

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

ROSA MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MONTE
AZUL E EUTRÓPIA GOMES PEDROSO, CORUMBÁ-MS**

Campo Grande – MS
2017

ROSA MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO & EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MONTE
AZUL E EUTRÓPIA GOMES PEDROSO, CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação na **linha de pesquisa:** Formação de professores e Diversidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, como requisito final à obtenção do título de Mestre

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira.

Campo Grande – MS
2017

S583e Silva, Rosa Maria

Educação do campo & educação em tempo integral nas escolas municipais rurais de educação integral Monte Azul e Eutrópia Gomes Pedroso, Corumbá-MS/ Rosa Maria Silva – Corumbá, MS: UEMS, 2017.

140p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

Orientadora: Prof. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira.

1. Educação do campo 2. Educação integral 3. Realidade no campo I. Título

CDD 23. ed. - 371

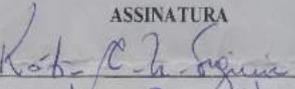
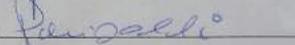
ROSA MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO & EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MONTE
AZUL E EUTRÓPIA GOMES PEDROSO, CORUMBÁ-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em educação, área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande -MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Aprovada em 07/12/2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

EXAMINADOR	ASSINATURA	AValiação
Profª. Dra. KÁTIA CRISTINA NASCIMENTO FIGUEIRA		Aprovada (A)
Profª. Dra. NEDINA ROSELI MARTINS STEIN		aprovada (A)
Prof. Dr. ODIMAR JOÃO PERIPOLI		aprovada (A)

RESULTADO FINAL:

Aprovação Aprovação com revisão Reprovação

Campo Grande – MS
2017

Dedico ao meu esposo Ado Salas de Abreu e a minha filha Maria Eduarda da Silva Moreira, pela paciência, compreensão e apoio de ambos durante todo esse percurso e momentos da pesquisa.

O apoio familiar é fundamental para o sucesso de qualquer um dos seus membros. Deus nos abençoe e preserve a nossa união.

A minha querida mãe Jovina Maria

(in memória).

AGRADECIMENTO

A Deus por me manter com saúde e firme durante esse processo de aprendizagem.

Ao meu Pai José Severino da Silva, pelos seus preciosos conselhos e por ser exemplo de hombridade, perseverança e fé nas caminhadas da nossa vida familiar.

As minhas irmãs e irmão pelo apoio de sempre.

Ao coletivo Corumbaense: A luta na rua combate a falcatrua! Que têm me ensinado e encorajado muito na luta por um país melhor, em especial ao meu grande amigo Pedro Medina.

Ao meu cunhado Artur Salas Abreu e minha concunhada Isabel Silva Abreu pelo apoio e carinho durante essa caminhada.

Aos educadores do Curso do Mestrado Profissional em Educação que contribuíram direto ou indiretamente nessa formação.

A minha orientadora professora Dra. Katia Cristina Nascimento Figueira, pela colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

Aqueles colegas do curso que me deram força e apoio nos momentos mais difíceis.

A todos os entrevistados das escolas pesquisadas.

A Prefeitura que me concedeu a licença para estudo.

A todos, meu muito obrigada!

CREDO DO EDUCADOR

*Creio na Educação, por que humaniza,
busca o novo,
é geradora de conflito,
preparando para a vida.*

*Creio na Educação, por que acredito no homem e na mulher
como sujeitos de suas histórias,
capazes de construir sempre novas relações.*

*Creio na Educação que, quando libertadora,
é caminho de transformação,
para construção de uma nova sociedade.*

*Creio na Educação que promove e socializa,
que educa criticamente e democraticamente,
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.*

*Creio na Educação Básica do Campo, por que recupera e
propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade
dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.*

*Creio na Educação, por que sempre terei o que
aprender e o que ensinar*

*Creio na educação como um processo
permanente e dialético
Que acompanha o ser humano em toda a sua existência.*

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

RESUMO

A presente pesquisa, analisa como vem se materializando a implantação da Educação em Tempo Integral e quais os seus nexos com a Educação do Campo no Ensino Fundamental das E.M.R Polo Monte Azul e Eutrópia Gomes Pedroso, localizadas no município de Corumbá-MS. Para tanto, analisamos, historicamente, o processo de desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, bem como, as lutas dos movimentos sociais camponeses por uma educação do e no campo. Em seguida, estudou-se a Educação de Tempo Integral e sua implantação nas referentes unidades escolares. Para dar consecução ao estudo, utilizou-se, do aporte teórico-metodológico: mapeamento e identificação da produção bibliográfica, tendo como base e fundamentos as contribuições teóricas dos autores Arroyo, Caldart, Molina, Rossi, Dewey, Anísio Teixeira, Jaqueline Moll; levantamento documental; entrevista semiestruturada com docentes, gestores, alunos e familiares. A pesquisa é qualitativa e faz uso dos referenciais teóricos-metodológicos de base materialista histórico-dialética. Observou-se que nas duas escolas, as aulas da base diversificada acrescentadas ao currículo, seguem praticamente, os mesmos moldes pedagógicos das aulas do currículo comum. No entanto, foi possível observar que na E.M.R.E.I. “Monte Azul” existem alguns Projetos Pedagógicos contextualizados a partir da realidade do campo como propõem o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases Nacional n. 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil 2002). Há resistências e nem todos os educadores participam desses projetos. Em se tratando da prática do âmbito pedagógico das escolas investigadas, a conexão com aquilo que defendem os autores que se debruçam sobre a educação do campo é quase inexistente, em uma das escolas. Enquanto na outra, onde grande parte dos educadores são do assentamento e participaram de capacitações e formações mais específicas, há indícios da tendência mais voltada a realidade. Os resultados das análises indicam que as novas políticas educacionais são implantadas no campo nos mesmos moldes daquelas implantadas na cidade, resultando assim, numa educação de tempo integral quase sem nexos com a educação defendida pelos movimentos sociais e apresentadas nas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. No entanto, percebe-se, pelo esforço da E.M.R.E.I. “Monte Azul” em ser modelo de educação do e no campo que é possível retomar as discussões para o oferecimento de uma educação plena, capaz de integrar o aluno ao seu meio, partindo do que se sabe para chegar ao que não se sabe, construindo assim, o conhecimento dito ‘universal’ e ‘científico’. Constata-se que é preciso maior aproximação entre escola e comunidade, bem como, um maior engajamento do órgão central no sentido de organizar formações, orientar o planejamento de um currículo com discussões mais específicas a realidade do campo e proporcionar recursos que garantam melhoria nas estruturas escolares.

Palavras chave: Educação no Campo. Educação Integral. Realidade do campo.

ABSTRACT

The present research, analyzes how the implantation of the Full-time Education has been materializing and what are its connections with the rural education in the Elementary School level of in E.M.R.E.I. Monte Azul Center and of E.M.R. Eutrópia Gomes Pedroso Center located in the municipality of Corumbá-MS. Therefore, we analyzed historically the process of development of the rural education in Brazil, as well as the struggles of the peasants social movements for an education in the and of the rural area. Subsequently, we studied the Full-time Education and its implantation in the referred school units. In order to achieve the study we used theoretical and methodological support: mapping and identification of the bibliographical production based on the theoretical contributions of the authors Arroyo, Caldart, Molina, Rossi, Dewey, Anísio Teixeira, Jaqueline Moll; documentary survey; a semi-structured interview with teachers, managers, students and family members. The research is qualitative and use of theoretical-methodological references based on historical-dialectical materialism. It was observed that in both schools the diversified base classes added to the curriculum, follow practically the same pedagogical models of the regular curriculum classes. However, it was possible to observe that in E.M.R.E.I. "Monte Azul" there were some Pedagogical Projects contextualized from the reality of the rural area as proposed by Art. 28 of the Law of Directives and National Bases, nº 9394/96 and the Operational Directives for Basic Education in rural areas (Brazil 2002). There are resistences and not all teachers take part in these projects. When it comes to the educational sphere practices of the investigated schools, the connection with what is advocated by the authors that deal with rural area education is almost nonexistent in one of the schools, while in the other one, a great part of the teachers are from the settlement and take part in training and in more specific formation, there are indications of the trend focused to the reality. The results of the analyzes indicate that the new educational policies are implemented in the rural areas in the same way as the ones implemented in the urban areas, thus resulting in a full-time education almost without any link with the education advocated by the social movements and presented in the Operational Directives for Basic Education in rural areas, in which the basic principle is the student reality. It can be noticed, however, by the efforts of E.M.R.E.I. Monte Azul in being an educational model in and of rural areas, that it is possible to resume discussions in order to offer a complete education, capable of integrate the student to their environment, starting from what is known to arrive at what is not known, then creating, the so-called 'global' and 'scientific' knowledge, but for this, it is also necessary a closer involvement between school and community, as well as a greater commitment of the central organ in order to organize formations, to guide the curriculum planning with more specific discussions about the country reality and provide resources that ensure improvement in the school structures.

Key words: Rural areas Education, Full-time Education. Rural areas reality

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotos das crianças estudando no pátio – 1.....	81
Projeto Feira Escolar e Feira Comunitária – 2.....	82
Fotos Projeto minhocário – 3.....	83
Fotos Projeto compostagem – 4.....	83
Fotos Projeto horta 5 –	84
Fotos Projeto Arborização – 6.....	84
Fotos Projeto Jardinagem – 7.....	85
Fotos Projeto chocadeira – 8.....	85
Fotos Projeto Criação de codornas – 09.....	85
Fotos Projeto Roda de Leitura – 10.....	86
Projeto Boliche e Projeto Brincando Aprendendo e socializando – 11.....	86
Fotos do pátio da E.M.R.E.I. Eutrópia Gomes Pedroso – 12	107
Fotos das crianças em jogos – 13.....	138
Foto de outros animais na escola – 14	138
Foto plantas medicinais – 15.....	139
Fotos mudas de plantas, jardim, parque e caixa de água – 16.....	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO1 - Disciplinas e Carga Horária de aulas antes e depois da Educação de Tempo Integral nas séries iniciais do Ensino Fundamental da E.M.R.EI “Monte Azul.....	79
QUADRO 2 – Participação na escolha das atividades da Base Diversificada (Atividades)	87
QUADRO 3 – Participação na escolha das atividades da Base Diversificada II.....	95
QUADRO 4 – Questão referente a escolha das atividades do contra turno.....	96
QUADRO 5 – Questão ref. estrutura da escola para atender em tempo integral.....	100

LISTA DE SIGLAS

AEC – Associação Católica de Mato Grosso do Sul

AECAMS – Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul

CAICS – Centros de Educação Integral à Criança

CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAR – Comissão de Educação das Populações rurais

CEB – Câmara de Educação Básica

CBPE – Centro Brasileiro de Estudos Educacionais

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEDES – Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COOAAMS – Centro de Organização e Apoio aos Assentados de MS

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EAD – Educação a distância.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EES - Empreendimento Econômicos Solidário

EFAS – Escolas Famílias Agrícolas

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

EMREI – Escola Municipal Rural de Educação Integral

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FNDE – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério

GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBRA – Instituto Brasileiro da Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INCRA – Instituto de Colonização da Reforma Agrária

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

MST – Movimento Sem terra

MT – Mato Grosso

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MPT – Movimento de Pequenos Agricultores

MMTR – Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais

PJR – Pastoral da Juventude Rural

MAB – Movimento dos atingidos por Barragens

PC – Partido Comunista

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PNL – Plano Nacional de Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SCIELO – Science Library

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal

UNDIME-MS– União Nacional dos Dirigentes em educação de Mato Grosso do Sul

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO –Organização das Nações Unidas pela Educação a ciência e a cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA.....	26
1.1 Estado da Arte.....	26
1.2 Tendências presentes nos atuais discursos da educação do campo.....	27
1.3 Procedimentos.....	30
1.3.1 Os Periódicos do portal SCIELO sobre Educação do Campo e Educação de Tempo Integral.....	30
1.3.2 Livros e Capítulos de livros sobre Educação do Campo.....	33
1.3.3 Livros e capítulos de livros sobre Educação de Tempo Integral.....	38
1.4 O que as leituras revelam.....	40
1.5 A abordagem Metodológica.....	42
1.6 Os Sujeitos da Pesquisa.....	43
CAPÍTULO 2 – TEORIAS E CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.....	45
2.1 Alguns aspectos históricos da educação do campo.....	51
2.2 A preocupação com o educador da escola do campo.....	63
2.3 Educação Integral no atual contexto Brasileiro.....	65
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	77
3.1 Educação Tempo Integral no Campo – E.M.R de Educação Integral Monte Azul.....	77
3.2 Educação Tempo Integral no Campo – E.M.R.E.I “Eutrópia Gomes Pedroso”.....	94
3.3 Desafios e possibilidades para Educação de tempo integral no campo.....	105
4 –CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113

5 – REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	123
ANEXO A – Questionários	124
ANEXO B – Termos	134
ANEXO C – Fotos da escola.....	138/139
ANEXO D – Plano anual da E.M.R.E.I. Monte azul.....	140

INTRODUÇÃO

São as ideias de Paulo Freire uma das motivações para esta pesquisa. Além dele, muitos outros autores que defendem a educação do campo e acreditam em uma educação libertadora, sendo capaz de conscientizar o sujeito, levando-o a intervir no seu meio de maneira crítica e transformadora.

Foram muitas as vezes que ouvi o discurso sobre educação libertadora. A partir dos anos de 1995 transitava num mundo de formações, começava o meu Ensino Médio na 2ª turma de Magistério, organizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), Associação dos Educadores de Colônias, Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS), a Associação de Educação Católica (AEC) e a Escola de 2º Grau PE Félix Zavattaro em Campo Grande, a qual oferecia o curso em regime de alternância. Nos dias letivos lecionávamos nos acampamentos e/ou assentamentos e nos períodos de férias, seguíamos para a capital e estudávamos em tempo integral. Esse projeto de graduação em alternância teve início em 1993 e era financiado pela entidade de Cooperação da Igreja Católica Alemã (MISEREOR).

Durante esse período de estudo participei de outros eventos relacionados a Educação do Campo e nos anos seguintes, além daquelas formações oferecidas pelo município e estado, também participávamos de seminários, conferências e debates educacionais promovidos pelo Movimento Sem Terra (MST) e Federação Nacional do Trabalhadores em Agricultura de Mato Grosso do Sul (FETAGRI). Sendo que muitos dos eventos foram realizados por meio da parceria entre as instituições mencionadas. Recordo, a exemplo, o Curso de capacitação pedagógica para educadores (as) da reforma agrária da regional pantaneira, realizado em agosto de 1998 pelo Setor de Educação do MST em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá. Esse evento aconteceu na Escola Municipal Rural Polo Rural Monte Azul, onde ficamos alojados por três (03) dias - assim eram as nossas formações naquela época e, todos os professores das escolas do campo do município participavam. O curso pretendia o fortalecimento da organização dos educadores e educadoras em torno de um projeto pedagógico sintonizado com os desafios históricos da luta pela Reforma Agrária e da construção da cidadania no

campo e na cidade, observamos em sua proposta a presença dos princípios da educação discutida pelo MST.

Em 1996 participei da 2ª Capacitação de Ensino Rural “Construindo uma Proposta”, realizada no Assentamento Sumatra, região de Bodoquena-MS, onde fizeram-se presentes professores do campo de vários municípios do estado. Esta capacitação foi oferecida pela Secretaria de Educação do Estado (SED), as discussões e propostas metodológicas estavam embasadas nas ideias de Paulo Freire, o objetivo era refletir sobre uma educação que formasse um sujeito problematizador, capaz de questionar a sua realidade e buscar meios para transformação da mesma. Lembro-me, que um tempo depois, outro encontro regional para discutir educação do campo aconteceu na cidade de Jardim, do qual também participei, os temas de estudo eram sempre voltados a uma educação que levasse em conta as especificidades do campo.

Em maio de 2005 aconteceu o 1º Encontro dos ex-cursistas do Magistério promovido pela CPT/MS em parceria com a Escola Família Agrícola/COOAAMS com o apoio das Cáritas da Alemanha. Foram três dias de reflexões, socialização de experiências, discussões sobre a educação do campo e avaliações em geral. Ficamos alojados na própria Escola Família Agrícola em Campo Grande e no período noturno aconteciam algumas apresentações culturais.

A maioria dos eventos daquela época abordavam temas voltados a educação libertadora e transformadora de Freire. Essa temática era referência, especialmente, quando o assunto era alfabetização de jovens e adultos. Recordo-me que, no ano de 1997 trabalhei com uma turma de jovens e adultos seguindo o método Paulo Freire e os temas geradores eram pauta principal em nossas formações, pautas esses que me aproximaram, ainda, mais das teorias pedagógicas deste autor que muito me encanta. Ao mesmo tempo em que ouvia, lia e desenvolvia meu trabalho, eu vivia as transformações das quais Freire falava e defendia.

Posso afirmar que além da influência de Freire, a escolha do tema desta pesquisa se deve ao fato de estar ligada diretamente a história de luta pela terra e pela educação do campo de acampamentos e assentamentos em Mato Grosso do Sul. Atrevo-me, inclusive, a contar um pouco sobre a minha história de vida de maneira que possamos fazer, se necessário, algumas observações mais adiante, pois, de acordo com Denzin (1984, p.32) “as pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica

em que vivem". Esse pensamento nos encoraja a afirmar que contar a nossa história é registrar um pouco sobre determinado momento.

Eu começo a descrever minha história a partir do ano de 1993 quando meu pai deixa o sertão pernambucano, viajando para Corumbá-MS, em busca de trabalhar e obter resultados nas terras férteis que seus irmãos acabavam de conquistar pelo Projeto de Reforma Agrária, depois de anos acampados. Ao chegar à cidade, meu pai ficou sabendo sobre a existência de um novo acampamento de sem-terra ao qual se uniu imediatamente, engajando-se na luta pela liberação daquela área improdutiva pertencente a União, mas ocupada por grileiros.

No Nordeste meu pai trabalhava em uma pequena área de terra, herança do meu avô, de dez irmãos era o único a resistir e residir no sertão, os demais fugiram da seca e acabaram se envolvendo nas lutas por um pedaço de chão. Era triste ver o meu pai trabalhar de sol a sol, dia após dia, todos os anos era a mesma coisa, limpava suas roças e plantava na esperança de obter resultados, mas, com a falta de chuva era raro colher qualquer coisa que fosse naquelas terras secas do semiárido.

Após alguns meses em Corumbá, meu pai consegue dinheiro para comprar uma passagem que pudesse trazer um de seus filhos para essa cidade, como filha mais velha, me propus a vir. Sonhava com uma vida melhor, não aguentava mais comer arroz com feijão, ou às vezes só feijão com farinha, além do mais, poderia trabalhar e ajudá-lo com as passagens para trazer o restante da família.

