (2002, p. 28)

Esta concepção de educação nos faz refletir como as famílias, especificamente os como os pais, interpretam as ações pedagógicas em virtude da reprodução ideológica histórica que a escola sempre foi intitulada para aquisição de conhecimentos científicos e preparação dos indivíduos para ascensão a universidades desarticulado do mundo social que em muitos casos não contribuíam para realização de resoluções de problemas no seu dia a dia. Sobre a particularidade da educação no Brasil, Filho (2001) analisa que:

[...] A educação brasileira até 1930 esteve a serviço da elite aristocrática rural. Os jesuítas, unidos ao Rei de Portugal, fizeram parte do processo de colonização do Brasil, catequizando índios, formando padres para a ordem, e com seus organizados colégios prepararam a elite branca para estudos nas universidades europeias. (FRANCISCO FILHO, 2001, p.195).

A esse episódio da história brasileira, observa-se que a educação não surgiu de um processo desenvolvido pelos sujeitos ou cultura locais, mas foi introduzida pelos portugueses por meio das missões jesuítas. Vale lembrar que o Brasil fora

colonizado por Portugal, passando a fazer parte de um projeto mantido pelas metrópoles e grupos econômicos dominantes. Por isso, não se organizaram aqui normas no sentido de fundar a sociedade brasileira, pois não havia interesse. O interesse consistia apenas em povoar e extrair suas riquezas. As normas que aqui se estabeleceram, foram elaboradas, organizadas, e impostas por interesses externos, o que enfaticamente podemos observar entre uma vasta produção literária, que especificamente descreve sobre a história do Brasil.

A Educação do Campo corrobora com as ideologias da reforma agrária, da agroecologia popular e agricultura camponesa, quando defende que homem do campo (os camponeses, ribeirinhos, agricultores, roceiros, assentados e boias-frias) são sujeitos portadores de conhecimentos e culturas específicas e que devem ser consideradas e respeitadas no contexto educacional local.

O Estado precisa implementar as políticas públicas para o homem do campo que ao longo dos anos foram excludentes de oportunidades. Pinheiro (2011, p. 6) afirma que,

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Mas, como se sabe a educação nunca foi prioridade nem para o governo quanto mais dos proprietários rurais que tinha a visão do homem do campo como indivíduos capazes somente de ler e escrever e cultivo das terras. A educação rural surge o movimento Por uma Educação Básica do Campo tentando modificar essa ideologia elitista.

Voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Com esta finalidade é pertinente congregarmos os vários movimentos camponeses e pensar o campo como território alcançado e a Educação do Campo como tarefa intrínseca ao desenvolvimento dos sujeitos do campo, que vivem e constroem histórias a cada dia. A sociologia do campo surgiu contra as concepções do sistema capitalista, às formas de exploração do trabalho camponês, as formas de espoliação do trabalho, no campo e na cidade que tem como campo de estudo os Quilombos, revolução praieira, ligas camponesas, movimentos sociais das terras pela reforma agrária.

Historicamente o homem se apropriou da terra para usufruir da natureza dando possibilidades de resolver problemas para a própria manutenção da vida humana, mas por outro lado, trouxe outros problemas como a exploração do homem pelo homem, miséria e a concentração de riqueza.

Os camponeses que são: os agricultores, extrativista, caçadores, ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas a partir do modelo capitalista perdem sua identidade, pois eles se tornam escravos do sistema, onde são obrigados a adquirir técnicas que os distanciam da natureza e de sua própria autonomia. Essas técnicas que segundo o movimento tecnológico veio para facilitar a vida do homem e aumentar sua produção, pois o que importa nesse modelo é a quantidade de bens materiais que são produzidos e não seus conhecimentos culturais precisam ser reconhecidos e inseridos no contexto escolar.

A educação do campo em Alagoas, como em todo território nacional, teve um avanço positivo com a contemplação na LDBEN que instituiu a Educação do Campo como modalidade de ensino com características e especificações do homem do campo, o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e programa nacional de educação na reforma Agrária e a resolução normativa nº 040/2014 – Conselho Estadual de Alagoas – CEE/AL que aponta sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências correlatas, fortalecendo o reconhecimento das diferenças e das diversidades étnicas, culturais, política, ambiental e regional do povo alagoana e a permanência das escolas no campo com material didático pedagógico específicos para essa clientela. Essas políticas públicas conquistadas pelo movimento por uma educação do campo é que em alguns contextos a educação vem se efetivando, fazendo jus ao que concernem as

diretrizes, decretos, leis que corroboram por uma educação de qualidade, sendo esta direito de todos e dever do estado e da família.

4.2 RELACIONANDO SOCIOLOGIA RURAL DA SOCIOLOGIA DO CAMPO

A sociologia do campo aponta com mais precisão os artefatos de mudanças que ao longo da história ocorreram no espaço rural. Destaca assim, Ribeiro (2014, p 5) ao imprimir que a Sociologia Rural, como a Sociologia Geral, nasceu de um momento de crise, com a preocupação de ter como problema sociológico fenômenos sociais do campo e, mais precisamente, problemas sociais, como êxodo rural, mudanças nas relações de trabalho, e a disseminação de uma cultura citadina, urbana.

O caráter dessas mudanças é indiscutível, e está no bojo dos acontecimentos que fundamentaram o recrudescimento do processo capitalista de produção. Entender que as mudanças do espaço rural permearam as transformações na vida dos camponeses advindas das crises sociais, políticas, econômicas questões norteadoras do capitalismo é fundamental para a fundamentação de outra sociologia, ou seja, da sociologia rural para a sociologia do campo. Mediante as ocorrências da crise, a sociologia do campo vai ocupando espaços nas pautas de lutas dos movimentos sociais, bem como dos pesquisadores sociais que permeiam a maturação destas questões que viabilizam a necessidade de perspectivas que dialoguem horizontalmente com as nuances do campo atual.

Se desde os primórdios da história a relação do homem com a natureza era de harmonia, mediante a evolução da sociedade as necessidades que permeiam a relação homem-natureza passam a ser outra. Assim, o homem antes era servo da natureza e não a natureza serva do homem como acontece hoje em dia, pois com desejo de crescer, o homem usa de recursos tecnológicos para moldar a natureza ao seu favor. Fazendo com que a relação do homem com a terra não seja mais a de suprir as necessidades básicas da existência, mas sim de consumir os bens sociais produzidos por uma parcela de sujeitos que vivem laborando a terra, mas que em condições subumanas, ou seja, os latifundiários, os senhores possuidores de contas de terras incontáveis exploram os menos favorecidos que somente tem para oferecer a força braçal e assim deixam-se ser oprimidos pelos seus senhores.

Nesse sentido, os latifúndios crescem e a revolução industrial nutre esse crescimento agravando ainda mais a situação dos sujeitos que vivem trabalhando com a terra, porque eles perdem espaço para as máquinas que garantem maior produtividade e lucratividade em detrimento da mão de obra dos povos do campo, desvalorizando-os totalmente e violando a relação social do homem com a natureza, ou seja, as consequências das crises sociais, econômicas e culturais. Neste contexto há uma relação entre o ser humano e a natureza e que precisa ser entendido enquanto fator primordial na vida do homem e que passa a determinar suas relações de produções e de organização em sociedade, a partir do excedente do campo passam a construir relações comerciais. De acordo com Stedile (2005, p.32):

[...] a lógica do modelo de industrialização dependente atuava permanentemente de forma contraditória e complementar, em que os camponeses, ao mesmo tempo em que se reproduziam e se multiplicavam enquanto classe, tiveram parcelas crescentes de seus membros migrando para as cidades e se transformando em operários.

O capitalismo estabeleceu uma relação social entre os capitalistas e o governo, contribuindo para enriquecer cada vez mais em detrimento da maior parte da sociedade. Então, acreditar que o desenvolvimento justifica o controle do poder político e a acumulação de capital pelas classes capitalistas, é validar a escravidão dos sem-poderes que se unem em prol de políticas públicas que lhes garantam a efetivação dos direitos constituídos legalmente, pois todos são iguais perante a lei, portanto, todos deveriam usufruir dos bens socialmente produzidos, mas não, o excedente é exportado, o que significa que os movimentos sociais devem permanecer em movimento travando suas lutas em prol da dignidade humana, do direito que é roubado por quem detém o poder/capital.