Ao chegar a Corumbá, deparei-me com o meu pai em um acampamento. A princípio, estranhei muito. Não entendia o que era aquilo, aqueles barracos me assombravam! Nunca ouvira falar de sem-terra. Quase entrei em depressão, chorei por uns quinze dias. Não aceitava a minha nova moradia, no Nordeste passava necessidade, mas tinha um teto, e agora, ali, em baixo de lona preta!

Com um tempo tudo começa a mudar, aos poucos vou me entrosando com outras pessoas e analisando a situação, passo a me ver como parte daquela gente excluída, percebendo, então, que a sociedade é formada por dois grupos: dominados e dominantes. Logo, começo a entender que aquele grupo (excluídos/dominados) lutava não apenas por um pedaço de chão, mas, por uma vida mais digna, por justiça e, principalmente, por igualdade de direitos, afinal, a área reivindicada e concentrada nas mãos daqueles latifundiários (dominantes) estava improdutiva por anos, além de serem terras griladas.

Essa percepção e aprendizagem me fez levantar a cabeça e incorporou-me na luta, tornei-me, a pedido do meu pai e da liderança do acampamento, educadora voluntária das crianças daquele meio, até então, excluídas do processo educacional pelos próprios órgãos públicos.

Iniciar a educação das crianças por voluntários era comum nos acampamentos e/ou assentamentos e devido à pressão por parte das famílias para que essas crianças não ficassem sem estudar os contratos de trabalho acabavam sendo firmados depois, por prefeitos ou governadores da região. No primeiro ano de voluntariado não recebi remuneração alguma pelo trabalho como professora. Na época, o prefeito se manifestou contra tal situação, segundo o próprio, não poderia contratar professor para dar aula para aquelas crianças dentro do acampamento, se o fizesse, estaria mostrando apoio aos “invasores da terra”. Na verdade, ele se recusara a apoiar-nos porque na época havia vereador entre os grileiros daquela terra. Contudo, penso que ganhei muito, foi uma experiência enriquecedora. Eu aprendia a fazer fazendo e foi naquele contexto de lutas e reivindicações que me apoderei do verdadeiro conhecimento - aquele que liberta o indivíduo - e, me tornava parte do grupo que rompia com “as cercas da intolerância” (ROSSI, 2014, p.43), começava a me engajar na luta contra o grande latifúndio.

Foi um grande momento de transformação, eu passava de uma transitividade ingênua para transitividade crítica, Freire diz que “chegamos a transitividade crítica através uma educação voltada para a responsabilidade social e política, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2014, p. 83-84). Nesse contexto, eu começava a questionar as situações de diferenças sociais e saía daquela visão ingênua, simplista e cômoda. Passava a atuar num coletivo em busca justiça e igualdade de direitos. Tornava-me pela vontade da maioria do grupo, uma das lideranças, participando das tomadas de decisões que envolviam compromisso e responsabilidade. Ainda, seguindo os pensamentos de Freire, ‘eu participava de forma corajosa e convicta’, crente de que poderia contribuir para uma transformação social naquela realidade.

A nossa escolinha era feita de pau a pique, o quadro, bancos e mesas eram improvisados, tudo muito rústico, a situação era difícil, sem contrato, não tínhamos dinheiro nem mesmo para nos manter. O que fazer? Continuar o trabalho como voluntária no acampamento ou trabalharia na cidade para ajudar minha família financeiramente? - Descobri então, que estava envolvida demais pelo que fazia. Meu colega que atendia uma sala de 3^a e 4^a séries, abandonou sua turma após saber que não haveria contrato. Não tive coragem de fazer o mesmo, então, continuei com a minha turma

de 1 e 2ª série multisseriada pela manhã, e à tarde, com a turma dele, afinal, era mês de setembro, quase final do ano, não era justo abandonar aquelas crianças.

Não satisfeito por não nos contratar, o prefeito, por meio da Secretaria de Educação, solicitou-me que lhe entregasse todos os diários (documentos com timbres da prefeitura, no qual todo o trabalho de sala era registrado) para que uma professora contratada os assinasse, com receio de que aquelas crianças perdessem o ano letivo como me preveniram as pessoas que vieram pegar os diários, eu os entreguei. As tristezas não pararam por aí. Naquele mesmo ano a polícia apareceu com um mandado judicial e despejou todos para fora da área, destruindo a escola, chorávamos eu e as crianças ao ver nossa escolinha, mesmo de pau a pique, sobre o chão, derrubada. Não desistimos. Refizemos o acampamento à beira da estrada, próximo de onde estávamos e uma escola nova foi construída no mesmo estilo, mas, menos caprichada devido ao tempo.

Descobri através de alguns colegas professores de outros assentamentos que a CPT, AECAMS e AEC estavam organizando a segunda turma para o curso de magistério de férias, curso criado justamente para professores leigos de assentamentos e acampamentos, fiquei muito feliz. O curso era oferecido em regime de alternância e era a oportunidade para continuar meus estudos que iniciara no Nordeste e que por uma questão de tempo, não tive como dar continuidade em Corumbá, pois, na época o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) era oferecido em tempo integral, mas, como eu precisava trabalhar para ajudar meu pai trazer o resto da família do sertão pernambucano, não tive tempo para fazê-lo.

No ano seguinte, além de continuar estudando, trabalhei com as crianças menores dentro do acampamento, ganhando apenas uma pequena contribuição da igreja Dom Bosco, paróquia essa, que através do padre Pascoal Forin foi sempre bastante solidária a nossa luta. A prefeitura continuava se negando a pagar um profissional para lecionar no acampamento e a escola mais próxima ficava a mais de três quilômetros dali os pais não aceitavam mandar seus filhos menores a pé devido à distância em relação ao acampamento.

Depois de formada fiquei um ano sem trabalho, por perseguição política. A prefeitura recusava-se a me contratar, deu prioridade aos professores da cidade para continuar o ensino dos alunos do acampamento. Porém, considerei as experiências um grande aprendizado, no magistério conheci, entre outras pessoas, a irmã Olga Manosco, uma pessoa admirável que faço questão de citar. Ela foi uma das grandes responsáveis

pela nossa formação no magistério de férias. Formação esta que me proporcionou a aproximação com os estudos de Paulo Freire, Caldart, Arroyo, entre outros estudiosos que defendem uma educação voltada à realidade e a valorização do sujeito do campo.

Em 1996 a área reivindicada pelo movimento dos acampados foi liberada. Realizaram a divisão da terra em lotes, juntos, professores e liderança decidiram os novos locais onde funcionariam as escolas do atual assentamento, essas, ainda de pau a pique. A extensão de terras liberada era considerável, então, devido ao grande número de famílias e a própria extensão (distância) o grupo se separava, na época não havia transporte escolar, por isso, foram criadas quatro escolinhas como extensões, assim, as crianças não andassem tanto a pé.

No ano de 1997 tive meu primeiro emprego como professora contratada, trabalhava com uma turma multisseriada de 3ª e 4ª séries. Em 1998 prestei e meu primeiro concurso, assumindo no ano seguinte como professora estatutária da Rede Municipal de Ensino do Município de Corumbá. Depois de concursada não deixei de participar dos encontros de formação e cursos organizados pelos movimentos dos trabalhadores sem-terra, nos quais discutíamos uma educação voltada à realidade do homem do campo.

Em 2000 ingressei no curso de pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduei-me em 2003 – era mais um sonho que se realizava. Em 2005, assumi mais um concurso como professora, me tornara efetiva 40 horas no município de Corumbá. Fiz a minha primeira especialização em 2006 na área de Educação Inclusiva na mesma Universidade, ano em que fui convidada a trabalhar como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá. Durante um ano como técnica de educação, atendia a região das águas, ou seja, atendia as escolas dos ribeirinhos, uma realidade, em alguns aspectos, diferente daquela dos assentamentos, tendo em comum um povo carente, calmo e bastante humilde. As escolas eram distantes e o transporte era feito através de lanchas e barco, não era bem o que eu queria, desejava ser técnica das escolas dos assentamentos - o que não ocorreu. No ano seguinte, voltei a atuar como educadora na escola E.M.R.P. Paiolzinho durante o período vespertino e no matutino era coordenadora de uma escola urbana. Em 2008, atuava as 40 horas como coordenadora, somente na Escola Municipal Rural Polo Paiolzinho, que fica localizada no assentamento Paiolzinho, na qual fui eleita gestora em 2009 e reeleita em 2013.

Em 2014 terminei a minha segunda especialização, agora, na área de Educação do Campo, algo que almejava a algum tempo. O curso foi oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na modalidade de Ensino a Distância (EAD). O polo era em Miranda - MS. Participávamos em cinco colegas da Escola Municipal Rural Polo Paiolzinho. Hoje, continuo na busca por mais conhecimento e na luta por uma educação de qualidade no campo. Atualmente, estou licenciada do trabalho e cursando o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Nos últimos 07 (sete) anos que atuei como gestora procurei desenvolver um trabalho em parceria com a comunidade. Em 2010 fizemos uma passeata na cidade de Corumbá reivindicando água e estradas nos assentamentos. Em 2009, durante uma ação do prefeito em nossa comunidade, entreguei junto com a liderança do assentamento Paiolzinho, um documento com várias solicitações da comunidade, entre elas, melhoramento das estradas, construção de posto de saúde na comunidade e monitores para ônibus.

Atualmente, participo de um grupo que criamos no decorrer deste ano de 2017 conhecido como “O coletivo: A luta na rua combate a falcatura”, o intuito do grupo é lutar contra os desmandos de um governo golpista, que vem aprovando periodicamente reformas políticas retrocedentes, as quais atingem diretamente a classe trabalhadora. Toda essa caminhada no sentido de luta por menos exclusão e mais justiça social tenho para mim que se deve a formação que tive no magistério de férias que tinha como um dos seus principais pressupostos teóricos o autor Paulo Freire e sua Pedagogia libertadora defendida pelos movimentos sociais, além dele, o magistério, o envolvimento na luta pela terra, a experiência do trabalho com os jovens e adultos, as discussões sobre educação do campo junto aos movimentos sociais, entre eles MST, enriqueceram meus conhecimentos e objetivos de luta.

Freire (2000 p. 22) diz que “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e da sua acomodação a realidade injusta necessária ao movimento dos dominadores”. Cada vez que reflito sobre o percurso da minha vida, já escritos por mim e publicados em anais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) sobre o tema: *Trajectoria de uma educadora sem-terra formada na concepção*

da pedagogia libertadora, tenho a convicção de que os ensinamentos deste autor colaboram realmente para a formação do indivíduo mais crítico e ativo capaz de colaborar para o melhor desenvolvimento da sua comunidade e da sociedade em geral.

No intuito dessa colaboração é que pretendemos com este trabalho fazer uma discussão sobre educação do campo no contexto atual brasileiro. O que não é uma tarefa muito fácil, especificamente por que as transformações ditas ‘progressistas’ causadas pela industrialização e reforçadas pelas políticas neoliberais que vem ocorrendo constantemente em nossa sociedade tem reduzido o campo a um espaço de lutas, conflitos e contradições. Uma realidade que não é recente, pelo contrário, esses conflitos vêm persistindo por anos, entre eles, a luta dos trabalhadores sem-terra e sindicatos rurais pela reforma agrária, onde se questiona a concentração de grandes propriedades de terras nas mãos de poucos e o crescimento acelerado do agronegócio. Estas e outras problemáticas têm colaborado diretamente para uma negação do pequeno camponês, tirando dele o direito de ter no mínimo uma vida digna no campo.

Percebe-se que algumas políticas chegam no campo geralmente com padrões urbanos, como outra problemática, um paradigma que pode interferir na afirmação da população que vive no campo. Nesse sentido, levanta-se a questão: em que moldes vem se implantando a Educação de Tempo Integral nas escolas do campo?

Essa questão norteia a investigação realizada nas Escolas Municipais Rurais de Educação Integral Monte Azul, localizada no Assentamento Taquaral, distante a 15 quilômetros da cidade de Corumbá e Eutrópia Gomes Pedroso, também distante 8 quilômetros desta cidade, o objetivo é compreender como se materializa a educação de tempo integral nas referentes escolas e como essa política tem impactado a vida dos sujeitos que vivenciam esse processo, tais como os discentes, docentes, pais e gestores.

Para dar sustentação teórica ao nosso trabalho nos ancoramos na leitura de Freire (2000/2014), Roseli Caldart (2009), Monica Molina (2004/2011), Miguel G. Arroyo (2004/2009), Ribeiro (2012), Rafael Rossi (2014), Robert. B. Westbrook (2010), Jaqueline Moll (2012/2013), José C. Abrão (2009), Vitor H. Paro (1988/2013), Alves (2009), entre outros.

O percurso da investigação impôs um processo de trabalho que se estrutura por meio dos capítulos que passamos a apresentar. Nesse sentido, dividimos esta dissertação

em três capítulos, sendo que o primeiro expõe sobre os caminhos que foram trilhados no decorrer do trabalho: O estado da arte, os pressupostos, a metodologia e os sujeitos da pesquisa.

O segundo capítulo, apresenta a gênese dos conflitos pela terra no Brasil, trazendo historicamente o desenvolvimento do processo educacional em meio às lutas sociais em uma concepção de educação do campo e no campo. Aborda, ainda, aspectos da educação de tempo integral desde os anos 20 e 30 do século XX até os dias de hoje.

No terceiro capítulo analisamos os dados buscando fazer uma conexão entre os pensamentos de autores que discorrem sobre a educação do campo, as propostas dos movimentos sociais para essa realidade, elaboradas nas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo e o que realmente se realiza nas escolas hoje, especificamente, dentro dessa nova política de tempo integral. Em seguida, refletimos sobre os avanços e/ou retrocessos que as novas políticas educacionais apresentam e de que forma elas colaboram ou poderiam colaborar para a afirmação e emancipação do homem do campo no Campo.

CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Com o intuito de evidenciar o percurso investigativo empreendido ao longo do trabalho, abordamos neste capítulo o estado da arte realizado por meio do mapeamento de artigos, dissertações acadêmicas de mestrado e obras de autores que tratam sobre educação do campo, dentre eles, Abrão (2009), Vendramini (2007/2009), Rossi (2014), Caldart (2009), Arroyo (2009), Rosseto (2005), Marchener (2011), Speyer (1983), e Molina (2004). No tocante a educação integral a discussão apresenta algumas ideias de Westbrook (2010) Moll (2012); Giolo (2012), Moraes (2016), Paro (1988/2013), entre outros. Foram consultados, ainda, Decretos e artigos de leis referentes à Educação do Campo e Educação de Tempo Integral. Além disso, apresentaremos a abordagem metodológica e os sujeitos da pesquisa.

1.1 O Estado da Arte

Resultante da tensão entre a sociedade civil e o Estado, as políticas públicas contemporâneas implantadas no campo envolvendo práticas pedagógicas mais específicas, são consequências das discussões realizadas em seminários e eventos organizados pelos movimentos sociais e órgãos públicos, principalmente nas duas últimas décadas. Como exemplo, podemos citar os programas de alfabetização de jovens e adultos que ocorreram nas diferentes realidades camponesas, a construção das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, bem como, os cursos de graduações e especializações de alternância, que atendem especialmente os jovens do campo. Em seus objetivos essas políticas geralmente expõem sobre a contemplação das especificidades e respeito às diversidades presentes no campo, considerando que este é formado por diferentes povos, entre eles, sem-terra, assentados, povos indígenas, ribeirinhos, caiçaras etc., porém, apesar do êxito dessas políticas, que procuram formar jovens para futuros educadores em suas realidades, e, de todas as discussões e mobilizações realizadas na reivindicação do respeito à cultura, história e trabalho desses povos, dos pensamentos abordadas por pesquisadores da educação do campo, como Roseli Caldart (2000), Miguel

Arroyo (2009), Célia Vendramini (2000), Marlene Ribeiro (2012), Rossi (2014), entre outros. Nota-se que, a educação do campo continua seguindo parâmetros quase que exclusivamente urbanos.

Como na cidade, muitas políticas educacionais são implantadas no campo de forma pragmática e imediatista, focando a avaliação de resultados e o interesse do capital econômico da indústria e do agronegócio, o que justifica investigações sobre a implantação de uma das últimas políticas educacionais do país que é a Educação ou Escola de Tempo Integral no Campo, principalmente por que na atual conjuntura as discussões sobre educação do campo vêm sofrendo descaso, por parte dos órgãos responsáveis por este setor, uma vez que não se discute esse paradigma como antigamente.

1.2 Tendências presentes nos atuais discursos da educação do campo e pressupostos teóricos

Abrão aponta 04 (quatro) tendências pedagógicas da Educação do Campo, sendo elas: a ruralista, que defende a “formação do homem do campo voltada à cultura e tecnologia para produção agrícola, visando a sua fixação no campo” (ABRÃO, 2009, p.284); a urbanizadora, que defende que “conhecimento tanto rural como urbano devem se adequar as necessidades de modernização da sociedade, onde o indivíduo precisa de humanização e preparo técnico-profissional aos ditames do mercado de trabalho” (ABRÃO, 2009, p.285); a reformista, uma tendência que

importa sobretudo reformar as instituições, inclusive a escola, para que se atinja o ideal de uma propalada justiça social. Nesse aspecto a reorganização da escola e do ensino deveria estar ligada aos interesses de uma reforma agrária, que propiciaria as condições reais para afixação do homem à terra (ABRÃO, 2009, p.284).

E que a tendência realista,

vê a reorganização escolar como um todo que passa pelo crivo de uma discussão mais ampla: político-econômica de terra como mercadoria, das implicações de sua posse e de seu uso e os mecanismos que seriam acionados para quebrar com o poder e as distorções ocasionados pelo latifúndio, principalmente em relação aos trabalhadores do campo (ABRÃO, 2009, p.285).

Considerarei importante essa breve exposição sobre tais tendências para que possamos entender melhor as discussões apresentadas, bem como, nos identificarmos, enquanto, pesquisadores, inclusive, podemos antecipar que as duas últimas tendências serão mais incorporadas na presente investigação por se referir a realidade da Educação do Campo.

Para iniciarmos, veremos num breve relato de Ribeiro, como se iniciou a história da educação do campo mais discutida nos últimos anos. O autor discorre que:

Á medida que ocupam a terra com suas famílias, nos assentamentos designados pelo Estado, sob a orientação do INCRA, os agricultores começam a demandar uma escola para os filhos, porém diferente da escola rural que, historicamente, lhes tem sido oferecida (CALAZANS, 1993; GRITTI, 2003; DAMASCENO; BEZERRA, 2004). Educadores assentados, junto com agentes da Comissão Pastoral da Terra – CPT, que tem apoiado o Movimento Camponês, organizam-se para formular uma proposta pedagógica direcionada à formação humana, portanto, articulando trabalho-educação (RIBEIRO, 2012, online).

Nesse mesmo sentido, Caldart diz que a Educação do Campo:

[...] nasceu lutando por escolas e escolas públicas (através do MST fazendo a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos), continua centrada nisso, e ao mesmo tempo nasceu, desde a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente (CALDART 2009, p.43).

Em sua participação na Primeira Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, Arroyo ao analisar as ideias e propostas em construção, contribui com várias reflexões. Em determinado momento, ele faz ligação entre a educação desses povos e os conflitos no campo, mencionando que:

[...] educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações extremamente dinâmicas (ARROYO, 2009, p.70).

Walter Marschner escreve um artigo sobre Luta e ressignificação do rural em campo, no qual também exprime sua opinião sobre a educação do campo. Para ele,

Pensar uma E. do C. é pensar o campo para além da dimensão econômica, envolvendo culturas, meio ambiente, cidadania. O campo é entendido como o lugar para o exercício de uma dinâmica sócio-econômica e territorial, onde as pessoas, através de relações horizontais, criam diversas alternativas econômicas, exercitando uma espécie de governança a partir do local, oferecendo-lhes uma saída as pressões da globalização (MARSCHNER, 2011, online).

Molina faz uma clara definição de como vem sendo entendida a Educação do Campo nas discussões de autores que a defendem e dos movimentos sociais contemporâneos, considerando que:

A educação do campo defendida pelo Movimento Camponês traz implícitos: **a)** o vínculo entre a educação e a garantia da terra de trabalho; **b)** a superação da escola rural portadora de currículo, conteúdo e metodologia voltados à valorização do trabalho e da cultura urbanos; **c)** a identificação com o campo enquanto espaço político de disputas históricas dos agricultores familiares pela conquista da e permanência na terra de trabalho; **d)** a relação entre o trabalho desenvolvido na agricultura, na pesca e na pecuária, associado ao currículo, ao conteúdo e ao método adotados pela escola do campo; **e)** o reconhecimento dos agricultores familiares como sujeitos de educação e produtores de alimentos, saberes, conhecimentos e culturas (RIBEIRO, 2010). Assim, diante da questão agrária, a educação enquanto formação humana "tem a função primeira de indagar dos sujeitos seu papel no campo a partir dos vínculos com a terra" (MOLINA, 2004, p. 75).

É possível observar pelas falas dos autores a preocupação com uma educação que leve em conta o espaço e a cultura dos povos do campo, bem como sua história de luta pela terra, situação econômica, política e ambiental do país.

O campo tem sido marcado por fortes contradições e disputas que resultam em recriminações e preconceitos sobre a forma de produzir dos camponeses, considerada pelas elites agrárias como atrasada. Dissemina-se a ideia de que o camponês não trabalha e sua produção não acrescenta ao 'crescimento' do país. Por isso, como professora que vive neste meio a mais de vinte anos e filha de um pai trabalhador apaixonado pelo campo, percebo a grande necessidade de pesquisas que reflitam a educação desses povos no sentido de fortalecer suas raízes e lutas. Compactuo com Rafael Rossi, quando o mesmo afirma que:

O compromisso do pesquisador está em justamente compreender essa realidade marcada por antagonismos de toda espécie e gerar conhecimentos que permitam um empoderamento do processo de transformação desse panorama. Neste aspecto reside o potencial da pesquisa educacional ao questionar e se propor entender (ROSSI, 2014, p77).

Apresentaremos, na próxima seção, os resultados do mapeamento das obras que tratam da temática estudada.

1.3 Procedimentos

Para a realização desta pesquisa foram selecionados alguns artigos do portal *Scientific Eletronic Library Online - Scielo* - que é uma biblioteca eletrônica portadora de artigos completos de revistas científicas brasileiras de diferentes áreas. A SCIELO é um site que permite o acesso livre e gratuito ao conteúdo dos artigos na íntegra, possibilitando que a produção científica seja amplamente propagada. A biblioteca contém números de periódicos Qualis A, como Educação e Sociedade, Cadernos CEDES, Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação, entre outros.

Além disso, foram realizadas buscas no banco de dados da CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), porém, o destaque aqui é dado a capítulos de livros ou livros completos, acervos que se constituem fonte de estudos para a área de Educação do Campo e Educação Integral. O trabalho objetiva fortalecer a história e preservação dos discursos e pesquisas acadêmicas voltadas a realidade do campo, bem como, proporcionar acervo a outros pesquisadores engajados nos estudos que focam esse paradigma e a educação de forma geral.

1.3.1 Os Periódicos do portal SCIELO sobre Educação do Campo e Educação de Tempo Integral

A busca no banco de dados da Scielo foi realizada a partir dos assuntos “Educação do Campo” e “Educação de Tempo Integral”. Em algumas vezes por autor.

Na busca por assuntos tratando da “Educação do Campo” foram encontrados 30 (trinta) registros, porém, foram feitas algumas opções, considerando o objetivo do tema.

Considerando as atuais formas de organização de trabalho, os novos modos de produção e principalmente as reformas econômicas e políticas que estão acontecendo no corrido ano, faz-se necessário e urgente que pensemos numa educação crítico-libertadora e transformadora. Nesse sentido, podemos dizer que a pesquisa se fundamenta na

suposição de que a Educação do Campo baseada nas tendências reformistas e realistas podem formar um cidadão mais crítico, autônomo e solidário, capaz de se sensibilizar e lutar tanto para a consolidação da reforma agrária no país, quanto por uma sociedade justa e igualitária. Para tanto, fez-se necessário a busca pelos principais teóricos da educação do campo e educação integral. Os resultados desse estudo mostram que as fontes mais usadas são artigos e livros de tais teóricos.

Dos artigos encontrados na busca por assunto destaco o artigo de Ribeiro (2012) na Revista Educação, em que a autora expõe a luta dos movimentos sociais populares do campo, na busca por uma educação voltada aos seus modos de vida e de trabalho, aponta as potencialidades e limites desta educação devido a relação do capital agrário financeiro com o agronegócio, na disputa da propriedade da terra e no exercício da pressão sobre o Estado. O foco central é provocar a reflexão sobre os desafios colocados ao Movimento do Campo, no confronto com o modelo neoliberal de sociedade que sustentam as ações do Estado brasileiro

A análise é feita a partir de leitura de obras, periódicos e artigos online, de autores como: Caldart (2009), (2008), Molina (2004), Neto, Bezerra e Neto (2013, Ribeiro (2012) dentre outros. Analisei, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, a Portaria 10 de 16/04/1995 de Criação do Programa Nacional de Reforma Agrária e a Constituição de 1988. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica. Concluo a investigação defendendo que todos rurais ou urbanos devem ter oportunidade de trabalho, educação de conquista e permanência na terra, especialmente o direito a uma vida digna.

Ao realizar uma busca por nome na Scielo tivemos acesso por meio da Revista Trabalho, Educação e Saúde, as invstigações de Caldart (2009). A autora inicia seu artigo com uma análise sobre como se constituiu a Educação do campo, observando contexto, práticas e sujeito, aponta as tensões e contradições entre o movimento e Estado no percurso da educação que luta por afirmação de uma pedagógica emancipatória e políticas públicas que garantam aos camponeses uma educação escolar em seu próprio espaço. No decorrer do trabalho Caldart vai identificando os impasses e desafios atuais da Educação do Campo, relacionando-os a atual crise mundial. Conclui em seu trabalho que se faz necessário intensificar a pressão por políticas públicas voltadas à Educação no Campo, bem como, radicalizar a pedagogia do movimento o que exige uma “reapropriação crítica de iniciativas já existentes e bem antigas, especialmente no âmbito de uma produção diversificada e comprometida com o equilíbrio ambiental e humano” (CALDART, 2009, p.24).

No artigo da Revista Interações (Campo Grande) Marschner (2011), faz uma análise teórica buscando entender a reconstrução do espaço rural em urbano, discorre sobre a Educação do Campo ressignificada, onde o espaço rural considerado inferior historicamente, dá lugar ao campo como espaço pedagógico com reconstruções de matrizes epistemológicas. Analisa o percurso dessa mudança apontando para a necessidade de uma educação no campo que não se prenda apenas ao paradigma técnico-científico. Para ele a educação deve ser comprometida com a construção de conhecimentos que respeitem a diversidade, os saberes locais, a identidade do sujeito, bem como, a agroecologia, pontuando que o objetivo maior será a formação de um sujeito autônomo, criativo e ativo na busca de uma vida digna no campo.

Monica Molina (2015) apresenta um artigo no periódico Publicar em Revista, realizado a partir do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", uma das frentes responsáveis pelo ensino superior para educadores do Campo. Oferece-se o Curso na modalidade de Licenciatura em Educação do Campo no regime da Pedagogia de Alternância, que vem se expandindo, o que para a autora pode ser considerado uma vitória para os movimentos sociais, porém, existem potencialidades e riscos nessa expansão que devem ser analisados. Aponta conquistas das novas tecnologias, mas chama a atenção para o fato do tempo comunidade estar sendo ignorado em algumas universidades, o que pode reduzir o curso aos processos formativos que ocorrem somente no tempo escola, isso pode descaracterizar os objetivos dessa educação. Molina acredita que é preciso manter nesses cursos os princípios da educação do campo, como um desafio que precisa ser enfrentado.

Na busca pelo assunto "Educação de Tempo Integral" encontramos 4 (quatro) artigos, dentre eles, três são apontados aqui. O primeiro é de Coelho (2009), que analisa teoricamente a jornada ampliada e como ocorre a educação escolar diante dessa transformação do tempo integral nas escolas públicas brasileiras. O autor divide o assunto do texto em duas partes, discutindo na primeira os conhecimentos ligados a escola de tempo integral, o direito a educação garantidos na Constituição, no ECA, na LDB e no PNL, observando a relação entre os conteúdos dos currículos comuns e os conhecimentos locais; na segunda parte reflete como as atividades diversificadas interagem com a prática escolar do currículo respeitando a inclusão social e a construção da cidadania.

No artigo de número 02 do periódico *Educar em Revista*, Menezes (2012) ao tratar da Educação de Tempo Integral, discorre sobre os recursos do financiamento da Educação, citando a sua legalidade na Constituição e FUNDEB. Faz crítica aos valores repassados pelo Governo, repasse esse, por aluno, por entender que a educação precisa de recurso para se materializar. Analisa em sua conclusão que por um lado, graças à implementação de Programas, o Brasil deu a largada para lançar sua educação a patamares mínimos desejáveis e, por outro, continua a necessitar de uma política consistente e sustentável, acima de interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário ‘padrão de qualidade’ na educação.

Torales (2012), no artigo do periódico *Educar em Revista* apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa que foi desenvolvida nacionalmente sobre Educação de Tempo Integral no Ensino Fundamental. Descreve as análises das experiências em três escolas integrais de diferentes estados, estabelecendo diálogos entre a teoria e o empírico para entender essa ampliação do tempo, as modificações no horário e tempo escolar, as mudanças no funcionamento das escolas e a relação entre escola e comunidades. Busca compreender o sentido dessa mudança para a comunidade escolar e para a própria sociedade. A autora conclui seus pensamentos afirmando que seria ingênuo ficar nos debates sobre meras revisões de horários e calendários. Para ela é preciso aprofundar nas políticas públicas e no cotidiano das escolas, pois, há um vasto campo de perspectivas.

1.3.2 Livros e Capítulos de livros sobre Educação do Campo

A leitura de alguns livros e capítulos de livros colaboram para uma maior compreensão dos temas estudados, sendo assim, parte da sustentação deste trabalho.

Speyer (1983) autora do livro: “Educação e Campesinato: Uma educação para o homem do campo do meio rural”. O livro é uma dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Divide-se em nove capítulos. Na obra a autora questiona, de forma dialética, o modelo socioeconômico implantado no campo apontando aspectos históricos, situa o homem do campo de baixa renda. Afirma que os pequenos produtores são responsáveis por mais da metade do alimento que vai para a mesa da população brasileira, ainda assim, ocorre uma grande evasão do homem do campo para a cidade, o campo esvazia-se. Entre outras problemáticas que resultam essa evasão, a autora questiona o modelo educacional oferecido aos povos do meio rural, constata a desvalorização da realidade do homem do campo e afirma que suas culturas e seus

conhecimentos ou experiências não são partes do currículo educacional - que lhe é oferecido. Ao contrário, este, segue um modelo de educação urbanizada, para a autora, a Educação do Campo deve ser planejada partindo das experiências dos seus sujeitos, ou seja, deve-se planejar a ação pedagógica a partir da realidade, ou seja,

a escola rural deverá deixar de ser uma agência da sociedade urbana para se transformar em agência educativa encarnada na sociedade rural, e que se destina a conviver na sociedade nacional de forma própria, contribuindo, seu modo, para o crescimento e integração do país (SPEYLER, 1983, p.136).

Zart e Vailant, (2015) são organizadores e autores do livro “Educação socioeconômica solidária: Configurações do campo e experiências”, o qual começa com apresentação de concepções e configurações do campo, feitas pelo autor Laudemir L. Zart. Segundo Zart a obra reúne artigos que resultam de processos de investigação relacionadas às concepções, configurações e experiências educacionais do campo. Retrata trajetórias de pesquisa, formação e de práticas sociais compromissadas com a realidade complexa e contraditória vivida pelos povos do campo. O primeiro capítulo começa pelo autor Odimar Peripoli que fala sobre o fechamento das escolas do campo e sobre as políticas agrárias e agrícolas, como um modelo excludente e classista, segundo ele, por trás desses fechamentos há interesses maiores, relacionado a disputas de projetos de campo.

Josivaldo C. S. e Fiorelo Picoli continuam o capítulo I fazendo uma discussão sobre o tema: Rompendo o silêncio: as vozes dos (as) camponeses (as). Elaboram e organizam um questionário estruturado, com questões referentes ao Assentamento de Sinop, os sujeitos que responderam ao questionário foram alguns moradores e professores do referido assentamento. É possível identificar em suas respostas problemas comuns a outros assentamentos, dentre eles, o abandono de lotes por falta de estrutura, tais como: dificuldades para atendimento médico, manutenção nas estradas, falta merenda nas escolas, apoio técnico agrícola e até lazer. Tudo isso colabora para a perda de esperança e evasão do homem do campo. Outras experiências foram discutidas, ainda neste capítulo, sendo eles: a Pesquisa na construção de uma cooperativa de resistência camponesa: o caso da cooperrede em MS; a Unidade experimental participativa como ferramenta de ater o Assentamento Antônio Conselheiro-MT; o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e a transição agroecológica; as Práticas agroecológicas dos

empreendimentos econômicos solidários (EES) da comunidade Chê Guevara no assentamento Antônio Conselheiro - Tangará da Serra/ MT.

No segundo capítulo foram discutidas as seguintes experiências educacionais: a Parceria na oferta da educação pública: relação Universidade e movimento social na formação de educadores do campo; o Processo de construção de conhecimentos; o diálogo entre a Universidade e os movimentos sociais do campo na experiência do CAMOSC; o Projeto Político Pedagógico de Educação do/no campo em escolas de Cáceres/MT. Todas as experiências e investigações abordadas demonstram possibilidades e limitações de um povo que resiste e luta para consolidação de uma sociedade justa, igualitária e solidária que supere o atual modelo imposto pelo capitalismo ao campo.

O livro organizado pelos autores Arroyo, Caldart e Molina (2009), apresenta uma coletânea de textos de autores. No I capítulo introduzem reflexões a respeito da história de luta e construção do direito do povo brasileiro que vive e trabalha a educação no campo, um processo que sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos. É o início do debate sobre o significado dessas experiências e da construção do direito a uma educação do campo.

No segundo capítulo, Arroyo discorre sobre o tema: “A educação básica e o Movimento do Campo”, relatando sua participação no 1º Encontro de Educadores dos Assentamentos de Belo Horizonte. Destaca que aprendeu muito nesse encontro. Ficou impressionado com a força educativa do ritual e gestos presentes em todo o encontro, ele observa esse movimento social presente no campo e na educação do campo, percebe nesses encontros as lutas dos povos do campo por uma educação que valorize suas culturas e suas raízes. Segundo ele,

a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social (ARROYO, 2009, p. 74).

O autor observa todas as necessidades para se construir a Educação do Campo vinculada a realidade. Defende o direito a Educação do Campo e das estruturas escolares inclusivas. No terceiro capítulo, a pesquisadora Roseli Salete Caldart discute a Escola do

Campo em Movimento, buscando dar continuidade ao debate sobre educação e escolas do campo. Menciona a Conferência Nacional de julho de 1998 e suas principais ideias, a saber: o campo no Brasil está em movimento - há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo; a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social de humanização das pessoas que dele participam; existe uma nova prática de educação nas escolas que está sendo gestada nesse movimento. A autora discute a mobilização das famílias, a organização do MST na busca por uma educação que respeite as especificidades do campo e o papel do educador. Ela também faz uma síntese elaborada para a primeira parte do Caderno de Educação n.9, “Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental”, que foi editado pelo MST no final de 1999. Ainda em suas reflexões pedagógicas a autora reflete os tipos de pedagogia, dividindo-as em: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e pedagogia da alternância. Por última fala da formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

No capítulo IV o autor Fernandes (2009), membro da Articulação Nacional do Setor de Educação do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), discorre sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica na escola do campo e faz uma reflexão sobre o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) e da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. Nesses encontros, percebe-se que, a esperança e conquista numa luta que se torna lei. Ao se referir às Diretrizes, ele, nos alerta para o risco delas (as Diretrizes) morrerem. Afirma ser preciso que as pessoas que as construíram continuem lutando e, que de forma organizada acreditem que mudar não é fácil, mas é possível.

No Capítulo V, temos novamente a Caldart. A mesma faz uma reflexão sobre a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se juntam para lutar por uma educação do campo. Ela inicia seus pensamentos fazendo alguns questionamentos que alicerçaram o debate do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo. Defende que os debates geram a construção de políticas públicas específicas para o campo, respeitando, assim, os direitos do cidadão que nele vive. Debate sobre a construção de um projeto educativo que valorize o campo, seus sujeitos e suas histórias e, principalmente, que reconheça o campo como lugar de viver. Crê numa educação de qualidade que

reafirme e dialogue com a Pedagogia do oprimido, sendo esta uma educação fundada no sujeito e na resistência da sua cultura, destaca a importância da formação dos educadores e educadoras do campo.

O capítulo VI do livro apresenta diversos anexos, dentre eles: Documentos finais da I Conferência Nacional Por Uma Ed. Básica do Campo e o Parecer 23/2001/CEB.