A relação capitalista segundo a visão dos fisiocratas é mitificar que toda a sociedade usufrui dos bens sociais produzidos, pois sempre houve desigualdade social e que jamais haverá hegemonia no poder, pois essa hierarquia infelizmente se faz necessária para a existência do governo, dos latifundiários, da monocultura e enfim dos subalternos para servir ao sistema que privilegia alguns.

A teoria social trás em seu bojo o progresso a qualquer custo, o que provoca danos a natureza, pode haver uma teoria neutra? Acredita-se que não, pois as

teorias socioeconômicas surgem mediadas por interesses que privilegiam uns e outros não.

Ao que concerne as teorias sociais econômicas para a produção agrícola e agrária, houve muita produção de conhecimento a favor das vertentes com os postulados dos setores econômicos que debatiam em suas épocas a real situação vivida em seu contexto sócio histórico, o que favorece para entender os acontecimentos no Brasil mediante as conjecturas teóricas formuladas.

As questões que envolvem o campo e suas nuances, envolvem a compreensão dos aspectos históricos do nosso povo e de sua formação cultural, social política e econômica, da sociologia rural e especificamente da **sociologia do campo**, no sentido de abordar as políticas que fundamentam tais práticas.

A discussão da **sociologia do campo** historicamente referendando parte da luta que nasce da rebeldia e da crítica ao sistema, propõe uma nova ideologia no desenvolvimento social e também nas relações sociais, estas surgem das mobilizações sociais frente ao processo de contestação dos sujeitos subalternizados no contexto de opressão e negação dos seus direitos.

A tônica da opressão marcou profundamente, através da ausência de direitos a vida dos trabalhadores e trabalhadoras, principalmente aos povos do campo considerados hoje: os agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros e fazendeiros, como tais envolvidos numa diversidade de práticas socioculturais de vida no campo e luta pela sobrevivência, diante da compreensão dos opressores de que o outro é um estranho e só a si mesmo cabem os direitos.

A desigualdade se fortaleceu em vários aspectos da sociedade, inclusive se tomarmos como referência a questão da posse de terra, da divisão, do uso e da utilização de terras na sociedade brasileira, por uma minoria bem como a organização das atividades agrícolas, representando assim o monopólio das terras e consequentemente das produções agrícolas. Esta representa um dos maiores impasses para o avanço nas questões democráticas e cidadãs no país e perduram até então como fator decisivo no fortalecimento da divisão de classe. Segundo Stedile (2005, p. 86):

A monopolização da terra obriga os não possuidores, e mesmo os pequenos proprietários, a comprar acesso a esse recurso decisivo,

ou a seus futuros. Não tem outro modo de fazê-lo senão vendendo seu trabalho ao próprio comprador monopolista / monopsônico. [...] a relação proprietário/trabalhador pode apresentar, sem várias combinações, assim como o trabalhador frequentemente deve pagar ao proprietário não apenas pelo acesso a terra, mas também pelo acesso a seu monopólio do crédito, dos meios de armazenagem, de transporte, de comercialização de mercadorias necessárias à produção ou ao consumo: em resumo, a seu monopólio de tudo.

Na perspectiva das relações comerciais e da modernidade, advindas da revolução industrial, passam a determinar as novas relações de produção e de forças de trabalho em que foram se formando o capital, que representa uma das categorias marxista. O capital passa a ser considerado uma forma de organização desse novo mundo do trabalho, da sociedade capitalista, que para sua operacionalização precisa agir de forma exploratória, excludente e o campo lócus da produção agrícola, comercial, industrial e financeira em que o homem do campo está situado, torna-se cada vez mais desvalorizado no contexto da industrialização, assim como tudo que vem do campo ou o representa.

Neste sentido, os povos do campo tornam-se sujeitos vitimados dessa relação de exploração e de negação dos seus direitos, tornando os povos do campo e seu contexto envolvidos em práticas coronelistas, oligárquicas, patrimonialistas. Tal campo de forças econômicas e políticas determinam o poder de uns sobre outros em que o homem do campo, passa a ser o negligenciado, o coisificado e são representados por suas ações de reivindicações por seu território e por seus direitos por uma vida digna e mais humana.

A partir das mobilizações sociais o homem do campo passa a existir enquanto sujeito social apontando a necessidade de outra ideologia para o desenvolvimento e nestas bases a **sociologia do campo** se evidencia enquanto **sociologia da educação do campo**, vinculada à proposta baseada na visão do campo enquanto território de produção histórica e cultural, em que se demonstram processos de lutas e resistências dos sujeitos pelo direito a ter direitos, tornando-se inevitáveis, as várias expressões de revoltas e rebeliões no contexto da sociedade brasileira; que foram marcados inicialmente por movimentos como os Quilombolas, e mais tarde por revoltas organizadas para se contrapor a apropriação indevida de terras brasileiras, culminando com as manifestações dos movimentos sociais do campo como um viés para trazer a discussão posterior sobre a educação do campo, no

sentido de que os movimentos sociais do campo, tiveram como a possibilidade de fortalecer a luta por direitos, lutar pelo direito a educação que fosse construída a partir das concepções, crenças e valores dos próprios sujeitos do campo.

A luta por uma educação do campo passa a representar também a luta por políticas públicas que garantam os seus direitos, entendendo-as enquanto produto histórico que busca formas justas e igualitárias de valorização do homem reconhecendo a importância dele viver e produzir no seu próprio espaço, tendo o seu trabalho como ato social, relacionado a sua cultura, capaz de promover a apropriação dos instrumentos de cultura e ainda trazer satisfação em produzir o seu próprio trabalho. A educação também pressupõe a luta pela apropriação dos meios tecnológicos em contraposição a ideologia do sistema capitalista de dominação dos meios técnicos.

Desse modo, o ser social mediado por essa extensa “atividade humana sensível” que é o trabalho, e através dele se humaniza no mundo. A sociologia do campo de acordo com Bezerra e Santos (2014. p. 4), surge no Brasil a partir da década de 80, e como afirma:

Nasceu por cesariana, não foi de parto normal como a sociologia rural. Nasceu rebelde e crítica ao sistema capital, as formas de exploração do trabalho camponês, a todas as formas de exploração de trabalho no campo e na cidade.[] se manifestou nos quilombos, na revolução praieira, nas ligas camponesas e, hoje, nas lutas dos movimentos sociais da terra pela reforma agrária.[] Nasceu no Brasil na derrocada do regime militar, quando este passava a viver um novo cenário, impulsionado pelo movimento pela redemocratização; quando, então, os povos do campo e da cidade passaram a enfrentar novos desafios, problemas e conflitos.

Podemos afirmar que esta representa aspectos da luta pela superação da divisão de classe, buscando a construção de novas relações sociais e produtivas em que se verifica a busca pela efetivação de direitos aos povos do campo. Através desta apresenta-se como indispensável a sociologia da educação do campo, que segundo Bezerra e Santos (2014, p. 6):

Um dos fundamentos da [Sociologia] da Educação do Campo é que só há sentido em constituir processos [sociológicos] pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo vinculados à construção de outro modelo de desenvolvimento cuja base produtiva

principal dê-se a partir das unidades familiares de produção e não do agronegócio e do latifúndio. Pois, não haveria sentido desencadear esforços para a produção de teorias [sociais e] pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios.

A questão inerente à sociologia da educação do campo é exatamente pode viabilizar a visibilidade social dos povos do campo, que antes nem se quer eram considerados, a não ser somente uma ferramenta de trabalho, ou seja, uma mão de obra barata e que por necessidade deveria se manter cativa, submissa aos poderosos da região.