Uma das mais atuais referências nos estudos educacionais voltados a uma tendência mais realista é a de Rossi (2014) que inicia o texto do seu livro com questionamentos referentes à legitimidade da formação de educadores do campo. Afirma que não temos tradição nem na formação de políticas públicas nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação do campo. Ele aponta a hipótese de que a educação é pensada no paradigma urbano idealizada como modelo e o campo é sinônimo de atraso, ou uma extensão da cidade. Os educadores dão aula nas escolas do campo com uma prática de saberes apenas adaptados, desconsiderando as lutas pela identidade, cultura, valores e organização do campo. Pontua críticas na falta de políticas de formação para professores e na ida desses estudantes para a cidade. Para ele, esses dois elementos desconstruem a cultura do campo. Faz críticas ainda, às políticas generalistas, afirmando que elas não têm garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de raça, gênero, classe, etnia e território. E isso tem péssimos resultados na educação dos indígenas, dos negros e do campo. Lembra que, os movimentos sociais do campo reivindicam o respeito às especificidades e se faz urgente rever e ultrapassar as políticas generalistas excludentes que deslocam a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade.

Rossi aponta algumas conquistas como os cursos de magistério e de pedagogia criados e oferecidos para educadores do campo, destaca os convênios de instituições com o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA). Afirma que os movimentos querem mais responsabilidade pública e envolvimento de universidades e entidades nessa formação dos educadores. Lembra que todos os movimentos de índios, negros e campo reivindicam o valor as especificidades sem perder a universalidade, assim como, espaços nas políticas de formação do MEC, das secretarias estaduais e municipais para formações específicas que levem em conta os valores dos povos em suas realidades, diz que precisamos de políticas que superem essa visão de carência existente e encerra o

texto pontuando as experiências existentes de formações para educadores do campo, que merecem ser estudadas.

Neto, Bezerra e Neto (2013) em seu livro apresentam as experiências ocorridas na Universidade de São Carlos (UFSCAR). A obra expõe sobre a parceria com o Instituto de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) através do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária que possibilitou a formação de 41 (quarenta e um) educadores do campo no curso de Pedagogia da Terra. O livro apresenta vários trabalhos de relatos de experiência dos estudantes. É possível observar pelas pesquisas apresentadas no livro, que o trabalho pedagógico desenvolvido com essas estudantes considerou suas histórias de lutas, suas experiências e saberes acumulados, bem como, o saber o saber curricular universitário.

Vendramini (2000) analisa as lutas do MST por terra e educação. Aponta a consciência de classe desses povos, suas experiências políticas e produtivas, bem como suas práticas educativas. A perspectiva do livro é polêmica por se tratar de uma crítica as teses sobre o fim das classes, da história, das ideologias e da esquerda. Em conclusão, a autora aponta que a crise causada pelo neoliberalismo desenfreado serve de pretexto para negar o direito a sobrevivência e existência política da grande maioria trabalhadora e excluída dos processos de decisões da sociedade. Afirma, ainda, que os aparelhos ideológicos corrompem ou silenciam a maioria dos meios de expressão das ideias críticas e os instrumentos de ação política de oposição.

Por fim, Alves (2009) apresenta questionamentos sobre as bases teóricas históricas e pedagógicas de experiências e propostas que focalizam a educação do campo. Problematisa, inclusive as do MST, segundo o autor o intuito é contribuir para a superação das carências apontadas. Em resumo, o livro é uma crítica ao discurso das tendências que defendem as partes, as especificidades, por entender que o processo de formação do homem deve buscar integração em todas as suas dimensões sem concessões.

1.3.3 Livros e capítulos de livros sobre Educação de Tempo Integral

Menezes e Leite (2012) apresentam uma pesquisa de cunho quantitativo, solicitada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), que mapeou as experiências de educação em jornada

ampliada no ensino fundamental. Apresentou respostas de 39,2% dos municípios, com pesquisadores de 4 (quatro) universidades públicas. A pesquisa faz uma amostra através dos dados quantitativos regionais do país a respeito do perfil dos sujeitos, espaços onde se desenvolvem as atividades da jornada ampliada, que tipos de atividades, como é a gestão, qual o tempo de experiências por região, como é o horário e quantos dias por semana. Podemos perceber que elas ocorrem em parcerias com ONGs, entidades religiosas e comunitárias iniciativas privadas, órgãos públicos e que o desenvolvimento das atividades deve ocorrer em consonância com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, pois, a portaria nº17/2007 institui essa relação.

Segundo a pesquisa, os alunos envolvidos nas experiências de educação em jornada ampliada ainda têm muito a avançar. Os indicadores comprovam que, nos últimos anos, especialmente, no ano de 2008, ocorreu um aumento significativo do número de municípios que ampliaram a jornada escolar. A pesquisa revela ainda, que esse processo está em franco desenvolvimento e que são muitos os desafios a enfrentar. É um estudo que possibilita compreender como a Educação em Tempo Integral vem se reconstruindo como política pública no país.

Moll (2012) é uma referência quando se trata de entender e discutir o programa de Educação de Tempo Integral no Brasil. O livro apresenta, através de Giolo, Moll, Rabelo e outros autores, conceitos e ideias defendidas por grandes teóricos e educadores brasileiros, dentre eles Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Aponta configurações da escola, discorre sobre os atuais pactos entre o governo e a sociedade, observando as políticas públicas recentes e apresenta algumas experiências da escola de tempo integral vivenciadas no país. As discussões são apresentadas de forma articulada, onde passado e presente se encontram, na pretensão de se construir a partir da educação integral uma ‘educação pública mais democrática’.

Moraes (2016) em sua obra apresenta vários artigos sobre a recente política de educação de tempo integral, destacando o Estado de Mato Grosso do Sul. Começa fazendo uma discussão teórica sobre a Educação do/no Campo e para o Campo e, num segundo momento, apresenta as experiências formativas. É um livro enriquecedor, indicado para os debates atuais sobre a educação de tempo integral. O foco dado por vários autores ao fato da educação integral ter como base o discurso das cidades

educadoras, foi um dos pontos que mais me chamou. Tal ponto de atenção, fez com que surgisse a seguinte indagação: ‘E o campo, também é um espaço educador?’

Moll (2015, online) apresenta o programa de educação de tempo integral, apontando os desafios e caminhos para sua implantação, cita os pensamentos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, diz que a proposta de educação integral se fundamenta ainda “nos relatórios de Jaques Delors que defende quatro princípios básicos para educação e nos discursos das cidades educadoras”. Mool (2012, online), em entrevista ao Observatório do Trabalho discorre sobre educação de tempo integral, pontuando que a mesma é uma proposta de educação que se inspira no projeto da UNESCO e nos pilares *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e, aprender a ser*.

1.4 O que as leituras revelam

Após a leitura dos artigos do portal SCIELO e dos livros mapeados e apresentados na pesquisa, foi possível constatar que são amplas as discussões sobre Educação do Campo. Entretanto, em relação à Educação de Tempo Integral talvez por se tratar de um debate retomado recentemente em virtude das políticas atuais, os trabalhos apareceram em menor número.

Detectamos que apesar dos amplos debates sobre o tema Educação do/no Campo, não aparecem nas pesquisas referentes à Educação de Tempo Integral trabalhos que discutam sobre nenhum aspecto, essa política no campo. Detecto, especialmente, na organização do trabalho didático, no que se refere a currículo e oficinas ou atividades pedagógicas a serem oferecidas na educação de tempo integral das escolas do campo, uma vez que existe toda uma história de luta por uma educação nesses espaços que respeitem e valorizem as culturas, identidades e realidade geral dos seus sujeitos.

Apesar dos estudos indicarem que os objetivos propostos de Educação de Tempo Integral devem valorizar o sujeito como cidadão histórico e social e Moll (2013, online) enfatizar a “valorização dos saberes populares como saberes legítimos a serem trabalhados/incluídos no currículo escolar”, em seus próprios discursos a pesquisadora da destaque a uma educação integral baseada no modelo das cidades educadoras, ao mencionar o trabalho educacional envolvendo os arredores da escola, ela destaca o teatro,

o cinema, a biblioteca até a câmara de vereadores... Em nenhum momento a autora lembra os arredores das escolas do campo.

Essa discussão que dá ênfase as cidades educadoras está bastante presente nas discussões teóricas do livro: *Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul*, organizado por Moraes (2016). Nessa obra, Charlot e Souza citam Guaraldo, ao declarar que a

[...] comunidade é uma manifestação da vida urbana em escala reduzida, como ensaio das relações sociais ampliadas em escalas maior na cidade e na região. É desde a rua, a praça, o bairro, que o exercício da cidadania se coloca em primeira instância. O espaço local se possibilitar o acesso ao mundo, nos tornará cidadãos do mundo, “não como imposição, mas, como possibilidade de ampliação deste diálogo vital que nos faz humanos” (CHARLOT & SOUZA, 2013, apud GUARALDO, 2016, p.146 in Moraes 2016).

Nessa mesma perspectiva Moll diz que a escola deve ser “reinventada assim como a cidade, e nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanente, numa perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação da liberdade” (MOLL, 2007, p.12).

Guaraldo (2016) destaca o papel da formação e essa,

[...] exige dos profissionais educadores, incluindo arquitetos e urbanistas, compreender a cidade como uma grande malha de espaços pedagógicos formais (Escolas, creches, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), convertendo a cidade em território educativo pela intencionalidade das ações desenvolvidas (GUARALDO, 2016, p.147 in Moraes 2016).

As experiências e discussões teóricas dos educadores, apresentadas no livro, estão todas baseadas no discurso das cidades educadoras. Citam entre outros, Moll, Cabezudo, Delpozo, Mendes da Rocha e Gadotti que em suas ideias mencionam as cidades e seus arredores. Constata-se que em nenhuma das suas citações esses autores lembram dos arredores ou realidade do campo, o que pode levar aqueles que defendem os valores do campo a interpretar esses discursos como um ressurgimento de velhos paradigmas ou questionamentos do campo como lugar esquecido e atrasado, um modelo a não ser seguido.

Nos estudos referentes à Educação do Campo é ressaltado a importância dos trabalhos e práticas educativas que valorizem história de vida, luta e culturas dos povos do campo. Entendemos que o novo modelo de educação integral deve incluir em seus

discursos e conceitos esses paradigmas, pois, seria confuso pensar numa verdadeira integração do indivíduo sem considerar a riqueza dos diferentes espaços. Inclusive, o próprio Decreto Presidencial de nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, se refere a Educação Integral, expondo em seu Inciso II, que a educação integral deve promover o diálogo entre os conteúdos escolares e saberes locais.

Podemos concluir que a Proposta de Educação de Tempo Integral defendida por essa linha de pensamento da cidade educadora merece necessariamente ser revisada, nos aspectos que se referem aos conceitos e práticas educacionais nas diferentes realidades. Nesse sentido, faz-se necessário o surgimento de novas pesquisas que reflitam essa discussão.

1.5 A abordagem Metodológica

A presente pesquisa se deu de forma qualitativa. Inicialmente, com o aprofundamento de estudos bibliográficos em artigos selecionados no portal da SCIELO, usando as palavras ‘educação do campo/educação integral’, bem como leituras de obras relacionadas ao tema.

Além disso, com o intuito de se conhecer os elementos próprios da escola se fez a análise documental de Projeto Político Pedagógico, Matrizes curriculares, Horários de aulas da E. M. R. E. I. “Monte Azul”, localizada no Assentamento Taquaral e da escola E.M.R.E.I. Eutrópia Gomes Pedroso do Assentamento Tamarineiro I, ambos assentamentos no município de Corumbá/MS.

Num segundo momento, nos aproximamos da comunidade escolar utilizando de procedimentos técnicos de observação e conversação, no dia a dia em suas localidades e na escola. Para tanto, nos apoiamos em Lüdke por entender que:

Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações. (LÜDKE, 1986, p. 26)

As entrevistas e observações dessa investigação duraram aproximadamente dois meses, começando em julho e terminando em setembro de 2017. Foram fotografadas algumas atividades dos alunos. Fotografei, também, a escola, seu pátio e alguns projetos. Os convidados a participar da pesquisa aceitaram tranquilamente, apenas um educador se

recusou a participar. As participações nas entrevistas foram devidamente autorizadas pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi esclarecido a todos que o preenchimento e entrega dos questionários implicaria na autorização para utilização de dados, sem referência de qualquer identidade dos respondentes.

De acordo com a LDB e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo, podemos afirmar que as investigações analisadas apontam a necessidade de refletir essa política de educação integral recém implantadas nas escolas rurais e isto, requer novas abordagens teóricas capazes de fortalecer ou resgatar valores e culturas de uma gente que por muito tempo ficou esquecida no mundo das políticas brasileiras.

Os questionários abordaram algumas questões comuns, tais como: identificação; participação nas escolhas das atividades quando a escola se tornou integral; como foi feita a escolha das atividades ou oficinas; o que mudou; se considera importante a mudança; como funciona o novo tempo; se considera a estrutura da escola ideal para atender nesse tempo integral e quais atividades envolvem a realidade e saber local. Aos educadores incorporou-se perguntas sobre formação.

1.6 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos, educadores, pais ou responsáveis, coordenadores, administrativos e gestores envolvidos no processo educacional das escolas investigadas.

Podemos citar como sujeitos também aqueles que se preocupam, escrevem e defendem a educação de qualidade no campo, uma educação aberta a diversidade, capaz de considerar a luta dessa gente por valorização humana, pela terra, por vida digna, e, acima de tudo por um país melhor, onde os direitos sociais de todos os cidadãos sejam respeitados, a exemplo: Arroyo, Caldart, Rossi e Molina.

Enfatizemos, aqui, o sujeito educador que está diretamente ligado ao desenvolvimento prático do processo educacional, que busca através de suas ações educativas formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar por transformações positivas em suas diferentes realidades. Desse sujeito, espera-se que o mesmo possa

tomar partido nos projetos que acreditamos, dando possibilidades a todos e a cada um de exercer os seus direitos e deveres, de viver experiências e cruzar conhecimentos, intervindo na conscientização dos problemas e das necessidades comuns, participando democraticamente na construção de uma cidadania reflexiva e crítica – uma cidadania profissional responsável. (PERES, 2011, p.127)

É preciso destacar o grande valor do nosso principal sujeito - aquele que vive, produz e trabalha na terra. Aquela que está presente nos mais diversos espaços rurais, desde:

Espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 2).

O morador, pai, mãe, ou responsável por aluno e o próprio aluno são os sujeitos de resistência, que dão sentido a luta por uma educação que considere as especificidades, uma educação adequada ao modo de viver, pensar e produzir da população do campo.

CAPÍTULO 2 – TEORIAS E CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

É imprescindível recuperar a gênese histórica das lutas e conflitos pela terra que vem ocorrendo há séculos em território brasileiro, pois, é em meio a essas lutas que surgem também as discussões e reivindicações por uma educação no campo, inclusive, no período contemporâneo com a intensificação de debates voltados à defesa de uma educação que considere as especificidades desses povos.

Os conflitos por terras se iniciam no Brasil com a chegada dos portugueses, que invadem o país e imediatamente implantam o regime político de Portugal, colocando em prática o sistema das sesmarias por meio da Lei de 1.375, de Dr. Fernando, rei de Portugal. As sesmarias eram títulos dominiais, contratos enfiteúticos, feudais que previam o pagamento de taxa da sexta parte das rendas, ou dízimo, a Ordem de Cristo, isto é, ao rei. Essa lei permitia a divisão dos territórios em faixas de terras que foram chamadas de capitâneas hereditárias – que eram lotes de terras que mediam de 150 a 600 quilômetros de largura, delimitados por uma linha imaginária do chamado Tratado de Tordesilhas, os quais foram doados a nobres e pessoas de confianças do rei de Portugal. Esse sistema foi criado com o objetivo de colonizar o Brasil, evitando desta forma invasões de outros estrangeiros. Essas capitâneas foram sendo transmitidas de pais para filhos hereditariamente e aqueles que as recebiam eram chamados de donatários. Eles deviam cuidar da terra, protegê-la e em compensação podiam explorar os recursos naturais como madeiras, animais e minérios, nelas existentes. É sabido que os

[...] donatários receberam uma doação da Coroa pela qual se tornaram possuidores, mas não proprietários da terra.... Não podiam vender ou dividir a capitania, cabendo ao rei o direito de modificá-la ou mesmo extingui-la. A posse dava aos donatários extensos poderes tanto na esfera econômica e na de arrecadação de tributos como na esfera administrativa. As instalações de engenhos de açúcar, de moinhos de água, assim como o uso de depósitos de sal, dependiam do pagamento de direitos; parte dos tributos devidos à Coroa pela exploração do pau-brasil, de metais preciosos e dos derivados da pesca, cabia também aos capitães-donatários. Do ponto de vista administrativo, tinham o monopólio da justiça e autorização para fundar vilas, doar sesmarias, alistar colonos para fins militares e formar milícias sob seu comando. A atribuição de doar sesmarias deu origem à formação de vastos latifúndios (FAUSTO, 2008, p. 19).

Com o sistema de capitanias hereditárias, iniciou-se a monocultura e escravidão de negros no Brasil. Apesar de permanecer por quase três séculos, esse sistema de divisão de terra nunca funcionou bem, a grande extensão territorial dificultava a administração. Os conflitos eram constantes, nem todos os índios aceitavam o domínio português e nem todos os escravos a escravidão, havia muitos enfrentamentos que acabavam resultando no extermínio desses povos pelos portugueses, conforme descreve Oliveira (2001):

Simultaneamente à luta dos povos indígenas nasceram, as lutas dos escravos negros contra os senhores fazendeiros rentistas. Dessas lutas e das fugas dos escravos nasceram os quilombos, verdadeiras terras da liberdade e do trabalho de todos no seio do território capitalista colonial. Muitos quilombolas morreram em decorrência da verdadeira guerra promovida pelos senhores de escravos (OLIVEIRA, 2001, p.6).

Em 21 de maio de 1821 foi decretado à desapropriação da terra por utilidade pública, mediante a prévia indenização e em seguida a Lei das Sesmarias foi suprimida. Um ano depois desse período, o Brasil se torna independente. Contudo, as coisas permanecem praticamente iguais. Somente em 1850 é que a legislação fundiária colonial de origem portuguesa começa a perder sua legitimidade e se estabelece uma nova legislação que dá origem a Lei de n. 601, de 18 de setembro de 1850 – Lei das Terras. Essa lei modifica e regulamenta o critério de acesso à terra, com objetivo de organizar a propriedade privada no Brasil, foi a primeira lei a dispor normas sobre o direito agrário brasileiro. A Lei das Terras estabelecia que aqueles que estavam na terra receberiam o título e que as áreas ainda não ocupadas, denominadas de terras devolutas, passariam a ser propriedade do Estado. Uma vez, terra do Estado, a única forma de acesso a mesma, seria por meio de compra, a qual, ocorria mediante leilões e perante pagamento a vista. Nesse período, para garantir e ampliar a posse de terras daqueles que há muitos anos haviam sido empossados, e mais, muitas terras não são documentadas até hoje. Segundo Almeida (2008, p.6) “cerca de 200 milhões de hectares de terra no Brasil estão cercadas e não pertencem de fato e de direito a quem cercou, destas, 20 milhões são ocupadas por posseiros e 180 milhões por grileiros”. Essas informações certamente legitimam a luta dos movimentos pela divisão justa da terra.