Dai, os sociólogos e atores sociais de modo geral permeiam uma discussão em torno dos povos esquecidos por um lado, este o lado do direito, da dignidade de vida, justiça social, igualdade de oportunidade e muito bem lembrado do lado da expropriação dos direitos, da servidão, da subserviência e, sobretudo de aumentar a qualidade de vida dos senhores poderosos donos da riqueza do mundo, possuidores de contas infundáveis de terra enquanto que o trabalhador nada tem apenas a vida.

4.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, inúmeros debates, reflexões e projetos são tecidos acerca da educação como um todo e de modo amplo e participativo sobre a Educação do Campo em Tempo Integral. Da mesma forma, retoma-se a preocupação da formação continuada dos profissionais da educação notadamente dos docentes que atuam com as escolas do campo e suas especificidades. [...] a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, deve ser uma prioridade constante visto que essa clientela necessita de constantemente informação e conhecimento [...] a formação continuada de professores deverá ser considerada prioritária (BRANCO, 2012, p. 247).

Um novo panorama da educação requer que os profissionais que atuam no campo vivenciem concepções diferenciadas acerca do currículo escolar, do ensino aprendizagem, na quantificação dos conteúdos, na articulação das oficinas e o conteúdo ministrado, além disso, na promoção dos espaços educativos que o campo oferece. Assim, atuar na escola do campo requer do educador ações diferenciadas,

articuladas, novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem.

Mas como promover formas didáticas na escola do campo se grande parte dos professores trabalham em instituições diferenciadas e em alguns casos nos três turnos?

Esses profissionais da educação estão capacitados para desenvolverem ações voltadas para a educação do campo e os sujeitos?

Todas estas perguntas precisam de boas respostas, pois o princípio que rege a Educação do Campo em Tempo Integral remete-se a uma dimensão qualitativa, relacionada à concepção da formação social do sujeito, reside no encontro dialógico de qualidade de ensino com tempo adequado.

Assim, a proposta de educação do campo vem sendo alterada na educação brasileira em diferentes momentos e a partir de diferentes propostas e experiências, mas uma característica marca todos os projetos até agora discutidos, a preparação dos alunos para o embate da vida, abrangendo valores éticos, sociais, familiares, profissionais dentre outros além da integração na comunidade. A educação do campo, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais e indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2000, p. 01).

Nessa perspectiva, a Educação Integral do campo não se resume apenas na aprendizagem cognitiva, mas na ampliação da formação da criança e adolescente, contemplando as dimensões culturais, políticas e sociais. Dessa forma, ela abrangerá diversas atividades sociais que ocorrem em outros espaços fora e além da unidade escolar, estreitando assim o diálogo entre a comunidade e a escola.

Nesse âmbito, exigem-se práticas pedagógicas diferenciadas, criativas que contemplem esses outros espaços e permita construir a transversalidade entre saberes escolar e práticas comunitárias. Mas para isso o educador necessita de capacitação, formação continuada para realizar tais ações, caso contrário não atenderá a proposta de educar integralmente seus alunos.

Um projeto político pedagógico para a Educação campo considera as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos como a família, a escola, a comunidade próxima e a cidade, buscando favorecer aprendizagens

significativas relacionadas à convivência, à participação e a autonomia (TITTON, 2008, p.72).

Dessa forma, a escola do campo precisa rever e reelaborar seu Projeto, reestruturar seu currículo, (re) significar suas ações educativas. Mas para que isso aconteça o professor é peça fundamental, é ele que responde diretamente na formação da criança e adolescente.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Para a construção deste estudo, foi feito uma pesquisa do tipo exploratória estudo de caso, “A proposta de investigar o caso como um todo considerando a relação entre as partes que o compõem” (GIL, 2009, p.8). Recorreremos análise

documental do Projeto Político Pedagógicos de uma Escola Municipal de Marechal Deodoro, Observação e aplicação de questionário semiaberto como recurso metodológico para obter dados concretos pela confiabilidade conquistada na familiaridade com a comunidade, lócus da pesquisa, já na parte exploratória da pesquisa empírica. O tratamento textual da pesquisa foi baseado em uma abordagem qualitativa. À medida que fomos, nos familiarizando com a comunidade, mediante visitas itinerantes, teceremos nossas primeiras considerações dos pontos positivos e negativos encontrados. A abordagem será qualitativa, pois entendemos que nem tudo da vida pode ser quantificável ou pelo menos a medição estatística não dá conta das subjetividades. No caso do grupo étnico em foco na pesquisa, devemos considerar sentimentos expressos por meio de pistas de contextualização deixadas nos momentos de interação, cuja interpretação vai depender da sensibilidade e do olhar acurado do pesquisador.

Para melhor análise dos dados, fundamentamos o estudo recorrendo aos pressupostos teóricos da Ciência da Educação, por entendermos que, em seu aspecto relacional, essa teoria trata do indivíduo situado numa sociedade em uma dinâmica das relações mútuas e assim constitui sua identidade na relação com o outro e consigo mesmo que para MATOS e VIEIRA (2002, p.40) permite aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual se formula questionamentos e também estabelece uma interação com os atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importante para quem faz pesquisa social.

Por nos interessar uma investigação de um currículo pautado na formação integral do ser humano, contemplada na sua proposta pedagógica. Esta pesquisa pretendeu responder as seguintes indagações: Será se a proposta pedagógica da Escola está relacionada com a concepção da Jornada Escolar em Tempo Integral? As atividades pedagógicas que ocorrem nos espaços educativos em tempo integral estão proporcionando os desenvolvimentos humano do aluno na sua complexidade, respeitando sua multidimensionalidade?

A pesquisa com base metodológica de estudo de caso, de forma qualitativa ocorreu nas seguintes etapas:

A pesquisa exploratória, com fins de análise prévia do lócus da pesquisa da qualitativa. Nessa etapa, nos aproximamos do nosso objeto de estudo o Projeto Político da Escola buscando analisar os objetivos propostos, a relação às atividades

programadas, a matriz das disciplinas ou ementas como instrumento de coleta de dados para registro e análise. Trata-se de uma etapa preliminar em que se deu início à observação sistemática com o fim precípua de conhecer a região, às pessoas e também nos tornarmos familiar, para que, a partir da empatia criada, os objetivos foram alcançados.

Na parte da observação foi um processo importante para seu desenrolar a compreensão do currículo oculto existente na escola: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação (BARTON; ASCIONE, 1984). Foram registrados através de dados visíveis e de interesse da pesquisa.

Nesta última trilha metodológica, aplicamos as estratégias mediante outro instrumento, que consideramos de suma importância para coletas de dados, que é a entrevista semiestruturada com roteiro previamente elaborado.

5.1 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Durante a construção desta pesquisa, a escolha de qual escola do Município de Marechal Deodoro Estado de Alagoas seria aplicada, devido o grau de relevância da temática abordada, foi necessário fazer alguns recortes, para torná-la possível de ser realizada no tempo do mestrado. Assim, estabelecemos alguns critérios para a escolha como: escola considerada do Campo, que tivesse uma proposta de Educação Integral, que pudesse fornecer os seus documentos oficiais para análise e tivesse recebendo dinheiro do FNDE, que aceitassem participar da pesquisa e que preenchessem os critérios acima mencionados.

Os atores foram os professores do 1º ao 5º, coordenador e gestores da Educação Básica que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem. Como enfatizamos antes, na tentativa a compreensão dele como se estrutura uma educação do campo numa ideologia integral de tempo integral, no momento em que está sendo realizada, optamos por utilizar a observação, para a obtenção dos dados, levando em conta que “a análise de situações de trabalho nos exige de modo tal, que nela se manifesta toda a complexidade das relações estabelecidas entre os componentes da atividade” (FAÏTA, 2002, p.49). Nos momentos das visitas, in lócus, elencamos pontos essenciais, conforme o modelo em anexo, de organização estrutural da escola. Essa forma de observação nos

possibilitou conhecer melhor o que ocorria nas situações de trabalhos pedagógicos, suas prescrições e subjetividades.

A análise dos resultados obtidos sobre com a sistematização do questionário, no que diz respeito ao item 1 – Identificação - , aponta uma significância do sexto feminino, dos 7 profissionais, somente um era masculino, o gestor da escola.