Pode-se afirmar que, além de transformar a terra em uma mercadoria, essa lei só reafirmou o grande latifúndio, assegurando-lhe o monopólio das terras brasileiras e mantendo a classe excluída, ou seja, a classe composta por negros recém-libertos,

trabalhadores imigrantes e índios que formavam milhares de camponeses, sem acesso à terra. Cansados de serem explorados, os excluídos, começaram a organizar movimentos de luta para se ter o próprio pedaço de chão. É válido lembrar que os chamados posseiros, também, lutavam contra a expropriação, o latifúndio e os grileiros.

Alguns movimentos se destacaram na história de resistência e luta camponesa pelo direito a terra, entre eles, pode-se citar a Rebelião dos Canudos, a Revolta no Contestado, a Revolta de Trombas e Formoso e, em meados dos anos de 1950, pouco antes do período da ditadura militar, surge o chamado Movimento das Ligas Camponesas, organizado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). O Movimento das Ligas Camponesas foi considerado um dos mais importantes movimentos na luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida no campo, por se estabelecer em várias regiões do país e era formado por diferentes tipos de trabalhadores (sem-terra, agricultores familiares, assalariados, diaristas...). Além de aumentar o número de eleitores, o PCB pretendia identificar os interesses da classe e organizar a luta ao seu favor. Era um movimento que, de acordo com Reis, crescia muito, pois:

O crescimento das Ligas (só no Nordeste, elas tinham em torno de 70 mil associados) e a politização de seu discurso - que passou a incluir temas como a reforma agrária, o desenvolvimento e a questão regional -, foram considerados por muitos analistas como um dos detonadores do movimento que levou ao golpe militar no Brasil em 1964. Antes desse golpe, não apenas as Ligas, mas também o Partido Comunista (PC) e a Igreja Católica conservadora atuavam como agentes de mobilização social no campo, promovendo a sindicalização (REIS, 2012, p. 91).

Ainda, segundo Reis (2012), devido à pressão que vinha do campo, em 1963 João Goulart, permitiu a formação de sindicatos rurais e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). As ligas chegaram a apoiar as reformas desse governo, tendo em vista que tentou empunhar as reformas de base, como a reforma agrária. As ligas, contudo, sofriam muitas repreensões de autoridades e do latifúndio, chegando a algumas situações a responder com ações armadas, o que levou a imprensa a apontá-la como uma ameaça política ao Brasil, algo que preocupou os EUA. Não é por acaso que depois do golpe de 1964, uma das primeiras intervenções do governo militar foi na questão agrária, ao desarticular as ligas com prisão, exílio e morte dos principais líderes desse movimento.

Durante o regime militar foi criado o Instituto Brasileiro da Reforma Agrária (IBRA). Porém, a reforma agrária nunca se concretizou na prática. Nem mesmo depois que promulgaram o Estatuto da Terra, criado pela Lei n.4.504, de 30 de novembro de 1964. Essa Lei estabelecia que era dever do Estado garantir o direito de acesso à terra para quem nela vive e trabalha. Contudo, a mudança foi inexpressiva, pois os latifundiários continuavam explorando a mão de obra dos trabalhadores que se encontravam excluídos do acesso aos meios de produção.

Com esse instrumento legal, o intuito dos militares era apenas de colocar freio aos movimentos camponeses. Conseguiram acabar com as ligas, porém, não conseguiram pôr fim aos anseios dos camponeses por distribuição de terras. Os camponeses continuavam firmes em seus propósitos que levavam a novas articulações, que aconteciam de forma secreta. Entre as décadas de 1970 e começo de 1980 reaparecem as ocupações de terras e os trabalhadores rurais reivindicavam a concretização da Reforma Agrária. Em meio a essa luta, surge em 1983, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), reconhecido formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Ao conceituar o MST, Fernandes afirma que:

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. (FERNANDES, 2012, p. 496).

Embora, esteja em crise atualmente, o MST tem sido um dos maiores movimentos sociais em âmbito nacional com matriz política de esquerda. Sua luta não é apenas pela terra ou pela reforma agrária, vai, além disso. O MST busca através das suas ações mudar a realidade política e social brasileira, sua fundamentação ideológica tem origem nas teorias marxistas, mas é influenciado também por princípios religiosos do cristianismo reelaborado pela teologia da libertação. Vendramine (2000 p.143) ressalta que a “própria história da construção do movimento está intimamente ligada à igreja, principalmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT)”. Em sua constituição, o MST é composto por grupos provenientes de pequenos agricultores, migrantes, posseiros, meeiros etc. É uma massa organizada que tem em suas bases dirigentes e lideranças escolhidos dentro de um coletivo, com ações articuladas.

De acordo com Vendramini (2000, p.52), o MST é o movimento que apresenta “maior grau de articulação interna e tem presença efetiva em todos os estados com estrutura organizacional de âmbito nacional e homogeneidade nas lutas e conflitos envolvido”. Essa organização articulada tem atraído diversos sujeitos para o movimento, inclusive assalariados de periferias das cidades, que muitas vezes não tem casa própria e vivem sob condições bastante precárias. A diversidade de realidades entre os integrantes do MST tem colaborado para essa luta de amplos objetivos, uma vez que cada grupo traz consigo uma situação problemática diferente da outra, mas que se resumem na busca por justiça social e igualdade de direitos mínimos para todos.

Além da terra, saúde, trabalho e educação são reivindicações dos diferentes setores que compõe a agenda de lutas do MST. Esses direitos essenciais vêm sendo negados a uma grande maioria de brasileiros desde a colonização do país. De forma geral, o MST busca por qualidade de vida. Soma-se ao referido diferencial de lutas, no intuito de fortalecer essa ideologia socialista, as articulações internas. Os dirigentes organizam e promovem palestras e atividades educativas que resultam na formação da consciência política e social de todos os indivíduos do MST, pontuando sua

[...] contraposição aos movimentos sociais que enfocam apenas problemas específicos quando os problemas são globais e acabam reivindicando uma política setorial que trará mudanças de fato na sua situação social, o Movimento dos Sem Terra constrói, por trás das suas lutas características, um movimento propriamente político que alcança as raízes do sistema de poder, ao agrupar populações cujo conflito incide nos alicerces de um sistema – o direito à propriedade (VENDRAMINE, 2000, p.51).

Outra bandeira levantada pelo MST é a mudança do atual modelo de produção agrícola. O MST luta contra as grandes corporações, o agronegócio que agudiza a exploração agrícola e uso intensivo do agrotóxico, o uso dos transgênicos e o modelo de agroindústrias multinacionais concentradas. Com essa perspectiva, o referido movimento defende, segundo Stédile em uma entrevista dada ao Canal Livre em 2015, “uma reforma agrária que combine ao mesmo tempo agroindústria cooperativada com pequenos agricultores e assentados na produção de agro combustíveis” (STEDILE, 2015, online).

É uma luta incansável e que talvez em longo prazo dê resultados. É também, uma luta que atrai muitos e grandes inimigos. Deve-se levar em consideração que, em nosso país, na correlação de forças políticas, a grande maioria dos representantes vincula-se a

concepção de mundo da classe dominante, ou seja, aos grandes proprietários e empresários.

Entendemos que essa é uma luta necessária diante das desigualdades que, historicamente, vem se mantendo em nosso país por séculos e que garante o monopólio das terras e dos recursos naturais a um latifúndio dominante e,

O agronegócio vem sendo amplamente territorializado no mundo inteiro, como lógica de espacialização e dominação do capital, entrando em confronto direto com a classe trabalhadora camponesa, em todos os aspectos, inclusive, quanto a sua autonomia educacional. Os pares de disseminação ideológica cada vez mais apostam e divulgam a imagem do campo como lugar de produção, de modo a criar no subconsciente coletivo da opinião pública a aceitação da sua dependência ao mercado internacional e ao uso descontrolado de substâncias químicas, cientificamente comprovadas como malélicas à saúde humana, como é o caso dos agrotóxicos e transgênicos (ROSSI, 2014, p.29).

A mídia brasileira, que predominantemente, é parte da classe dominante, ou é dependente dela, via de regra endossa o ideário de que o agronegócio é um dos caminhos para desenvolvimento do país por gerar emprego e renda. Esse posicionamento justifica-se pela lógica capitalista fortalecida por um neoliberalismo que reforça a ganância dos grandes proprietários de terra. A essa concepção se opõe a ideologia do MST, que luta por uma sociedade justa e igualitária, priorizando a qualidade de vida do ser humano. Para o MST, a mídia e o governo agem de acordo com interesses próprios, procuram abafar qualquer situação que porventura venha a atrapalhar os objetivos de quem domina este país. Destacamos os efeitos devastadores dos transgênicos e agrotóxicos usados em grande quantidade em produtos do agronegócio. Rossi (2014), destaca sua preocupação, afirmando que

O avanço desse modelo de desenvolvimento agrário é predatório, pois não possui preocupação em longo prazo com o uso dos recursos naturais, apesar de toda ideologia do “capitalismo verde”. E excludente, pois, mesmo ao incluir a população camponesa, assim, o faz sob a lógica das relações capitalistas de subserviência e exploração, e também, é um movimento ofensivo contraditório, já que abre possibilidade de resistência e alternativas sustentáveis de outra forma de produção (ROSSI, 2014, p. 36).

Entendemos que a reforma agrária ainda não se consumou de forma a resolver as contradições que o referido modelo de desenvolvimento agrário impõe ao trabalhador, pois a classe trabalhadora, responsável pela produção da riqueza, ainda se vê na relação trabalho-capital na condição de exploração e subalternidade. Assim, concordamos com

Rossi ao afirmar que “o trabalho alienado como analisado por Marx, é atual e se estrutura muito mais explorador que nos tempos da Revolução Industrial” (ROSSI, 2014, p.30). Em relação ao campo, contribui de forma significativa para essa alienação o posicionamento da mídia controlada pela classe dominante, quando faz o camponês acreditar que as coisas são assim mesmo, ou que o campo precisa produzir em alta escala, uma vez que, dependemos do mercado estrangeiro.

A seguir, abordaremos a Educação do Campo, recorte principal da nossa pesquisa e por ser uma das grandes bandeiras de lutas dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST. Assim, iniciamos, com uma explanação sobre a luta pela terra.

2.1 Alguns aspectos históricos da Educação do Campo

A preocupação em discutir a educação do campesino no Brasil só vai aparecer por volta de 1820, quando os agricultores começaram a abandonar o campo por falta de emprego. Com o surgimento das indústrias, que passam a substituir os trabalhadores nas atividades agrárias, a terra fica concentrada nas mãos daqueles que tinham condições de comprar maquinários, ou seja, nas mãos de poucos.

Essa situação leva os pequenos proprietários e trabalhadores do campo a migrarem para a cidade, provocando desordenamento urbano, dando origem as favelas. Em razão da baixa escolaridade e qualificação para a economia industrializada, a maioria desse contingente acaba desempregada, aumentando, assim, os índices de pobreza e violência nos centros urbanos. A violência marca o momento em que o poder público é forçado a se confrontar com os desafios dessa nova conjuntura.

Em âmbito legal, uma singularidade passa a ser explicitada na Constituição de 1834, por meio da preocupação com uma educação diferenciada para o campo. Assim, diferente da Constituição de 1824 que não mencionava a Educação do Campo, a Constituição de 1834, menciona em seu artigo 121, parágrafo 4º que

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1834, online).

O artigo 156, da mesma Constituição, por sua vez, menciona que para a “realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual”. Porém, as políticas se davam de acordo com os interesses da classe dominante. Fixar o homem no campo significava mão de obra nas grandes fazendas.

Em 1942 foi realizada a Reforma Capanema, uma Lei Orgânica que por meio de seis decretos determina o Ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma nitidamente conservadora e elitista, com evidentes distinções entre o trabalho intelectual para as classes abastadas e o trabalho manual técnico profissionalizante para as a classe baixa e para o camponês, continuava o ensino técnico agrícola.

Após a 2ª guerra mundial, em 1945, novamente, aparecem iniciativas referentes à educação rural por meio da criação pelo Governo Federal da Comissão de Educação das Populações Rurais (CBAR). Essa comissão se destinava a

Implantar projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc) e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, apud LEINEKER; ABREU, online, p.4).

O interesse nesse tipo de educação técnica, como sempre, devia-se a necessidade de mão de obra qualificada para suprir as novas necessidades da produção do campo dos grandes proprietários. Para Rossi (2014),

Somente no século XX a educação rural passa a constar no ordenamento jurídico brasileiro, como expressão de debate daquela época no qual a educação estava atrelada à necessidade de conter o movimento migratório e aumentar a produtividade no campo, sendo que estas preocupações estavam presentes nos anais dos seminários e congressos rurais, como no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro de 1923 (ROSSI, 2014, p.44).

A preocupação era manter o povo no campo, submetidos mais uma vez ao poder latifundiário dominante. Rossi (2014) é bastante enfático quando afirma que para a “população camponesa foi negado os avanços que a sociedade alcançou incluso a garantia do direito a educação básica” (ROSSI, 2014, p.44). Até então, o debate no sentido de

oferecer educação com qualidade a esses povos era inexistente e a preocupação era apenas com o aumento da produção.

O próprio Estado não assumia a responsabilidade sobre a educação das crianças, filhas de trabalhadores. A Constituição de 1967, em seu art. 170, determina que

As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (BRASIL, ano Brasil, 1967, online).

Em outras palavras, fora transferido as empresas agrícolas a responsabilidade pela educação dos filhos dos moradores do campo.

É interessante lembrar que no período dos anos 60 a 70, do século XX, apareciam preocupações com a continuação do estudo formal dos filhos dos camponeses. A preocupação era por parte dos movimentos sociais e das igrejas - que pressionavam o poder público para implantar a pedagogia da alternância no país, preocupados com o esvaziamento do campo. A pressão por parte dos movimentos sociais e da igreja fez com que surgissem as Escola Famílias Agrícolas (EFAs). Segundo Nascimento,

As EFAs surgem a partir de 1969 com o Padre Humberto Pietogrande, pertencente a Companhia de Jesus (jesuítas), que percebeu a necessidade da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, local da missão dos jesuítas, devido ao enorme êxodo rural e à mão-de-obra não qualificada da maioria dos migrantes alemães e italianos desta região (Gianordoli, 1980; Pessoti, 1978). Funda-se assim, o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), com inspiração no modelo italiano que se denominava de Escolas Famílias Agrícolas. O Espírito Santo foi o berço das primeiras experiências concretas da Pedagogia da Alternância (NASCIMENTO, online).

Analisando historicamente o processo de universalização da educação no Brasil, podemos afirmar que foi se efetivando de forma lenta nas cidades e no campo num processo que se deu em descompasso com a urbanidade.

Aliás, foi com o processo de industrialização que aos poucos a expansão da escolarização primária começa a ser efetivada. Somente na Constituição de 1988 que a Educação do Campo vai ser mencionada em seu artigo 212, como “Direito de todos e dever do estado, transformando-se assim, em direito público subjetivo,

independentemente de residir na área rural ou urbana” (BRASIL, 1988). Apesar de não dar um tratamento específico ao ensino rural, esta Carta Magna possibilita às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - uma educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Assim, a Nova Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 dá um tratamento mais específico a Educação do Campo, descrevendo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: **I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; **II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural. **Parágrafo único.** O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Considerando que o MST nasce oficialmente em 1984 e à medida que ocupavam as terras, os trabalhadores demandavam por escolas, essa lei responde as suas reivindicações. Contudo, o respeito às especificidades e o fechamento de escolas no campo, são assuntos que permanecem até hoje nas pautas de discussões dos movimentos sociais do campo.

Os movimentos são compostos por assentados, acampados, meeiros, arrendatários, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, que passam a se organizar no sentido de lutar por uma educação básica do e no campo. O Movimento Sem-Terra (MST) abraça esta causa, enfatizando sempre o fato de que a educação foi negada a essa população por muito tempo e criam no ano de 1996 um setor educacional no interior do movimento, garantindo assim, escola para as crianças, desde o acampamento. Essa criação interna tem como base a concepção de educação voltada para a “formação, práxis e reflexão” (ROSSI, 2014, p. 47).

Após a aprovação da LDB9394/96, cresce o número de eventos envolvendo o tema educação do e no campo com realização de encontros e seminários em todas as partes do Brasil, dos quais destacamos alguns como:

- 1997: O MST realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) na Universidade de Brasília;

- 1998: I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos de Recife, no qual os educadores homenagearam o grande mestre Paulo Freire.

- 1998: Aconteceu em Luziânia Goiânia – GO a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo organizada pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília, a Organização das Nações Unidas pela Educação a ciência e a cultura – UNESCO – a UNICEF e a CNBB. O evento contava com mais de mil participantes advindos de todos os cantos do mundo, onde várias experiências, projetos pedagógicos e políticas públicas para o campo foram discutidas;

- 1999: Aconteceu no Instituto Cajamar em São Paulo o Seminário da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, com a presença do Movimento de Pequenos Agricultores (MPT); Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Pastoral da Juventude Rural (PRJ); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e organismos da igreja católica, dentre outros.

- 2002: de 26 a 29 de novembro foi realizado na cidade de Brasília o Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, onde estavam presentes mais de 400 (quatrocentas) pessoas membros dos diferentes movimentos do campo. Ocasão em que as Diretrizes Operacionais para educação básica do campo foram aprovadas pelo Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Neste evento os participantes assumiram, segundo Fernandes et. al (2009, p.23) o “compromisso de garantir a todas as pessoas do meio rural o acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo”, pois, entendiam esses autores que “estava em jogo ali o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolveria e o vínculo necessário desta com uma estratégia específica de desenvolvimento no campo” (FERNANDES et. al., 2009, p.23).

Durante as discussões dos eventos voltados a educação do e no campo os participantes defendiam novas políticas como resgate de uma dívida histórica para com os sujeitos do campo. Defendiam a construção de diretrizes que direcionasse uma educação no campo voltada também a sua gente, capaz de resgatar e preservar as especificidades sociais, culturais, econômicas, históricas, políticas e religiosas do campo. Nesse sentido, voltamos a lembrar que a LDB abre espaços para a adequação da escola à vida da população rural quando se refere ao currículo, conforme descrito por Rossi (2014) ao afirmar que:

com a LDB houve uma desvinculação da escola no campo num entendimento precário como sendo somente reflexo da escola urbana, exigindo um

planejamento diferenciado. As pressões exercidas pela garantia do direito à educação de qualidade no campo foram efetivadas e desempenhadas pelos trabalhadores camponeses organizados em seus movimentos sociais, como parte da luta que desenvolvem por maiores condições sociais (ROSSI, 2014, p. 46).