Sobre a formação, todos possuem pedagogia, mas somente 1 (uma) tem especialização e Mestrado em Educação do Campo, numa faixa etária 30 a 39 anos de idade, com mais de 10 anos de experiências na educação básica. Um ponto predominante é a rotatividade dos professores na escola. Somente a coordenadora pedagógica possui 15 anos, lotada na mesma escola e a única que participou da elaboração do PPP em 2009.

Ao perguntar sobre os motivos que levaram à escolha de trabalhar uma escola do campo a resposta mais relevante foi da professora R, mesmo não tendo nenhuma formação específica na área.

Trabalhei 8 anos em uma escola do campo. Inicialmente, por ser encaminhada pela SEMED e no decorrer dos anos, por sentir a necessidade de desenvolver um trabalho de conscientização naqueles alunos e alunas sobre a importância da escola naquela localidade para buscar modificar o presente/futuro de toda a comunidade no entorno da escola.

Nas outras respostas deixaram bem claro que ao passar em concurso público no município os professores são designados para atuar nesta escola mesmo sem preocupar se existe uma formação específica para trabalhar com homem do campo. Somente a professora S possui formação “Palestras, seminários e tenho especialização em Ed do campo. Mestrado em Educação com linha em movimentos sociais e educação do campo”, porém, quando se pergunta o motivo que levou a escolha da escola do Campo reafirma a imposição da SEMED em lotar os professores” Fui aprovada em Concurso público e me enviaram para esta unidade escolar, sem opção de outra”.

5.2 RELACIONANDO SOCIOLOGIA RURAL DA SOCIOLOGIA DO CAMPO

A escola, *lócus* desta pesquisa, pertence à rede municipal de ensino de Marechal Deodoro no Estado de Alagoas. Funciona desde 2001, atendendo às

séries iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. A sua localização encontra-se numa área periférica da cidade, que teve um dos maiores índices de criminalidade e violência da capital alagoana, no ano de 2012.

A escola era uma das únicas da rede municipal que ainda não havia adotado o ensino de nove anos, por não haver sala de aula disponível para inserir uma turma a mais. Os horários das aulas iam de 7h30 às 11h30 no turno matutino para os alunos do Ensino Fundamental menor; de 13h30 às 17h30 no turno vespertino com os alunos do Ensino Fundamental maior 295 no exercício de 2016; e atendendo 100 alunos em Tempo Integral sendo 50 no turno matutino e 50 no turno vespertino. O Ensino Fundamental atendia a 327 alunos/as, no turno diurno e as turmas eram distribuídas da seguinte forma:

QUADRO 2 – Número de alunos/as por turma

| Turmas / Ano | Nº de Turmas Matutino | Quantidade de alunos por turma |
|---------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1ª | 01 | 20 |
| 2ª | 01 | 22 |
| 3ª | 01 | 38 |
| 4ª | 01 | 47 |
| 5º | 01 | 41 |
| 6º | 01 | 70 |
| 7º | 01 | 37 |
| 8º | 01 | 30 |
| 9º | 01 | 22 |
| Total | 04 | 327 |

Fonte: Secretaria da Escola (2016).

A escola tinha 17 professores/as, dos/as quais 15 estavam em sala de aula e 02, na gestão da escola, nos cargos de Direção e Coordenação Pedagógica, 02 com desvio de função devido a problema de saúde. A escola contava ainda com duas merendeiras, que se revezavam para atender aos dois turnos; 02 assistentes administrativas que trabalhavam na secretaria da escola, uma em cada turno; duas auxiliares de limpeza e 02 porteiros.

Essa escola tinha uma estrutura física pequena e precária, os espaços eram muito reduzidos; um mini pátio para as crianças brincarem e acontecesse as atividades do Programa Mais Educação, não tinha refeitório, os/as alunos/as lanchavam e brincavam na hora do intervalo na própria sala de aula ou no corredor em pé. Não tinha biblioteca ou qualquer outro lugar alternativo para circularem, além

da sala de aula. Possuía 01 secretaria e 01 sala para direção e coordenação pedagógica, muito quente. Tinha uma sala para os professores com ar condicionado que servia para agrupamento de pessoas durante o dia letivo. No período de chuva, a escola ficava alagada, tendo que ter suas aulas interrompidas porque não tinha escoamento pluvial.



Foto1 da sala de aula no momento que chovia na comunidade.

A estrutura física da escola era muito limitada; tinha apenas 06 salas de aula, 01 cozinha, 01 almoxarifado que acumulava os livros didáticos, 02 banheiros com apenas três vaso sanitário em cada um, e 01 sala que funcionava como secretaria com banheiro e chuveiro para os professores, cujo espaço era muito pequeno, cabendo apenas uma escrivaninha com telefone e computador, uma estante e um fichário, onde eram guardados livros e documentos. A televisão e o DVD também ficavam guardados nessa sala.

A maioria dos/as alunos/as atendidos por essa escola eram provenientes do bairro onde a escola estava situada e das regiões circunvizinhas que para chegar à escola era necessário um transporte terrestre (ônibus escolar) e um transporte aquático (barco escolar).

O banco apresentava péssimas condições de uso, sem kits de primeiros socorros e de sobrevivências, além de faltar gasolina muitas das vezes devido a liberação do dinheiro por parte da prefeitura, inviabilizando com isso, o deslocamento dos alunos até a escola.

O bairro apresentava sérios problemas relacionados com a segurança: assaltos e homicídios aconteciam frequentemente. A comunidade convivia com a falta de: saneamento, iluminação, água, coleta de lixo, ruas sem pavimentação, número reduzido de transporte coletivo, enfim, de qualquer política pública de promoção de qualidade de vida e de bem-estar social.

A maior parte das famílias dos/as aluno/as tinha uma situação socioeconômica precária e apresentavam baixo poder aquisitivo. A maioria dessas famílias sobrevivia com um salário mínimo, renda muitas vezes oriunda do trabalho informal³. Uma grande parte dos/as alunos/as também era beneficiária do Programa Bolsa Família⁴, além da pesca e caça e pequenas plantações.

São nessas condições descritas acima que os participantes desta pesquisa desenvolveram e desenvolvem suas atividades pedagógicas.

5.3 RELACIONANDO SOCIOLOGIA RURAL DA SOCIOLOGIA DO CAMPO

Pensar no currículo da escola na perspectiva de Educação do Campo e numa escola de Tempo Integral implica considerar a questão das variáveis tempos, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico – PPP de uma escola do campo de Marechal Deodoro foi verificado que o currículo da Escola em Tempo Integral apresenta uma formação geral articulada e integrada às atividades curriculares obrigatórias e eletivas de forma geral, na perspectiva de desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna; Arte; Educação Física; Ciências Humanas: Geografia, História, e Ensino Religioso; Ciências da Natureza; Matemática; e Iniciação à pesquisa: introduzir a investigação científica dos fenômenos naturais e sociais, possibilitando ao estudante a compreensão dos fenômenos e o aprofundamento de seus processos de elaboração no campo científico. Por meio de demonstrações e experimentos,

³ Informação retirada da ficha de matrícula dos/as alunos/as

⁴ Programa do Governo Federal para famílias de baixa renda.

estimula o estudo da vida em todas as suas formas e evoluções e a investigação no campo das ciências da natureza como ferramenta de recriação da vida e da sustentabilidade.

Outro aspecto detectado na análise foi à organização curricular planejada em cima das matrizes curriculares das escolas urbanas desarticuladas com as concepções de uma educação homem do campo. Pensar em uma Educação Integral do homem do Campo é fomentar os tempos de vivências sociais, ambientais e culturais numa perspectiva de desenvolver nos alunos os aspectos: biológico, psicológico, cognitivo, comportamental, afetivo, relacional, valorativo, sexual, ético, estético, criativo, artístico, ambiental, político, tecnológico e profissional para sejam protagonistas da sua própria história. A justificativa se encontra no mesmo documento quando cita “a escola dispõe de um espaço físico inadequado para desenvolver atividades culturais, teatrais e musicais” PPP 2009.

A proposta curricular citada no PPP busca despertar na comunidade escolar o senso crítico, a partir de suas experiências vivenciadas no percurso de construção de aprendizagem visando a formação integração do ser humano de forma interdisciplinar e a contextualização na organização do trabalho pedagógico. Porém na prática o que percebe é uma fragmentação dos saberes e certa imposição do trabalho escolar por parte da coordenação pedagógica, conforme frisou a professora S. “O Planejamento escolar é feito quinzenalmente, onde planejamos a partir dos conteúdos selecionados para aquela unidade e a coordenadora pedagógica avalia se o nosso plano de estar de acordo com o que se espera que as crianças aprendam de acordo com a faixa etária de cada turma” Reafirmada pela professora R “Cada professor elabora o seu planejamento de ensino e por ele desenvolve as suas aulas”.

Sobre a concepção do currículo da educação do homem, foi detectado que, mesmo sem formação específica, os professores e gestores têm noção de como deveria ser trabalho um currículo para Educação do Campo, conforme a tabela abaixo, porém as ideologias precisam ser reconhecidas e aplicadas na sua prática através das propostas curriculares.

Como acredita que deve ser o currículo para Educação do Campo

| | |
|---------------|--|
| Gestor | Um currículo proposto pela escola privilegiando o desenvolvimento de competências e habilidades, de um povo, |
|---------------|--|

| | |
|---------------------|--|
| | historicamente esquecido que precisam enfrentar os desafios deste muito contemporâneo. |
| Coordenadora | Numa perspectiva crítica e ética de intervenção na sociedade, com proposta clara e objetiva de que homem queremos formar. |
| Professora G | O currículo para a Educação no Campo deve estar integrado aos saberes e as práticas de toda a comunidade atendida pela escola, bem como pelo seu entorno, contemplando todos os direitos e aspectos ligados à formação propostas na LDB 9.394/96 |
| Professora R | Precisa integrar os saberes do campo, a cultura do campo. O currículo tem que trazer os saberes necessários para formação do cidadão crítico, mais que tenha a sua realidade integrado, a escola não pode desmerecer a cultura do campo e a realidade dos alunos. A cultura do campo precisa ser privilegiada no currículo dessa escola. |
| Professora S | Um currículo que leve em conta a realidade desses sujeitos, mas sem precarizar o ensino e os conhecimentos, pois o que vemos é isto: escola pobre para pobres. |
| Professora W | Um currículo que considere suas especificidades, mas que não deixe de contemplar também os conhecimentos necessários para a vivência no campo ou na cidade. |
| Professora V | Que respeite as especificidades do homem do campo, além de dar condições de continuidades nos estudos. |

Fonte: Questionário aplicado 2016.

Salientamos que durante o processo de pesquisa não foi encontrado nenhum marco conceitual específico que tratasse da proposta de Educação do Campo Integral em Tempo Integral percebendo-se um distanciamento dos princípios de educação básica de qualidade, inclusive no trabalho com o Programa Mais Educação, onde acolhe 50% dos alunos em tempo integral de forma fragmentada, dissociada das propostas de ensino da própria escola e monitores em condições de voluntariedade.

Esta fragmentação pode estar aliada a fatores que são específicos para a consecução dos programas no contexto escolar, pois deixam transparecer em seu cotidiano a fragilidade na garantia de condições indispensáveis como infraestrutura, recursos materiais e recursos humanos e o remanejamento constante de professores. É indispensável que se comece com a formação dos sujeitos para os mesmos sejam capacitados, habilitados para a efetivação das ações. Só é possível educação de qualidade com o comprometimento com a qualidade desde os mínimos aspectos. Reafirmado por todos os profissionais questionados especialmente a professora S, que citou.

Minha escola não tem condições de fornecer Educação Integral, porque é necessário bem mais que vontade de políticos em cumprir modismos e ditames de governo. Não conseguimos nem estruturar, fisicamente, organizacionalmente o ensino regular. Seria necessário melhorar e modificar a estrutura da escola, aumenta o número de profissionais e qualificá-los. Estudar e fundamentar-se em outras experiências exitosas de educação integral, tomando como foco a formação do indivíduo, não apenas a ocupação de seu tempo. Chamo a atenção ainda da situação dos alunos das escolas do campo frente a educação integral, pois os mesmos precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar, na maioria dos casos.

Foi percebido que os alunos em Tempo Integral desenvolvem no contraturno as atividades complementares como estudos de Acompanhamento Pedagógico; Esporte e Lazer; Cultura, Arte e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável que acontecer tanto na escola como no seu entorno.

Organização do tempo Integral na Escola do Campo Marechal Deodoro

| | Atividades complementares |
|---|---|
| 284 matriculados, sendo 142 em tempo integral | Acompanhamento Pedagógico – Orientação de Estudos e Leitura Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável - Horta Esporte e Lazer / Esporte na Escola / Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, handebol, voleibol, xadrez). Cultura, Arte e Educação Patrimonial / Capoeira |

Fonte: Dados coletados no PPP da escola em 2016.

A tabela acima representa a fragmentação das ações curriculares da escola, pois percebemos dificuldades em integração dos aspectos curriculares vividos na escola com as práticas pedagógicas dos professores que atuam diretamente no Programa Mais Educação reproduzindo uma educação urbana. O acompanhamento pedagógico reforça a importância da leitura e a escrita, mas não possui um material didático preparado para a clientela local. O Esporte e Lazer oferecem atividades esportivas educacionais para as crianças e adolescente, mas a própria escola não possui um espaço adequado para essa execução, se restringindo ao futsal como atividade possível de execução “o espaço para educação física e atividades esportivas, esta prática é realizada em outro local, exigindo o deslocamento dos alunos e em companhia do professor para atravessar uma pista movimentada” PPP

2009. A atividade Cultura, Arte e Educação Patrimonial / Capoeira, segundo o PPP da escola, é uma arte com histórico de lutas pela emancipação negra, o que a legitima como uma manifestação cultural libertária por excelência. Atualmente é reconhecida como ferramenta educativa em ambientes formais e não formais. A Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável – Horta é a atividade que mais se aproxima da concepção do homem do campo em virtude da proposta da construção coletiva que se aproxima do homem da terra em caminho da sustentabilidade e da vivência comunitária.

Em 2017 a referida escola cadastrou 100 alunos no Programa Novo Mais Educação escolhendo as seguintes atividades Macrocampo Acompanhamento Pedagógico: Língua Portuguesa e Matemática Atividades Complementares: Futsal, Leitura e Artesanato. Recebeu no dia 27 de dezembro de 2016 do governo Federal, para execução de 5 (seis) meses, um montante no valor de R\$18.612,00 para pagamento com monitores e manutenção com o Programa.

Organização do ressarcimento dos monitores e atividades escolhidas.

| Escola Municipal X | | Valor recebido R\$ 18.612,00 | | Nº de alunos 100 | Total |
|----------------------|------------------------------|---------------------------------|--------------|---------------------|------------------|
| Meses de execução | Acompanhamento Pedagógico | Futsal | Leitura | Artesanato | |
| Maio | R\$ 2.250,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 3.690,00 |
| Junho | R\$ 2.250,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 3.690,00 |
| Julho | R\$ 2.250,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 3.690,00 |
| Agosto | R\$ 2.250,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 3.690,00 |
| Setembro | R\$ 2.250,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 480,00 | R\$ 3.690,00 |
| Total | R\$ 11.250,00 | R\$ 2.400,00 | R\$ 2.400,00 | R\$ 2.400,00 | R\$ 18.450,00 |

| Turmas | A. PEDAGÓGICO | Futsal | Leitura | Artesanato | Total |
|---------------------------|---|--------|---------|------------|-------|
| | 10 | 04 | 04 | 04 | 22 |
| Manutenção do Programa | 100 x 15,00 = 1.500,00 18.612,00 – 18.450,00 = 162,00 | | | | |

Dados da pesquisa 2016.