As pressões, eventos e mobilizações davam origem a novas reivindicações e em 2004, mais uma das reivindicações fora atendida pelo Ministério de Educação (MEC), quando o mesmo cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com uma Coordenação de Educação do Campo. O MEC organizou um Grupo Permanente de Trabalho (GPT) da Educação, que elaborou as “Referências para uma política nacional de educação do campo”, o objetivo deste grupo era evidenciar a superação da dicotomia entre rural e urbano. Destaca-se as relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo, cujos princípios afirmam a educação do campo de qualidade como direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo. Destacamos que em 2004 houve a realização da II Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que contou com aproximadamente 1.100 participantes.

Concomitante aos eventos maiores aconteciam eventos menores em várias regiões do país. No estado de Mato Grosso do Sul, aconteciam vários seminários, encontros e capacitações para educadores do campo. Como educadora no campo participei de alguns deles. Tivemos, em 1997, a 2ª Capacitação de Ensino Rural “Construindo uma Proposta”, promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SED), realizado no município de Bodoquena, com participantes de várias localidades do estado.

Em 1998 aconteceu o I Seminário União Nacional dos Dirigentes em Educação de Mato Grosso do Sul - UNDIME-MS - II Encontro de Educação Rural em Corumbá, organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no mesmo ano foi oferecido um Curso de Capacitação Pedagógica para Educadores (as) da Reforma Agrária da Regional Pantaneira, em Corumbá, também organizado pela SEMED em parceria com o setor de educação do Movimento Sem-Terra (MST).

Em 2005 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) organizou o I Encontro de excursionistas do Magistério de férias e, em 2006, o Encontro Municipal de Educação do Campo, organizado pela SEMED de Corumbá.

Esses eventos marcam a trajetória de luta dos movimentos sociais por uma educação do campo que valorize a identidade e as culturas dos povos do campo. Os eventos apresentavam a Pedagogia do Oprimido e Pedagogia Libertadora como as principais propostas de estudo, somadas as propostas de estudos referentes ao desenvolvimento local de maneira sustentável, confrontando-a com a política do agronegócio. É interessante observar o quão grande era a força dos movimentos, suas parcerias com municípios e estados na época, no sentido de se construir uma ‘pedagogia do campo’, compreendida por Saviani nos seguintes termos:

Pedagogia do campo é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado educação básica do campo. Esse movimento visa a mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo (SAVIANI, 2008, p. 172).

Essa definição de pedagogia do campo apresentada por Saviani está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), implantadas pelo Governo Federal por ocasião do Grito da Terra (2003) e reafirmado na II Conferência de Educação do Campo (2004) - que vão ao encontro a um novo processo de construção de políticas públicas. Cabe-nos, lembrar que, o MEC assume o compromisso, organizado com os povos do campo de forma compartilhada com os diversos sujeitos governamentais e não governamentais comprometidos com a afirmação de um “modelo de desenvolvimento sustentável-ecológico, equânime e inclusivo também aos povos do campo” (BRASIL, 2003).

Essas diretrizes buscam acabar com a dicotomia de exploradores e explorados. Dicotomia essa, presente no ensino que continua reforçando as diferenças nas formações dos indivíduos, onde os filhos da classe dominante têm acesso ao conhecimento das ciências sociais, humanas e biológicas, enquanto aqueles pertencentes a famílias de baixa renda têm acesso restrito sobre o processo de produção social.

Defende-se que, a Educação do Campo construa possibilidades de rompimento com essa organização do trabalho escolar próprio da sociedade capitalista, cujo objetivo é, em última análise, a reprodução das desigualdades via formação escolar; e uma política, que permita aos “trabalhadores do campo se compreenderem enquanto sujeitos ativos na luta de classe” (TAFAREL et all, 2010, p.119).

É interessante ressaltar que em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), como resultado de análises realizadas pelos movimentos sociais e sindicais que atuam na busca de uma educação diferenciada para a população do campo. O objetivo dessa criação era, exatamente, pensar e agir políticas públicas no sentido de diminuir as evidentes desigualdades sociais e educacionais que atingiam a população do campo. Constatamos que hoje,

[...] no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural, tem caráter excludente, predador e homogeneizante. Por isso, ele suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias e/ou parceiras, com vistas a instalações de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de commodities – perspectiva produtivista que tem gerado verdadeiros “desertos verdes” – mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas, e povos de -+florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual de território nacional. Dentro desse projeto, caberá ao Fórum Nacional de Educação do Campo primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e trabalho dos povos do campo (FONEC, 2010)

A educação do e no campo é direito do povo que nele reside. Esse pensamento surge dentro dos acampamentos em meio às lutas pela terra e permanece presente também nos assentamentos, principalmente após os governantes introduzirem o transporte escolar neste meio, ação cujo o intuito era de baratear os custos com a educação desses estudantes. Passando a transportar os alunos até as escolas das cidades e fechariam as escolas do campo, algo que resultou em evasão escolar, problemas com adaptação, educação desvinculadas da realidade camponesa e principalmente a evasão do jovem do campo para a cidade.

Ao analisar essa situação, Roseli Caldart (2000) defende que se implemente projetos educacionais e espaços pedagógicos específicos nas escolas do campo, e que estas devem se expandir radicalmente nesse meio. Entende ser necessário que a comunidade participe efetivamente na construção e desenvolvimento de uma proposta pedagógica voltada a realidade. De acordo com a autora, é a

[...] luta do povo do campo por políticas públicas que garante o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2000, p.29).

Caldart e Arroyo entendem que as escolas do campo no campo fortalecem a luta pela terra e por uma vida digna para quem nele decide viver. Entendem que a educação voltada a realidade dessa gente, além de possibilitar uma visão maior sobre o desenvolvimento social e cultural do seu meio, poderá ser de forma problematizadora, estimulando o educando a valorizá-lo. Assim, ao invés de sair do campo, buscará soluções para os problemas que nele se apresentam. Entendendo que a transformação do seu meio e da sociedade só acontecerão por meio da ação, principalmente, a ação coletiva, defendida pelos movimentos. Nesse sentido, Rosseto (2005) afirma que:

Pensar a escola do campo é pensar num projeto político-pedagógico que se vincula ao projeto de ser humano e um projeto de sociedade, pois na maioria das vezes a escola que está localizada no campo trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, fora da realidade, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos os estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade mais ampla. Pois entendemos que educar é também ajudar a construir e a fortalecer identidades; é formar sujeitos de história. E isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura. Isto também é uma das funções da escola do campo (ROSSETO, 2005, p.27).

Em meio às discussões sobre projeto político pedagógico e a escola ideal para o campo, outros assuntos se destacam, entre eles, a tendência pedagógica e o perfil dos educadores que atuarão nessas comunidades.

As discussões mais recentes sobre o tema educação do campo são reivindicadas pelos sindicatos, representantes indígenas e principalmente pelo Movimento Sem-Terra (MST), entidades que têm suas histórias de luta e construção ligadas diretamente a igreja, especialmente, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que apoiou os camponeses fornecendo toda estrutura básica, pois,

a ação da CPT entre os camponeses foi possível, em parte, por que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) lhe deu espaço político. Nas suas assembleias, nos anos 80, os bispos posicionaram-se a respeito da Reforma Agrária e da distribuição de solos urbanos. Com o famoso discurso de João XXIII, de 11 de setembro de 1962, promoveu-se um movimento em favor da busca de uma igreja dos pobres. (VENDRAMINI, 2000, p. 143)

Para Vendramini (2000), muitos teólogos atuaram no intuito de responder aos desafios da igreja universal informando aos fiéis sobre os pobres da terra e sua miséria. É nesse contexto que surge a teologia da libertação, pontuando,

O trabalho da 'igreja popular', inspirado na teologia da libertação, pode ser definido como uma combinação de evangelização com educação política do 'povo' em vista de sua organização e participação para a construção de uma nova sociedade. A educação popular, entendida como conscientização para

ação libertadora, é um traço característico da ação da igreja (GRZYBOWSKI, 1991, p.66 apud VENDRAMINI, 2000, p.144).

Um dos mais expressivos pensadores e militantes da Teologia da Libertação foi o filósofo peruano Gustavo Gutiérrez que em seus escritos apresenta um conjunto de ideias que orientam a práxis de transformação da realidade. Para ele, o

reconhecimento da solidariedade da igreja com a realidade particular da América-Latina; o ataque às injustiças ao que foi denominado de violência institucionalizada; prática de uma educação libertadora, que permitia o povo tornar-se dono de seu próprio destino; adoção do rumo ao socialismo, para a promoção da propriedade social dos meios de produção e advento de um homem novo, mais solidário e finalmente; deflagração de um processo de libertação através da participação ativa dos oprimidos. (SCHERER-WARREN, 1989, p.125 apud VENDRAMINI, 2000, p.145)

Segundo Vendramini (2000, p.145), no Brasil, o Frei Leonardo Boff foi um dos responsáveis pela divulgação da Teologia da libertação. Leonardo Boff levanta uma questão polêmica, visando compreender ‘como atender a Igreja dentro de uma sociedade de classes’. Referia-se aos pobres como marginalizados, expropriados de direitos. Mas, o que nos interessa entender é o fato de que esses pensadores se preocupavam com questões polêmicas que diziam respeito a injustiças sociais, exclusão e diferenças. Chegaram a sofrer perseguições por conta de suas ideias libertadoras, o Frei Leonardo Bof foi proibido de lecionar teologia e escrever sobre a matéria.

Para Vendramini (2000, p.153) na orientação do Movimento Sem-Terra, as “ideias religiosas têm um papel importante na formação de um modo de pensar, associado a um conjunto de teorias com orientação marxista e experiências concretas socialistas”.

Essa explanação nos ajuda a compreender a presença das místicas nas atividades desenvolvidas pelo MST em seus eventos, bem como, as raízes do seu discurso por uma educação do campo com base na realidade que vise à formação de um sujeito crítico, capaz de interferir no seu meio e lutar por uma sociedade justa, humana e igualitária. Entende-se que a

[...] mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças por fora por dentro dos sujeitos, tal qual o fazem as frutas, que ao crescerem, ganham a massa que lhes dá volume e, ao mesmo tempo, por dentro, abrigam a formação das sementes (BOGO, Ano 2012, p. 476).

No interior dos movimentos sociais, constata-se, a presença da ideologia ou Tendência Pedagógica da Libertação, que tem como referência no Brasil, o educador Paulo Freire. Freire é crítico da educação ‘bancária’ e defensor da educação

problematizadora. A primeira, destinada à dominação; enquanto, a segunda, está relacionada à libertação. Para o autor, a educação ‘bancária’ é caracterizada pelo ato de ‘depositar’ onde, os educandos são os depositários e os educadores os depositantes (FREIRE, 2005). Na concepção de Freire a educação sozinha não consegue transformar o mundo, tampouco sem ela o mundo é transformado. Para ele, as diferenças sociais poderiam acabar se os homens tomassem consciência da sua realidade e do seu papel de agente transformador, esse pensamento de que a educação pode ser um instrumento de transformação está presente também nos escritos de Rossi, Molina, Caldart.

Entre 1940 a 1960 as ideias democráticas começam a se expandir no Brasil e as ideias de Paulo Freire ganham mais força e começam a motivar o trabalho da Educação popular que mais tarde, se transformariam em um marco nas ideias pedagógicas no Brasil e no mundo, principalmente dentro dos movimentos sociais.

Arroyo (2009, p.77) afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. O artigo 1 da LDB n. 9394/96 descreve que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Tais constatações nos permitem pensar na construção de um saber que leve em conta a cultura, a história e a realidade do educando. Essa é a proposta dos movimentos sociais que nas últimas décadas tem cobrado do governo e seus dirigentes que cumpram com o seu dever na construção de políticas públicas para a educação no campo de maneira que essa teoria se realize na prática.

Nascimento defende uma Educação do Campo que respeite a identidade dos seus sujeitos e pense ao mesmo tempo no desenvolvimento social e econômico dessas realidades. Descreve que

As concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo devem ter claro que educação do campo não é resíduo em processo de extinção, mas, é necessária para se cultivar a própria identidade antropológica camponesa, além de que a mesma pode contribuir no desenvolvimento de estratégias para um projeto educativo socioeconômico (NASCIMENTO, 2009, p13).

Ao escrever sobre saberes e sabores, no livro Saberes da terra, Marschner (2012) faz menções a luta social dos movimentos camponeses e a relação campo e cidade, referindo-se a terra como lugar de produção, fonte de liberdade e vida. Aborda, especialmente, a questão da cultura alimentar, da qualidade dos alimentos. Ele liga à sustentabilidade a educação, discorrendo:

Em que se pese a tendência mercadológica de muitas estratégias políticas/gastronômicas, a redescoberta valorização da diversidade é fator de cidadania e de sustentabilidade. Sobretudo, como componente da memória cultural de um povo, o resgate das tradições alimentares é um desafio da educação do campo (MASCHNER, 2012, p.190).

Ele acredita que esta é uma cultura que merece ser valorizada na escola do campo. Além, da identidade e cultura dos povos do campo, Godoy e Marschner conseguem apontar duas abordagens bastantes presentes nos atuais discursos da educação do campo e do Brasil em geral. Uma delas, diz respeito a um projeto educativo socioeconômico e o outro a sustentabilidade. Aliás, o instituto de Ciência e Tecnologia tem incentivado nos últimos anos a realização de feiras em que as escolas devem apresentar através dos seus alunos, projetos que envolvam especialmente questões socioambientais e sustentáveis. A intenção é formar jovens tecnologicamente criativos e capazes de pensar em novos e modernos projetos socioambientais. Essas aprendizagens acontecem através da ação-reflexão e devem priorizar a vida. É uma nova maneira de apresentar a ação da pedagogia liberadora que vai formar o indivíduo mais humano e emancipado. A Educação do Campo retoma

[...] a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma 'modernidade da libertação'. (WALLERSTEIN, 2002, p. 133-50)

Dentre os debates presentes nos encontros, jornadas e seminários que tinham como objetivo a construção de propostas pedagógicas para educação do campo, o termo historicidade se destaca, os representantes dos movimentos sociais defendem que a escola do campo deve considerar no processo ensino e aprendizagem as histórias de vida e lutas desses povos. Ao participar do primeiro encontro de educadores em Belo Horizonte em 1994, Arroyo fez a seguinte observação:

A escola, educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo, como sujeitos de direitos, como sujeitos de história de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social, por isso a escola deve levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (Arroyo, 2011, p. 74).

Nesse sentido os princípios que orientam a educação e as escolas do campo, manifestados dialeticamente em vários documentos, constituem-se sobre novos modos de ensinar, numa perspectiva política de renovação moral e material capaz emancipar os sujeitos.

2.2 A preocupação com o educador da escola do campo

A realização de vários eventos voltados a formações específicas para educadores das escolas do campo se deve a preocupação com uma educação voltada a essa realidade e a fixação do homem nesse meio. Essa perspectiva propõe um educador crítico e ativo, mais próximo do seu aluno e da sua comunidade. Visto que, para os idealizadores da proposta de educação do campo, o educador deve mediar o conhecimento, interagindo com os alunos a partir da sua história, sua cultura, do seu mundo real. Considerando o pensamento de autores como Paulo Freire, Molina e Caldart, podemos afirmar que, o papel fundamental do educador das escolas do campo deve ser o de formar um cidadão crítico, culturalmente preocupado com o desenvolvimento local, comprometido e ativo na busca de uma sociedade, economicamente sustentável, ecologicamente saudável e igualitária, que tenha como princípio básico e fundamental a valorização da vida. Diante desses preceitos, cabe a este educador, conhecer não apenas o aluno e a comunidade, mas também, a teoria que fundamenta a pedagogia libertadora, bem como as propostas apresentadas pelos movimentos sociais nas diretrizes para educação no campo.

Os movimentos defendem a formação geral, que abranja o conhecimento sistematizado e específico, envolvendo a realidade do campo, por isso, a parceria com as universidades é de fundamental importância na formação dos educadores do campo.

Os cursos são orientados com base na teoria da libertação de Freire e funcionam em regime de alternância. Além da demanda de professores leigos em acampamentos já existentes, os movimentos sociais do campo acreditam que a formação do educador da própria comunidade pode fortalecer a luta e a permanência do jovem no campo e, com base nesse pressuposto, hoje são oferecidos diferentes cursos para os filhos dos trabalhadores do campo e alguns assentamentos contam com técnicos, agrônomos, geógrafos, entre outros. Esses novos profissionais são filhos de assentados e atuam em suas comunidades. Observemos que essas

Ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre sujeitos da educação continuada e da profissionalização no campo (BRASIL, 2004, p.16).

Partindo da discussão sobre a necessidade de educadores comprometidos e conscientes do seu papel e das formações específicas e gerais pelas quais deve passar para desenvolver um trabalho de qualidade no campo, Paulo Freire nos lembra da postura humilde do educador para o exercício consciente de sua ação interventiva no processo pedagógico. A educação centra-se na prática de liberdade, tomando a conscientização como mola propulsora da realidade social, do ato de ensinar-aprender, intercambiando os conhecimentos da vida e para a vida, uma vez que,

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é nesse sentido, um teste de realidade, quanto mais conscientização mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para alisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual, a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (FREIRE, 1980, p. 26).

Esse pensamento de Freire é bastante difundido pelos movimentos sociais do campo, que acreditam ser a educação uma das molas propulsoras para a transformação da sociedade. Além de Caldart, outros educadores têm defendido a educação do campo numa perspectiva socialista que parte da realidade dos povos para o todo da sociedade. Nesse sentido, Molina (2006) procurando enfatizar o papel do educador, ressalta que

Não há, ainda, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída. Tem-se a certeza, apenas de que, a formação destes deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada (MOLINA, 2006, p. 24).

Adalgiza Inês Campolim ressalta sua preocupação com formação do educador. Igualmente, ressalta a importância do conhecimento que o educador deve ter em relação a realidade do educando. Esclarece que,

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição do saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza e minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura a realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser (AQUIDAUANA NEWS/MS, 16-11-2005).

Os educadores do MST, orientados por Roseli Caldart (2000), afirmam que os conteúdos ensinados nas escolas rurais, sem nenhuma adequação para o campo, contribuem para acelerar o êxodo rural.

No que diz respeito à formação do educador, Nóvoa (1991, p. 71) defende que a “formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”. Assim, há o entendimento de que a formação do educador deve ser contínua e dirigida pela escola.

Há uma amplitude das discussões referentes à educação do campo, além das questões específicas que se tratam da cultura, história e valores do homem do campo. Esses são temas voltados as questões socioambientais, econômicas e sustentáveis - apresentados na oferta de uma educação que valorize a realidade dessa gente.

Faz-se necessário, entender como as novas políticas têm encaminhado essas discussões. A meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) indica que o plano do governo é transformar as escolas brasileiras em Escolas de Tempo Integral, ou, de Educação Integral. As discussões sobre essa meta serão discutidas na próxima seção.