A escolha dos monitores para o Programa foi selecionado pela Sede da Secretaria Municipal de Educações, através de análise de prova de título, na qual exigia para a área de Português e Matemática pessoas formadas em Pedagogia e

estudantes que estejam cursando 50% do curso. Na área de Futsal, Leitura e artesanato qualquer pessoa que tivesse nível médio e experiência na área. Nota-se com isso uma terceirização da educação e uma desvalorização dos profissionais de educação devido a concepção do notório saber imposto pelas concepções da reformulação do novo ensino médio Art.61 VI “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação”.

A arquitetura curricular da Nova proposta da Educação Integral, conforme a tabela abaixo, incluir uma concepção de para o homem do campo, porém, temos que rever alguns aspectos que são indispensáveis para a concretização da Educação Básica de qualidade: a prática pedagógica efetiva reconhecendo outros espaços escolares contemplando a comunidade onde os sujeitos estão inseridos, outro fator é que a identidade é modificada ao tempo onde as relações e às vivências dos aprendizes acontece continuamente desenvolvendo os aspectos importantes do sujeito.

| Acompanhamento Pedagógico | | |
|---|---|--|
| Português: Leitura e Produção de Texto ou Português - Ampliação das condições de interpretação da leitura e produção escrita por meio da utilização e aplicação dos elementos que favoreçam a formulação de boas estratégias de leitura e de escrita. Aplicação dos conhecimentos sobre a língua pela produção de texto e sua adequação a diferentes formas e tecnologias da comunicação. | Matemática: Apoio aos processos de aprendizagem que visam domínio dos conceitos básicos necessários ao desenvolvimento do raciocínio matemático na interpretação e sistematização de caminhos lógicos para a solução de situações problemas, na decodificação e codificação dos fenômenos sociais, físicos, químicos e biológicos, contribuindo para a ampliação da visão de mundo e garantia de prosseguimento de estudos. | |
| Atividades complementares | | |
| Futebol - Apoiar a prática esportiva visando desenvolver e potencializar as habilidades técnicas e os conhecimentos | Artesanato Regional O artesanato enquanto manifestações da cultura popular permitirão criação e confecção de objetos utilitários feitos manualmente. Partindo | Leitura: Desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura e escrita. |

| | | |
|--|--|--|
| relacionados com o esporte no âmbito de interação e coletivismo. | dos conhecimentos e saberes locais, a técnica deve ser percebida enquanto elemento cultural vivo nas comunidades, pois é passada de pai para filho. O artesão expressa em sua arte, espontaneidade, crenças, tradições e saberes, manifestando experiências e visão de mundo, a partir de suas produções artesanais concebidas na arte popular regional de determinado território. | Compreensão e produção de textos dos mais diversos gêneros em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. |
|--|--|--|

Edital do programa 2017

A escola precisa construir em seu PPP espaço de convivência humana, de troca de experiências, de exploração de aprendizagem externa que respeite as suas historicidades, que vá além dos muros das salas de aula. Essas atividades escolhidas pelas escolas se não forem desenvolvidas de forma interdisciplinar com todos os atores envolvidos no processo-ensino-aprendizagem fica sendo mais uma atribuição de programas a ser executado fugindo do real objetivo de uma Educação do Campo Integral que almejamos e discutimos

A escola precisa refletir quais são suas metas e estratégias seguir refletindo qual seu papel perante a sociedade atual. Ao olhar para uma concepção pedagógica mais atual, a educação passar a ser concebida como “a vivência de experiências múltiplas e variadas tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando” (HAYDT, 2006, p. 286), e é com base nessa perspectiva, que os conteúdos passam a ser utilizados com o objetivo de ativar e mobilizar os conhecimentos que os alunos possuem, possibilitando o aluno a avançar na aprendizagem e na construção dos seus conhecimentos, atribuindo à avaliação uma dimensão ampla, orientadora e de aprendizagem colaborativa.

Mesmo com a inserção do Programa Mais Educação no exercício de 2014 a referida escola teve um baixo Índice de desenvolvimento dos seus estudantes na

prova Brasil 2015. Os alunos não aprendem noções básicas de português e matemática. Qual seria a função da escola?

| Português, 5º ano | |
|---------------------------|--|
| 25% | É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano. Dos 27 alunos, 7 demonstraram o aprendizado adequado. |
| Português, 9º ano | |
| 22% | É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. Dos 25 alunos, 5 demonstraram o aprendizado adequado |
| Matemática, 5º ano | |
| 10% | É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência resoluções de problemas até o 5º ano. Dos 27 alunos, 7 demonstraram o aprendizado adequado |
| Matemática, 9º ano | |
| 13% | É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência resoluções de problemas até o 5º ano. Dos 25 alunos, 3 demonstraram o aprendizado adequado. |

Font: qEdu.org.br

Sabemos que a aprendizagem não ocorre por meio de práticas de ensino verticalizadas, e sim, construída através do processo de interação entre professor/aluno. Quando o aluno entende que ele é o próprio sujeito do seu conhecimento, ele adquire confiança em si mesmo e no professor. Desse modo o papel do professor é (re)significado, e este passa a ser o mediador nessa relação entre o aluno/conhecimento/aprendizagem. Enquanto construção do conhecimento a avaliação “parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (HOFFMANN, 2003, p. 18).

Reafirmado na ideologia da professora S:

Assim como a maioria das escolas, cumpre o papel mínimo. O discurso de falta de recurso, criança carente não é mais apresentado, mas sim o de desvalorização profissional para justificar

a falta de qualidade da educação e o não cumprimento do papel social da escola que é educar, pois vemos crianças de 13 anos que mal assinam seu nome, mal lêem ou escrevem e isto no 5º ano. Caberia uma reflexão bem mais aprofundada sobre o que a escola tem ensinado a estas crianças e jovens e sobre quais os avanços tem tido a escola para acompanhar as mudanças ocorridas na vida destes estudantes e assim cumprir o seu papel social.

Para que a ação avaliativa ganhe sentido e um novo significado na prática, é necessário por parte do docente uma reflexão sobre a concepção e o significado desta na prática. Acreditamos que os grandes desafios para construir novos caminhos, os novos paradigmas na educação devem contemplar a essência e a totalidade da avaliação, ou seja, “uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizado no processo ensino/aprendizagem” (RAMOS 2001, p. 48).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da análise resultados fortaleceram a hipótese de que há a necessidade de construção de um currículo escolar que possa garantir aos sujeitos uma educação de qualidade, enquanto direito constitucional respeitando a sua territorialidade, contemplando a vida em sociedade e as múltiplas aprendizagens, superando os velhos paradigmas educacionais.

Entendemos que a Educação do Campo em Escolas de Integral precisa se estabelecer enquanto realidade em todas as escolas públicas, em que as políticas públicas fortaleçam os princípios de igualdade para que realmente aconteça uma educação básica e qualidade para todos. O currículo é a alma da escola, precisa expressar a realidade da cidadania como realidade local, deve caminhar de mãos dadas e a escola deve ser prazerosa e agradável uma vez que o estudante precisa permanecer mais tempo nela.

Neste contexto da Educação do Campo Integral, pressupõe que os os currículos escolares devem explorar além dos muros das escolas e que no projeto político pedagógico deixe bem definido que homem almeja formar. Devemos promover contemplando à cultura local e regional, os saberes de cada comunidade, a historicidade da sua cidade seus conjuntos e saberes, vivência e costumes. Reconhecendo que esta não pode ser mais uma opção de programas ou de projetos, mas que deve se edificar como uma efetivação de direito à cidadania para todos que da escola fazem parte, contextualizando a escola no contexto dimensional global da informação e comunicação.

Escola e poderes públicos em parceria para a viabilização do reconhecimento dos sujeitos enquanto cidadãos de direitos.

É necessário que as políticas públicas favoreçam a efetivação dos direitos capazes de promover uma vida digna e mais humana em que o homem ao produzir deve sentir-se realizado nesta produção social e cultural. Neste sentido a construção da educação do campo enquanto política pública representa um avanço na conquista de direitos, tendo em vista que vem sendo permeada historicamente pela sociologia da educação do campo.