2.3 Educação Integral no atual contexto Brasileiro

Relembrar discussões antigas e atuais sobre educação do campo nos possibilita entender quais os nexos entre as novas políticas educacionais, que vem sendo implantadas no meio rural e as propostas de uma educação preocupada com o desenvolvimento sustentável-ecológico, equânime e inclusivo desses povos como propõem as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo Resolução - CNE/CEB n. 03 de abril de 2002, bem como os movimentos sociais do campo.

Outrossim, estudar em que contexto a escola do campo vem trabalhando, atualmente, nos permite perceber se ela segue o modelo de educação urbana ou trabalha de acordo com as problemáticas e reais necessidades dos educandos, segundo os movimentos sociais do campo.

Cabe, então, a questão que paira sobre a indagação se a atual educação no campo se desenvolve nos parâmetros das propostas dos movimentos e autores defensores da educação do campo e no campo ou está contribuindo apenas para a fixação e continuação de um projeto competitivo e neoliberal de mundo, que resulta ainda mais no aumento da pobreza, exclusão do jovem do campo e conseqüentemente aumento da miséria e das periferias urbanas, excluindo socialmente essa parcela da sociedade.

A proposta de educação integral é fomentada no Brasil por Anísio Teixeira e sua luta por uma educação mais integral da criança e do jovem. Inspirou-se nas ideias de John Dewey, filósofo norte-americano, que se destacou na primeira metade do século XX por defender uma educação a partir da experiência, em que teoria e prática caminhavam juntas, sendo condição para o aluno aprender a agir sobre a realidade.

Segundo Westbrook (2010, p.11) “Dewey desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político”. O pensamento de Dewey se baseia na convicção moral de ‘democracia e liberdade’. Ainda, de acordo com Westbrook (2010), Dewey afirmava que “para a escola fomentar espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisava se organizar como uma cooperativa” (DEWEY apud WESTBROOK, 2010 p.20). São esses pensamentos que levam Dewey a pensar num modelo de escola onde os alunos viveriam na prática aquilo que estudavam, deveriam se sentir membros da sociedade a que pertencem. Para ele a escola e educador devem organizar o ambiente escolar para que este seja promovedor de vivências, responsabilidades e democracia.

Dewey criticava o sistema educacional existente da época, dizia que a escola apenas reproduzia o modelo de sociedade dominante existente, pensava então que “Para que as escolas se convertessem em agentes da reforma e, não, de reprodução social, era preciso reconstruí-las por completo” (DEWEY apud WESTBROOK 2010, p.21).

Em janeiro de 1896, Dewey com apoio do seu colega ativista Harper, também, adepto das reformas educacionais em seu país, abriu a Escola Experimental na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos e, de acordo Westbrook, no “núcleo do programa de estudos da Escola de Dewey figurava o que ele denominava ocupação”

(DEWEY, 1899, p. 92 apud WESTBROOK, 2010, p.23). Ou seja, “um modo de atividade por parte da criança que reproduz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela” (Id. Ibid.). Dessa forma, em sua escola haviam os espaços para diferentes atividades, onde os alunos estudavam, vivenciavam e realizavam os experimentos na prática.

A experiência de Dewey, bem como sua concepção de educação é a primeira base de sustentação dos pensamentos de Anísio Teixeira e da atual proposta de educação integral em nosso país. Dewey foi professor no curso de mestrado que Anísio Teixeira fizera nos Estados Unidos, contribuindo assim, para suas convicções a respeito de uma educação mais ampla e democrática, ideias que o levaram a implantação das escolas Parques na década de 1950, na Bahia, que era uma escola

[...] pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com o que o aluno realmente aprenda e seja preparado para se um verdadeiro cidadão, consciente dos seus deveres e direitos, integrado ao projeto de um país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas, sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atenderas vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente a comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares. (CHAGAS et. al., 2012, p. 75)

Neste modelo “a criança permanece o dia todo na escola, desenvolvendo atividades ligadas aos conhecimentos formais e também a atividades físicas e esportivas, artísticas e literárias, entre outras” (MOLL, 2012, p. 74).

Anísio Teixeira acreditava num país mais desenvolvido e sem desigualdades. Nesse país, todos poderiam ter acesso a uma escola de qualidade. Foi um intelectual sonhador. Um sonhador que por ocupar vários cargos públicos conseguiu colocar em prática alguns dos seus sonhos, além do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro e a escola-parque, Anísio criou a Universidade do Distrito Federal e ocupou a direção do CAPES, INEP e do CBPE. Junto a Darcy Ribeiro criou, em 1961, a Universidade de Brasília (UNB).

Outro autor que merece ser mencionado ao abordarmos educação integral é Darcy Ribeiro. Nascido em 1922, na cidade de Montes Claro, no interior de Minas Gerais. Segundo Moll, “após conhecer Anísio, Darcy, começou a se interessar e trabalhar ativamente pela educação, de forma que as causas defendidas por Anísio se tornaram suas causas também” (MOLL 2012, p.77). Os dois prosseguiram como grandes companheiros

de lutas e trabalhos, buscando uma “escola pública democrática que atendesse às classes populares, historicamente excluídas” (id. Ibid.).

Segundo Chagas et. al., em 1982, Darcy Ribeiro se torna vice-governador no Rio de Janeiro. A proposta prioritária de campanha de Darcy Ribeiro era a melhoria da educação e para colocar em prática suas ideias cria o I Programa Especial de Educação (IPPE). Esse programa, nas palavras do próprio Ribeiro, consistia em

[...] escolões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas, só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegura isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos (RIBEIRO, 1997, p.476).

Em 1980, Darcy Ribeiro, implanta na cidade do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) e, na esfera nacional, os CAICS (Centros de Educação Integral à Criança), conforme explicita:

Popularmente apelidados de Brizolões, foi idealizado pelo antropólogo Darcy Ribeiro que, pessoalmente, o considerava ‘uma revolução na educação pública do País’. Implantado inicialmente no Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual. Os CIEPs ainda existem com este nome, mas, no governo de Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes últimos passaram a ter novo nome - CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CAICs (MONTEIRO; SCAFF, 2015, p. 15).

A experiência nesses CIEPs se constituiu como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como Escola Integral em horário integral. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, “apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades” (BRASIL, 2009, p. 16).

Uma das críticas e/ou justificativas por essas experiências não terem dado muito certo, se refere à questão de recursos. Segundo Giolo (2012, p.94), essas políticas educacionais foram “truncadas ou descaracterizadas, via regra, sob alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos”. Na verdade, foi uma política que, de forma geral, não chegou a contemplar a população carente como pretendiam seus idealizadores. Porém, é válido lembrar que, em se tratando da classe dominante, a situação sempre foi outra, uma vez que,

A classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e os liceus onde estudavam a elite imperial eram também de tempo integral, e na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da república, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (GILO, 2012, p.94).

Com a industrialização, urbanização e a ascensão da burguesia, o número de interessados em estudar vai aumentando. A procura por escolas é cada vez maior. E aos poucos, as escolas passam a funcionar em turno único, até mesmo aquelas da elite. Recentemente, o tema educação em tempo integral volta a fazer parte das agendas públicas educacionais do Brasil, um retorno que tem resultado em algumas ações políticas e normativas.

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser compreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). Muitas são as discussões no sentido de entender se esta educação integral se refere somente ao tempo integral escolar, ou, a educação do indivíduo como um todo - uma educação completa. A Lei de n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, apresentando como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias. Promove a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB9394/96) ao dar indícios dessa progressão da jornada escolar aponta as necessidades de mudanças para que ela seja alcançada, justamente pelo fato de se implicar no esforço mútuo, ou seja, de estar além do campo da escola.

Para alguns idealizadores da educação integral, os conteúdos nesse novo tempo escolar devem se formar a partir de diálogo com a comunidade. Devem refletir a vida, relacionando-a com as experiências e realidades do meio em que vive o indivíduo, oportunizando através de atividades culturais, esportivas e artísticas integradas ao currículo básico, uma formação mais completa, que trabalhe os valores, a ética e identidades próprias. O currículo escolar deve garantir o pleno desenvolvimento do cidadão e sua efetiva participação na sociedade. É preciso que este modelo de educação seja supervisionado, analisado e discutido, periodicamente, por pesquisadores comprometidos realmente com a emancipação do educando. Ao longo dos tempos perpetua-se uma educação escolar que colabora para manutenção de duas classes, uma que domina e a outra que é que é dominada.

Entendemos que qualquer política educacional que se coloque em prática, precisa ser bem definida, bem planejada e, principalmente, bem apresentada e discutida com toda a comunidade escolar. Caso contrário, ela correrá o risco de se tornar apenas uma ação pragmática de governo, cujo objetivo principal é a melhoria nos índices do IDEB. O índice mencionado, no final das contas, resultará na manutenção das diferenças sociais impostas pelo capitalismo e neoliberalismo.

Foi estabelecido como política pública por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010 o Programa Mais Educação que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e é definido pelo Ministério da Educação como:

[...] uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação Inter setorial 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 (BRASIL, 2009, p. 7).

Dessa forma,

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 (BRASIL, 2009, p. 7).

O programa se propõe a fomentar, por meio da sensibilização, incentivo e apoio a projetos ou ações que articulam políticas sociais e programa ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens. O programa pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. Pensando dessa maneira, voltemos à indagação do que esse programa propõe às escolas do campo, que atividades oferecidas fazem conexão com o universo de interesse e possibilidades dos povos do campo.

Jaqueline Moll, ex-diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, é uma das mais atuais defensoras da ideia de Educação Integral no Brasil. Segundo ela, o currículo deve considerar saberes cotidianos do mundo e da vida, ou seja:

a valorização dos saberes populares como saberes legítimos a serem trabalhados/incluídos no “currículo escolar”, implicada em uma profunda mudança cultural, uma vez que revisita toda a tradição cartesiana que reduz os saberes e modos de expressão populares a irracionalismos, credíncias e tradições infundadas; a revisão dos currículos escolares para a valorização tanto dos saberes clássico (patrimônio da humanidade nos vários campos) quanto dos saberes cotidianos do mundo da vida. (MOLL, 2009, p. 15)

A professora Jaqueline Moll pensa na escola de tempo integral na perspectiva das cidades educadoras. Para ela, os territórios em que as crianças se movem são espaços colaboradores da educação integral. Entre esses territórios estão os “espaços formais e informais que a transforma em um território educativo, um espaço de trocas e de promoção da cidadania e solidariedade”. (MOLL, 2009)

Cidade Educadora significa cidade como território educativo. Seus espaços, tempos e atores são considerados ambientes e agentes pedagógicos capazes de colaborar com a escola na educação dos alunos, ou seja, a educação pode ser oferecida fora do espaço escolar, nos ambientes comunitários e setoriais, em forma de experiências e diálogos. De acordo com a publicação do Centro de Referência em Educação Integral:

O conceito de cidades educadoras surgiu a partir de um movimento que teve início em 1990 no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública a partir de então e que estavam organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994 (Centro de Referência em Educação Integral, 2014).

O movimento entende que a educação orienta as políticas da cidade e que o processo educativo é permanente e integrador capaz de garantir condições de igualdade. Assim, em contato com os vários setores ou ambientes da cidade, o aluno estaria desenvolvendo melhor seu lado humano e social. Passa a entender as razões que justificam a ordem social, econômica e política vigentes.

O Plano Nacional de Educação (PNL/2014) aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, garante em sua meta 6, a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, promete na estratégia 6.7 atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. Entendemos que essa estratégia garante uma ampla discussão para o currículo da base diversificada das escolas do campo. Aparentemente, essas discussões não estão sendo feitas, uma vez que o destaque dado a educação integral refere-se a cidade e apenas ela como educadora.

Ao defender Educação Integral em um Seminário realizado no Rio de Janeiro em 2013, Moll cita Paulo Freire, afirmando que “ninguém consegue ser cidadão global se não for cidadão local, para ter asas eu tenho que ter raízes”. Seu discurso deixa bem claro a defesa de uma educação que valorize a realidade do aluno. Concordamos com a proposição de que o “nosso horizonte de conhecimento é ilimitado, mas temos que partir do mundo em que as crianças vivem” (MOLL, online 2013). Logicamente, podemos afirmar que é possível pensar em uma educação integral que leve em consideração as peculiaridades do campo. Essas ideias relacionadas à realidade do educando estão claramente presentes nas discussões “por uma educação básica do campo”. Ao falar sobre o projeto de educação do campo no campo Caldart (2009), apresenta uma das suas especificidades, por acreditar que,

Este projeto ainda afirma, como uma de suas especificidades a pedagogia da terra, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser

humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como “guardião da terra” e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que possam se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (CALDART, 2009, p.155).

Observe que esta especificidade aponta para várias outras que, se referem às diversas formas de se trabalhar o significado da terra, o que ela representa para o homem do campo e seu valor social. É uma ideia que fortalece uma educação do campo voltada à valorização da terra como espaço de sobrevivência, resistência e luta. Um pensamento que propõe a reflexão sobre a finalidade da ação educativa num sentido mais amplo e real.

As propostas por uma educação do campo apontam a necessidade de se construir uma escola no campo que valorize as culturas, histórias, trabalho e identidade dos povos que o habitam. Ao referenciar a construção de uma escola do campo, Caldart (2009), esclarece que,

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas as práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade (CALDART, 2009, p. 157).

É interessante observar que os conceitos de educação de Moll e Caldart têm em comum os pensamentos de Paulo Freire. Especialmente no que se refere a educação que valorize a realidade do sujeito. Enquanto, Caldart estuda e defende a proposta de uma escola no campo que respeite esse espaço e seu sujeito; Moll teve a oportunidade de colocar em prática suas ideias, uma vez que era membro da diretoria de currículos do MEC. Moll pensou e articulou programas de educação integral para a cidade e mesmo diante de tantas referências nas discussões da educação do campo e dos seus pensamentos estarem próximos aos de Caldart, ela não faz menção a educação integral no campo em suas palestras e discursos.

Essa observação pode fomentar a ideia de que, o campo é deixado de lado ou continua sendo considerado um lugar inferior. Os próprios gerentes e defensores de políticas educacionais não se preocupam em fazer a discussão. As escolas do campo

acabam sendo contempladas com modelos idealizados para a cidade. Tal fato é identificado no discurso de Moll (2012), quando menciona que:

para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, o Programa Mais Educação estimula e financia atividades propostas, organizadas e coordenadas pela escola e que aconteçam em espaços significativos da vida dos bairros e da cidade estimulando a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques e de outros espaços comum parte da ação, curricular da escola (MOLL, 2012, p.138).

As metas e estratégias para educação de tempo integral do PNE são ampliadas na perspectiva de

Uma política pública financiada pelo poder público, porém sustentada na mais ampla rede de articulações com os atores sociais, instituições, equipamentos de esporte, lazer, cultura, arte, tecnologias, na perspectiva de que a educação das novas gerações mobilize a sociedade em seu conjunto como uma tarefa permanente e imprescindível (MOLL, 2012, p.138).

Os discursos exigem atenção e cuidado em suas leituras, uma vez que firmam como única realidade: a cidade suas instituições e seus atores sociais.

Após as leituras realizadas, verificamos que, para muitos pensadores, definir educação integral não é uma tarefa fácil. São várias concepções, historicamente, presentes que refletem a lógica de educação que educa e que protege.

Devido ao fracasso dos modelos de Educação em Tempo Integral implantado no passado, nos CIEPs, Paro (2013) entende que “o propósito principal da educação integral não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica”.

Em uma entrevista dada ao Repórter Brasil sobre vantagens e desvantagens da educação integral, publicada em 19 de setembro de (2013 online), Vitor H. Paro professor da Universidade de São Paulo e coordenador de pesquisas educacionais, continua suas críticas ao afirmar que esse modelo de educação proposto é uma redundância. Diz que ficar mais tempo na escola pode ser uma deseducação. Faz crítica ao dinheiro que é repassado às Ongs, e, as propagandas que essas empresas fazem em cima disso. Sugere que “para ter mais educação precisa ter educação primeiro” Ele critica duramente o atual

sistema educacional, critica essas que podem ser levadas a realidade do campo, afinal, prorroga-se o tempo, com que objetivo, oferecer mais do mesmo? Mais tempo de uma educação no campo, que tem o urbano como parâmetro?

Entende-se que ao reivindicar um olhar para as peculiaridades do campo, os protagonistas dessa luta, não estão negando a totalidade dos fatos que movem o mundo. E, sim, reivindicando espaço. Reivindicando um olhar a uma parte que integra o todo, reivindicação que tem como preocupação central o retrocesso da reforma agrária ou o receio de uma luta perdida. Se olharmos para as nossas escolas do campo, há dez quinze anos atrás e, compararmos quantos alunos existiam naquela época e quantos existem hoje, iremos perceber que aquelas escolas que começaram com 700 alunos, hoje não têm 200 e que muitos deles quando chegam ao ensino médio acabam saindo do campo, ou, parando de estudar.

É claro que, somente, um olhar educacional que considere a realidade do campo não garante a solução dos problemas presentes nestas localidades. A evasão é também de base material e pode ocorrer devido à falta de estrutura no campo. Em muitos assentamentos, problemas como: a falta de água, de estradas, de atendimento médico, de transportes e acompanhamento técnico, têm colaborado para a diminuição dos povos no campo, principalmente dos jovens. Porém, é importante que a escola do campo conduza seu trabalho resgatando a história de luta pela terra e reforma agrária sempre, de maneira a despertar nestes jovens a consciência crítica, estimulando-os a refletir sobre qualidade de vida no campo, com projetos de boa moradia, boa escola, atendimento médico de qualidade, condições de produzir e comercializar seus produtos, condições de lazer, acesso as novas tecnologias e a universidade.

O papel da escola e comunidade do campo deve ser de fomentarem a reflexão e problematização de suas realidades conjuntamente e, assim, oferecerem um aprendizado com alternativas que colaborem para emancipação dos seus sujeitos. Por isso, o jovem precisa entender o processo de luta pelo qual seus pais passaram para adquirir a terra e é papel da escola fazer esse resgate. A escola deve trabalhar a história da reforma agrária, levando o aluno a refletir sobre como viver no campo e qual o seu papel. Caso contrário, a tendência será o esvaziamento do campo e a volta da aglomeração nas periferias, o que resultará em mais violência, fome e exclusão social. Em outras palavras, teremos o império do retrocesso.