Fazemos parte de um sistema educacional brasileiro com inúmeros problemas: falta de professores, baixíssimos salários, violência, falta de condições de trabalho, infraestruturas das unidades escolares, excesso de burocracia, salas

superlotadas, corpo docente desestimulado que afetam diretamente com a qualidade de ensino. Não é por falta de políticas pública. A legislação atual assegura a aplicação dos recursos públicos com a educação, mas entendo que para ocorrer essas aplicações de forma correta é necessário que aja comprometimento dos poderes públicos, o acompanhamento e a fiscalização da sociedade. Participando, cobrando vivenciando a democracia dentro e fora do âmbito escolar.

Devemos otimizar a escola que temos. É nossa obrigação. O que desejamos não é uma utopia, mas sim promover uma qualidade desejada de acordo com a realidade onde ela está inserida. Essa qualidade pode ser definida como: Uma escola autônoma formadora de cidadãos críticos e reflexivos; promova a construção do conhecimento sistematizado e à formação de atitudes, competências e habilidades para o exercício pleno da cidadania, Gestão democrática; Articule a teoria com a prática; Elabore um projeto Político Pedagógico de acordo com suas reais necessidades e interesses. Entre outras.

A Educação Integral hoje é vista com fator essencial para atender a uma nova sociedade com grande desenvolvimento humano, social e econômico. Nesse contexto afirma-se a ideologia de que as ações de educação na sociedade contemporânea sejam não somente na perspectiva quantitativa (educação para todos), mas na perspectiva qualitativa (todas as dimensões da vida) articuladas com todos os setores institucionais.

As reflexões presentes do texto nos alertam que a prática pedagógica de uma escola do Município de Marechal Deodoro precisa e deve ser fundamentada em uma concepção de uma educação libertadora que deslumbre uma transformação social que ainda é excludente e inoperante. Vejo que precisamos reinventar diariamente nossa prática educativa e que as nossas ações sejam planejadas no intuito de respeitar as necessidades da comunidade. Outro ponto que acredito ser de suma importância para rede é a organização curricular a partir de temas geradores porque respeita o interesse da classe trabalhadora e desmistifica as classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS

- BARTON, E. J.; ASCIONE, F.R. Direct observation. In: OLLENDICK, T. H.; HERSEN, M. **Child behavioral assessment: principles and procedures**. New York: Pergamon Press, 1984.
- BONETI, Lindomar Wessler. **As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; Márcia Ângela da S. Aguiar (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/o_que_ed_popular_Brand%C3%A3o.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2015.
- BRANCO, Verônica. **A política de formação continuada de professores para a educação integral**. In: MOOL, Jaqueline (Org.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.247.
- BRASIL - <http://qedu.org.br/brasil/ideb> . Acessado 15 de abril de 2017.
- BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**. Portaria Interministerial nº 1.144/2016 17/2007. Brasília: Imprensa Oficial, 2016.
- BRASIL. **Manual do Programa Mais Educação**: Portaria Interministerial nº 17/2007. Brasília: Imprensa Oficial, 2014.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, Senado, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAVERMAN, Herry. **Trabalho e capital monopolista** – a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C, Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1974

BEZERRA, Ciro. SANTOS, Raqueline da Silva. *Sociologia da Educação do Campo para uma reflexão das Mediações entre Teoria e Política*. PPGS/UFAL. 2014.

CARVALHO, Rosângela. **Educação republicana e qualidade social da educação**. ANPED, 33º Encontro Anual. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6998--Int.pdf> . Acesso 29 de novembro de 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Suzana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana** - frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Cadernos Pedagógicos de Educação Integral: **texto referência para o debate nacional**. - Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação) ISBN 978-85-60731-74-9 1. Educação Integral. 2. Programa Mais Educação. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

CAVALIERE, A.M.V. Educação Intergral: **Uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & sociedade V. 23, n 81, Campinas, p 01 dez 2000.

_____; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Revista Polifonia** – Universidade Federal de Mato Grosso, n. 7, Cuiabá, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa** 9ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FILHO, Geraldo Francisco. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas/São Paulo: Editora Alínea, 2001.

GADOTTI, Moacir, José E. Romão: **Autonomia da escola: princípios e propostas** / Moacir Gadotti, José E. Romão (orgs). – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Trabalho, educação e formação humana: o ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina**. In: BERTOLDO Edna; MOREIRA Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ Suzana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana** - frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista**. 33ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo. Cortez, 2002.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? Revista Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo et all. Editora Cortez. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta). 2012.

LIMA, M. de; LEMOS, M. de F.; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. Dialogia, São Paulo, v.5, p.145-151,2006.

LUCKESI. Cipriano Carlos et al. **Fazer Universidade** – uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1996.

MATOS, Socorro Lopes, VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: O prazer de conhecer**. 2. ed. rev. atual – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Editora da Unicamp/Boitempo Editorial, 2002. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. (Mundo do Trabalho).

_____. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Tradução de Isa Tavares. (Mundo do Trabalho)

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital, In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA,

Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ Suzana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana** – frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A Concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: [HTTP://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politica/educacao-campo-politicas.shtml](http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politica/educacao-campo-politicas.shtml). Acesso em 30 de outubro de 2016.

RAMOS, P. **Os pilares para educação e avaliação**. Blumenau – SC: Acadêmica, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência**. Artigo aprovado para ser publicado pela Revista Brasileira de Educação. 2014. 27 p.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEDILE, João Pedro. **A Questão Agrária Hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.

SOUZA, Reivan Marinho. Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível? In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ Suzana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana** – frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; MOREIRA Suzana Pacheco. **Educação integral e integrada: reflexões e apontamentos**. In: UFG/CEPAE - Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Aperfeiçoamento em educação integral e integrada/Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação. – Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2008, p.63-78

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

ANEXOS

Pesquisa de Campo

1 Qual é seu sexo? (A) Masculino (B) Feminino

2 Qual sua idade?

(A) até 24 anos

(B) de 25 a 29 anos

(C) de 30 a 39 anos

(D) acima de 39 anos.

3) Qual a sua Formação? _____

4) Quanto tempo de atuação na Educação? _____

5) Há quantos anos você é Professor nesta Escola? _____

6) Qual sua atuação dentro da escola no momento? _____

7) Quais são os motivos que levaram você a trabalhar em uma escola do Campo?

8) Qual seu conhecimento sobre a educação do Campo?

(A) Curso de capacitação pela escola. (B) curso de capacitação pela SEMED

(C) Discussão na Escola Sobre a temática (D) Palestras ou Seminário

(E) Formação na Educação Escolar (E) Desconhece a temática

10) Quais são os projetos existentes na sua Escola?

11) Descreva como acontece o Planejamento Escolar na sua escola?

12) Você participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua Escola?

(A) Sim (B) Não . Justifique sua

resposta _____

13) Você já elaborou atividades pedagógica juntamente com os Monitores do Programa Mais Educação? Justifique sua resposta.

14) Como você avalia o Ensino oferecido pela sua Escola?

(A) É bem integrado, havendo uma interdisciplinaridade entre as disciplinas.

(B) Não apresenta uma Integração entre os saberes.

(C) Nenhuma das respostas.

13) Na sua opinião como tem sido o papel social desta escola na vida dos alunos.

15) Como acredita que deve ser o currículo para Educação do Campo?

16) Sua escola tem condições de oferecer uma Educação Integral ? Justifique sua resposta.

Muito obrigado, pela sua colaboração!

Sua participação é muito importante!

Ricardo Almeida Maciel – Pesquisador sobre a Educação do Campo

SUGESTÃO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CAMPO

I – JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, inúmeros debates, reflexões e projetos são tecidos acerca da educação como um todo e de modo amplo e participativo sobre a Educação do Campo. Da mesma forma, retoma-se a preocupação da formação continuada dos profissionais da educação notadamente dos docentes que atuam com as escolas do campo e suas especificidades. [...] a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, deve ser uma prioridade constante visto que essa clientela necessita de constantemente informação e conhecimento[...] a formação continuada de professores deverá ser considerada prioritária (BRANCO, 2011, p. 247).

Um novo panorama da educação requer que os profissionais que atuam no campo vivenciem concepções diferenciadas acerca do currículo escolar, do ensino aprendizagem, na quantificação dos conteúdos, na articulação das oficinas e o conteúdo ministrado, além disso, na promoção dos espaços educativos que o campo oferece. Assim, atuar na escola do campo requer do educador ações diferenciadas,

articuladas, novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem.

Mas como promover formas didáticas na escola do campo se grande parte dos professores trabalham em instituições diferenciadas e em alguns casos nos três turnos?

Esses profissionais da educação estão capacitados para desenvolverem ações voltadas para a educação do campo e os sujeitos?

Todas estas perguntas precisam de boas respostas, pois o princípio que rege a educação do campo remete-se nós a uma dimensão qualitativa, relacionada à concepção da formação social do sujeito, reside no encontro dialógico de qualidade de ensino com tempo adequado.

Assim, a proposta de educação do campo vem sendo alterada na educação brasileira em diferentes momentos e a partir de diferentes propostas e experiências, mas uma característica marca todos os projetos até agora discutidos, a preparação dos alunos para o embate da vida, abrangendo valores éticos, sociais, familiares, profissionais dentre outros além da integração na comunidade. A educação do campo, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais e indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2000, p. 01).

Nessa perspectiva, a educação do campo não se resume apenas na aprendizagem cognitiva, mas na ampliação da formação da criança e adolescente, contemplando as dimensões culturais, políticas e sociais. Dessa forma, ela abrangerá diversas atividades sociais que ocorrem em outros espaços fora e além da unidade escolar, estreitando assim o diálogo entre a comunidade e a escola.

Nesse âmbito, exigem-se práticas pedagógicas diferenciadas, criativas que contemplem esses outros espaços e permita construir a transversalidade entre saberes escolares e práticas comunitárias. Mas para isso o educador necessita de capacitação, formação continuada para realizar tais ações, caso contrário não atenderá a proposta de educar integralmente seus alunos.

Um projeto político pedagógico para a Educação campo considera as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos como a família, a escola, a comunidade próxima e a cidade, buscando favorecer aprendizagens

significativas relacionadas à convivência, à participação e a autonomia (TITTON, 2008, p.72).

Dessa forma, a escola do campo precisa rever e reelaborar seu Projeto, reestruturar seu currículo, (re) significar suas ações educativas. Mas para que isso aconteça o professor é peça fundamental, é ele que responde diretamente na formação da criança e adolescente.

II – EMENTA(S):

A construção conceitual de Educação do Campo, seus principais pensadores e suas experiências; Os projetos de educação do Campo implantados e sua avaliação; Apresentação da atual política de implantação de Educação Campo no Brasil e análises de experiências de sucesso da Educação Campo no Brasil.

III – OBJETIVOS

Geral:

Contribuir para o enriquecimento da formação inicial e continuada dos professores que atuam com alunos do Campo do Município de Marechal Deodoro-AI,

Específicos:

- Estudar a questão da Educação do Campo proposta pelo MEC no Programa PDE – Educação do Campo;
- Enriquecer as propostas metodológicas e de trabalho dos docentes da educação básica a partir de estudos teóricos sobre Educação do Campo;
- Analisar as realidades pedagógicas de cada escola e a aplicabilidade das teorias da educação do Campo na educação básica;
- Conhecer as vivências pedagógicas, de acordo com uma metodologia dialética na construção do conhecimento, na formação inicial e continuada de professores.

VI Resultados Esperados

- Elevar o nível de conhecimento dos agentes envolvidos com a Educação do Campo.
- Efetivar a formação de professores com qualidade e consistência teórica.

V – TEMÁTICA E SUBTEMÁTICAS DA AÇÃO FORMATIVA

Novas perspectivas de Educação:

Módulo 1: Educação do Campo e as novas tecnologias.

Módulo 2: Educação do Campo: Reflexões e Apontamentos;

Módulo 3: Relações Étnico Racial e Educação do Campo.;

Módulo 4: Políticas Públicas destinadas a educação do Campo;

Módulo 5: Sociologia Rural;

Módulo 6: A Escola e o Campo – Um desenvolvimento sustentável;

Módulo 7: Formação do Educador do Campo

Módulo 8: Práticas Pedagógicas Enquanto Práticas Sociais;

Módulo 9: Projeto de Intervenção Pedagógica.

VI– PÚBLICO ATENDIDO: Professores, Coordenadores e Gestores das Escolas do Campo do Marechal Deodoro - Al.

VII – CERTIFICAÇÃO

Ao final do curso será ofertado para os participantes uma certificação com 40h para aquele que tiveram 75% da presença nos encontros presenciais fornecido pelo Departamento de Formação Continuada da SEMED.

VIII – Cronograma de trabalho com quantidade de horas para o exercício de 2017.

| DATA | MÊS | HORÁRIO / QUANTIDADE | Módulo | LOCAL: SEMED |
|------|----------|------------------------|---|--------------|
| 07 | MARÇO | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 1: Educação do Campo e as novas tecnologias. | SALA: 02 |
| 04 | ABRIL | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 2: Educação do Campo: Reflexões e Apontamentos; | SALA: 02 |
| 09 | MAIO | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 3: Relações Étnico Racial e Educação do Campo; | SALA: 02 |
| 06 | JUNHO | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 4: Políticas Públicas destinadas a educação do Campo; | SALA: 02 |
| 04 | JULHO | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 5: Sociologia Rural; | SALA:02 |
| 01 | AGOSTO | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 6: A Escola e o Campo – Um desenvolvimento sustentável.; | SALA: 02 |
| 05 | SETEMBRO | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 7: Educação Integral como Arranjo Educativo Local; | SALA:02 |
| 03 | OUTUBRO | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 8: Formação do Educador do Campo | SALA: 02 |

| | | | | |
|----|----------|------------------------|--|----------|
| 07 | NOVEMBRO | 8h às 12:00h 4horas | Módulo 9: Projeto de Intervenção Pedagógica. | SALA: 02 |
|----|----------|------------------------|--|----------|

IX – METODOLOGIA

Aulas expositivas dialogadas com estudo dos textos recomendados e apresentação de resumos / opiniões críticas sobre os mesmos;

Seminários temáticos envolvendo os conteúdos abordados;

Dinâmica de grupo;

Painel Integrado;

Exibição de documentários;

Realização das atividades propostas, de forma individual, em duplas ou em equipes;

Estudo de caso onde apresenta experiências exitosa da Educação do Campo no Brasil;

Elaboração de trabalhos acadêmicos que permitam uma visão pessoal, mediada pela construção coletiva do conhecimento;

Organização de Portfólio.

X – RECURSOS PREVISTOS

| ESPECIFICAÇÃO (valor) | FONTE | | |
|--|---------------|--------------|--------|
| | MEC(convênio) | Semed | Outros |
| Comprar material didático especificados abaixo | | R\$ 5.000,00 | |

XI– MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO

Data show;

Pincel;

Papel ofício;

Caneta;

Lápis;

Cartolina;

Hidrocor;

Cadernos;

Pastas plastificadoras;

Impressora.

RECURSO HUMANO

Palestrantes pesquisadores da área.

XII – CRITÉRIOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Dar-se-á em um processo contínuo realizado através de variadas formas e instrumento, tais como: análise do rendimento através da participação dos alunos nos trabalhos individuais e coletivos, na participação dos seminários e interação, comentários reportagens, assiduidade, organização e criatividade de portfólio, observando os aspectos qualitativos.

XIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto: Edições ASA, 1989.

LIMA, Cláudia Rejane Cavalcante; BRANDÃO, Edileuza Maria Maciel dos Santos. **Formação Continuada – DIGEN /SEMED na contemporaneidade**. Artigo publicado em 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999

.Formação Continuada no Campo:

<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342414941210M.PDF>