Penso que é preciso conhecer, entender e trabalhar com cada parte para entender, ou, ter a definição do todo. Vamos a um exemplo bem simples, tenho uma turma de 30 alunos e quero um resultado bastante positivo no final do ano. Alguém acredita que terei esse resultado sem observar as necessidades e potencialidades de cada um? É possível entender os resultados do capitalismo, quando não se vê ou entende seu reflexo na própria vida? O estudo da realidade expressa realismo, tanto é que os movimentos sociais que defendem as especificidades são os mesmos que ampliam cada vez mais seus horizontes. A junção a vários atores sociais em busca de uma sociedade justa, com igualdade de direitos é que determina esses sujeitos como intelectuais orgânicos.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Educação Tempo Integral no Campo – E.M.R de Educação Integral Monte Azul

Criada pelo Decreto Nº 003/96 e deliberada pelo CEE/MS, a Escola Municipal de Educação Integral “Monte Azul” está localizada no Assentamento Taquaral, a 15 quilômetros do Município de Corumbá. É uma escola que surgiu dentro de um acampamento, em meio à luta pela terra. Inicialmente, funcionava como extensão de outras escolas, onde os professores eram pessoas leigas do próprio acampamento e as aulas aconteciam embaixo de barracos de lona. Somente em 1996, quando a área do atual assentamento estava liberada é que a Monte Azul foi decretada escola polo.

Os primeiros educadores da Escola Monte Azul eram membros participantes da luta pela terra. A maioria se formou em nível médio, na década de 1990/2000, nos cursos de magistério de férias, organizados pela CPT, AEC e AECAMS. O objetivo específico do curso era atender os professores leigos dos acampamentos e assentamentos de Mato Grosso do Sul.

Segundo informações de dois educadores, o curso de magistério oferecido durante as férias proporcionou uma formação ampla e específica, considerava a história de vida, luta e cultura dos povos do campo, bem como sua organização social e política dentro de um contexto histórico-social de mundo. Funcionava como um curso de alternância. Além, do conhecimento científico, muitas tarefas eram passadas para desenvolver na prática com seus alunos nos períodos de aula. Os educadores informaram, ainda, durante nossas conversas que, durante e depois do curso participaram de muitas capacitações e formações específicas para educadores da escola do campo e que esses momentos formativos foram organizados pelos movimentos sociais em parceria com o município ou estado. Concordam que nos últimos anos essas formações, mais específicas, não ocorrem mais.

No ano 2000, alguns desses educadores ingressaram no curso de pedagogia, curso este, que acontecia nos períodos de férias na cidade de Aquidauana, sendo custeada pelo Governo Federal, em parceria com os municípios. O curso mencionado, atendia as novas exigências da LDB/96, no que se refere a formação dos educadores.

Muitos dos educadores que fizeram parte da história do assentamento e da escola estão aposentados, porém, o atual quadro de profissionais, ainda, conta com alguns deles.

O gestor (diretor escolar), por exemplo, participou ativamente do processo educacional da Escola Monte Azul, desde a sua fundação.

Em 2015, a Escola Monte Azul se tornou Escola de Tempo Integral, atendendo seus alunos em 8 (oito) horas diárias, reestruturaram toda a rotina escolar para essa realidade.

O presente trabalho busca por meio de entrevistas semiestruturadas e conversas informais com pais, professores, alunos, coordenadores e gestores, entender como vem acontecendo esse processo de transição. Um questionário com 15 (quinze) questões para cada segmento foi elaborado no sentido de se compreender: como ocorreu essa transição da escola de meio período para escola de tempo integral; a participação de cada envolvido no processo; as atividades ou oficinas que passaram a ser ofertadas nesse novo tempo; as mudanças que ocorreram na estrutura da escola para o atendimento do aluno em tempo integral, considerando o espaço, horários e alimentação; a relação entre educação do campo e educação integral e; processos de aceitação/participação da comunidade no processo de transformação da escola em tempo integral.

É importante, lembrarmos que, a base organizacional para a educação de tempo integral está firmada no Decreto Presidencial de n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Para Moll (2012), o presente decreto,

possibilitou um passo importante para o Programa Mais Educação, afirmando-o a partir de sua finalidade de *contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica em tempo integral*. (MOLL, 2012, p.135, grifo art.1º do Dec. nº7.083/01/2010)

Moll (2015, online), menciona que o “Programa Mais Educação nunca pretendeu ser uma política de educação integral, ele foi uma ação indutora, uma agenda que recolocava na agenda pública a discussão da escola integral”. Em vista disso, podemos dizer que este programa foi à mola propulsora para Educação de Tempo Integral no país. Assim, vale a pena destacar seus objetivos, para em seguida entender se estes, vêm sendo considerados no desencadear deste processo de mudança. Eles estão expostos no artigo 3º do decreto, conforme transcrito:

- I – Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – Promover diálogo entre os conteúdos escolares e saberes locais;
- III – Favorecer a convivência entre professores alunos e suas comunidades;

IV – Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;

V – Convergir políticas e programas de saúde, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de educação integral.

É importante não perdermos de vista esses objetivos durante toda a análise, que iniciaremos, a partir de agora, pela parte documental da Escola. Os documentos escolares analisados foram o Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação.

Nesses documentos encontramos as seguintes disciplinas: Orientação para o estudo a pesquisa e oralidade, com carga horária de 03h; Iniciação/ Treinamento Esportivas com carga horária 02h; Atividades Artísticas Culturais carga horária de 02h aulas; Língua Estrangeira Moderna com carga horária de 02h; Comunicação e Mídias com carga horária de 02h e Formação cidadã com carga horária também de 02h, somando-se um total de 13 horas aulas na base diversificada. Vale a pena lembrar que as disciplinas de Formação cidadã, Iniciação Esportivas, Língua Estrangeira Moderna, Comunicação, Uso de Mídias Cultura Digital e Tecnologia já existiam antes desta transição, o que nos leva a entender que apenas duas novas disciplinas foram inseridas no currículo após a mudança de tempo que são: Orientação para Estudo e Pesquisa e Atividades Artísticas e Culturais. Esses documentos nos possibilitam perceber que cada professor teve sua carga-horária dobrada e que o número de aulas por disciplina também aumentou. Observe o quadro I, que mostra essa transformação.

Quadro – 01: Aulas e disciplinas antes e depois da Educação de Tempo Integral nas séries iniciais do Ensino Fundamental da E.M.R.EI “Monte Azul”

No ensino de tempo 4 horas-aulas	Nº de aulas Ens. Fun. I	Nº de aulas Ens. Fun. II	No ensino Integral de 8 horas-horas	Nº de aulas
Português	05	05	Português	06
Matemática	04	04	Matemática	06
Geografia	01	02	Geografia	03
Ciências	01	02	Ciências	04
História	01	02	História	03
Artes	02	01	Artes	02
Educação Física	02	02	Educação Física	03
Ling. Est. Moderna	01	02	Ling. Est. Moderna	02
Formação Cidadã	01	0	Formação Cidadã	02

Total de aulas da base comum = 27. É importante destacar que, Ling. Est. Moderna e Formação Cidadã fazem parte, agora, da base diversificada. Acrescentei, a este quadro, apenas, o que mudou em questão de horas. Somando as duas bases curriculares, temos um total de 40 horas semanais.

Foi observado que cada educador tem uma hora para tutoria, que é um momento reservado para tirar as dúvidas dos alunos. Não observei estes momentos, na prática da rotina da escolar.

Considerando o aumento das horas-aulas nas disciplinas existentes e, que cada educador tem 12 horas atividades para planejar seu trabalho, pode-se deduzir que tempo não seria o problema para planejamento e desenvolvimento as atividades, tanto da base comum, quanto da base diversificada. Porém, durante as observações, ficou claro que durante as aulas a maior parte do tempo os educadores ficam em sala. As aulas dos regentes seguem a sequência dos conteúdos planejados, ocorrendo normalmente, como ocorriam no tempo de 4 horas diárias.

Muitas vezes presenciei os professores levarem seus alunos para baixo de uma árvore ou de um barracão aberto. Ali mesmo, no pátio da escola, algumas vezes me aproximei para observar as atividades. Em uma das vezes, perguntei para um dos alunos o que eles faziam e, ele respondeu que, estudavam um texto. Não recorde se era de história ou outra disciplina. Em outro dia, havia observado outra turma fazendo tarefas de inglês no barracão aberto. Foi possível observar que, na maioria das vezes que os alunos estavam fora de sala, continuavam fazendo tarefas do currículo comum, eram sempre leituras de textos ou cópias de atividades de livros didáticos, pareciam gostar de estar ali fora, o entrosamento era maior. Afinal, ficar oito horas em salas de aulas quentes, não seria fácil.

Esses momentos poderiam ser aproveitados para se fazer uma aula diferente, prática, prazerosa e interativa. Mas apesar da proposta de educação integral sugerir que não se faça mais do mesmo, era o que ocorria. Numa situação como esta, mudou-se apenas o espaço, mas a metodologia continuou a mesma.



Foto 1: das crianças estudando no pátio da escola e no barracão.

Na turma da segunda série presenciei atividades com jogos pedagógicos no horário das aulas da base diversificada. A professora, afirmou gostar da educação integral. Esse gostar está ligado ao tempo que a professora tem para preparar suas aulas e que, geralmente, trabalha com os jogos pedagógicos nas aulas da base diversificada.

Um dos dias, percebi uma das professoras ensaiando uma dança com sua turma, aproximei-me e perguntei se aquela seria uma aula de dança, responderam que não, era apenas um ensaio para a festa junina da escola. Em outros momentos, presenciei alunos brincando no pátio. Fiquei bastante curiosa com aquelas brincadeiras, o professor que ministrava a aula de ‘brincadeiras’, explicou-me que eram umas brincadeiras antigas, propostas pelo gestor. Para ele o gestor era uma pessoa bastante criativa. Uma das brincadeiras, por nome de Bocha, funcionava numa forma de jogo. Os alunos usavam uma bola para atingir um determinado espaço e para fazer pontuações. Segundo o educador, com esta aula, podiam ser trabalhados “alguns conteúdos, como o espaço, a lateralidade, as quatro operações, as medidas, o tempo, entre outros” (P 10). Mas, não ficou claro se todos os educadores pensam dessa maneira. Aparentemente, alguns professores, usam as atividades como lazer e, outros nem participam.

O Plano de Ação (único documento disponibilizado em forma de cópia a pesquisadora) é um documento que prevê toda a ação escolar daquele ano. Considerei o documento bastante informativo. Nesse documento consta o mapa de lotação; matrizes curriculares da Educação Infantil ao 9º ano; calendário escolar; horário de aulas; relação de alunos; proposta pedagógica da Coordenação; projetos interdisciplinares da unidade

escolar; projetos dos professores e as solicitações necessárias para se atender os projetos e o cotidiano da escola.

Foi interessante observar que, praticamente, todos os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola estão em consonância com a proposta das Diretrizes Operacionais para Educação Básica no campo, elaboradas pelos movimentos sociais em consonância com a proposta da Educação de Tempo Integral. Destacamos e citamos alguns projetos, abaixo.

Projeto Feira Escolar e Feira Comunitária – tem como objetivo valorizar a terra e seus frutos, incentivar a produção e Comércio de produtos hortigranjeiros, bem como, melhorar a autoestima dos alunos.



Fotos 2:Feirai na escola

Projeto Trilha Ecológica - busca promover um ambiente educativo apropriado para que os alunos enriqueçam seus conhecimentos sobre a natureza e suas interações ecológicas. Aprenda a valorizar a sua realidade desenvolvendo a consciência do uso sustentável dos recursos naturais e entenda os conceitos de conservação e exploração do meio ambiente. Foto em anexo no Plano anual.

Projeto Minhocário - despertar no aluno maior interesse sobre a produção dos húmus de maneira que ele o compreenda como uma forma de geração de renda nos sítios, estimulando a utilização de produtos orgânicos nas hortaliças.



Foto 3: minhocário

Projeto Compostagem – além da produção de húmus, o presente projeto objetiva a observação da decomposição aeróbica dos resíduos orgânicos, seu aproveitamento e utilização na horta e jardim do pátio escolar.



Fotos 4: compostagem

Projeto Horta Escolar – tem por objetivo enriquecer a merenda escolar e ensinar os alunos sobre hortaliças, estimulando a produção em casa, desenvolver atitudes de respeito, desenvolver atividades interdisciplinares.



Foto 5: Horta escolar

Projeto Arborização – arborizar o espaço escolar, trabalhando temas transversais, tais como: meio ambiente e saúde, respeito e cidadania.



Foto 6: Arborização

Projeto Jardinagem – embelezar o ambiente e valorizar as plantas ornamentais, de forma a despertar atitudes de cuidado e respeito para com elas.



Foto 7: Jardinagem

Projeto Chocadeira – visa melhorar a produção de ovos na comunidade e incentiva a economia local por meio da criação de aves.



Foto 8: Chocadeira

Projeto Criação de codornas - estimular a criação de diferentes animais nos sítios.



Fotos 09: Codornas

Projeto Roda de Leitura – estimular o interesse pela leitura, melhorar a escrita gramatical e desenvolver habilidade para interpretação.



Foto 11: Roda de Leitura

Projeto Boliche e Projeto Brincando Aprendendo e socializando - desenvolver atividade interdisciplinar de forma coletiva, estimulando regras e respeito.



Foto 12 Crianças brincando

Outros projetos são desenvolvidos na unidade escolar e constam nos documentos da mesma. Os projetos Blitz do lixo, Patrimônio Cultural, Visita a Marinha visam a interação social com a comunidade, socialização, preservação do meio ambiente, valorização da cultura local. Os professores entrevistados, em seus depoimentos, declaram que os projetos podem ser trabalhados de forma interdisciplinar e, entretanto, “nem todos os professores participam. Alguns, preferem não sair muito da sala de aula” (P.10 e 14).

Os projetos são desenvolvidos até estão em conformidade com organização dos macrocampos da Educação Ambiental, Desenvolvimento sustentável e Economia solidária e criativa/educação econômica; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Acompanhamento Pedagógico; Educação em Direitos Humanos.

Contudo, esses projetos não foram elaborados pensando na Educação de tempo integral. Eles já existiam. O que demonstra que a escola tem uma tendência a valorizar a terra, o meio ambiente e a cultura local.

Após ler e observar os projetos constatei que, os mesmos estão em conformidade com a proposta de educação de tempo integral. Porém, ao analisar a matriz curricular da base diversificada da escola, surge a indagação do por que as disciplinas do Macro Campo Educação Ambiental e Sociedade Sustentável, não foi prioridade. Uma vez que esse campo, aos olhos de qualquer estudioso da educação do campo, seria uma oportunidade de se valorizar a cultura do campo. Bem como, a organização de coletivos pró meio-ambiente, conservação do solo e compostagem, canteiros sustentáveis (horta) e/ou jardinagem escolar, economia solidária e criativa /educação econômica, uso eficiente da água e energia, conteúdos que já estariam dentro dos projetos, mas que nem todos os educadores se interessam em participar.

Essa constatação deixa dúvidas sobre as escolhas das atividades. Um indicativo é o esclarecimento dos responsáveis (pai, mãe ou aquele que responde por um aluno) e alunos sobre a participação no processo de escolha das atividades apresentada por meio dos questionários.

Quadro 2 - Participação na escolha das atividades da Base Diversificada (Atividades)

Dos 25 Alunos entrevistados		Dos 25 Responsáveis entrevistados	
Sim	Não	Sim	Não
04	19	06	17

Não responderam 02 alunos e 02 responsáveis. Dos participantes que responderam sim, 02 afirmaram ter participado em reunião escolar, por serem pais de alunos e também funcionários da escola. Percebe-se pelas respostas, que alguns pais responderam 'sim' pelo fato de terem participado em reunião de comunicação sobre a mudança. Conversando com os educadores, foi confirmado que a escolha não foi feita pela comunidade escolar. Os alunos que responderam 'sim', não souberam explicar como.

As disciplinas da base diversificada seriam as oficinas mencionadas por Moll (2012) e devem propor “atividades diferenciadas”, obedecendo a agenda da educação integral. No entanto, as observações e questionários demonstram que não houve muita mudança nos conteúdos e práticas educativas na educação em tempo integral.

A fim de captarmos o entendimento dos entrevistados e mantermos o resguardo de suas identidades, identificaremos os professores pela sigla P, seguida de um número e, os Gestores pela sigla G, acrescido também de um número. Os pais/responsáveis pela sigla R e os alunos pela sigla A, todos seguidos de um número.

Vejam os que respondem os educadores na questão referente ao que mudou depois dessa transição.

P.9: “Mais trabalho”.

P.10: “Agora temos mais tempo para ficarmos mais estressados com a rotina de oito horas contínuas”.

P.11: “Achei ótimo, pois tenho a oportunidade e maior tempo em dedicar-me a preparação das aulas, dos jogos pedagógicos e até para atender os alunos que tem dificuldade na aprendizagem”.

P.14: “Hoje passa 8 horas na escola, onde não tenho um horário de almoço e fico a maior parte do tempo com os alunos em sala ou nos projetos que trabalho, não vejo muita mudança positiva com isto”.

P.15: “Aumento de trabalho”.

P.17: “A troca de experiência entre os colegas positivo, mas, diminuiu o tempo para repouso após o almoço, o uso otimizado das aulas e o aproveitamento dos alunos sofreram quedas”.

As ideias divergem. Para alguns, não mudou muito a rotina e, mesmo aqueles que apontam como positivo, justificam mais tempo com os alunos para *passar seus conteúdos* e assim melhorar o rendimento nas atividades.

Sabemos que não há um consenso sobre os objetivos da educação de tempo integral. Alguns pensadores, a defendem, alegando a “formação mais completa que tornará o sujeito autônomo, além de colaborar para melhorar os índices de aprendizagem” (MOLL, 2012, *online*). Para outros, “mais tempos na escola não garante mais conhecimento, ou qualidade no ensino” (PARO, 2013, *online*).

O fato das aulas continuarem seguindo a mesma rotina e metodologias do tempo de 4 horas é preocupante. Inclusive, alertado por Moll (2015, *online*), quando previne que é preciso se preocupar com o modelo e perspectiva de educação integral que vai se

propor. Ela questiona “qual a educação integral? “Mais do mesmo? Dobrar o turno? ” - declara que “qualquer criança minimamente tranquila diria não, não quero”.

Segundo a fala do professor P11: “no início quando a escola se tornou integral até tentaram realizar oficinas, mas, não deu certo, por falta de material, espaço. Sentiram dificuldade para organizar tudo. Muita bagunça. Acabaram então, decidindo fazer as aulas normais”. A falta de habilidades em áreas mais específicas, também, dificulta a prática.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico foi constatado que pouco se menciona sobre a educação integral. Apenas, na justificativa, se menciona que a “Escola Monte Azul se organiza em 8 (oito) horas diárias, fazendo uma carga horária de 1.660 horas anuais”. Em relação a educação do campo, no capítulo XI, apresenta em cinco linhas seus objetivos.

Após leitura e análise do PPP, solicitei o regimento interno. Mas, segundo o gestor, acabaram de reformá-lo e estava em digitação. Não consegui ter acesso ao novo regimento. Apenas ao antigo, que não mencionava nada a respeito da educação de tempo integral.

De acordo com os depoimentos, o educador planeja sua atividade individualmente ou com a coordenação. No que tange o desenvolvimento das atividades (oficinas), os educadores declaram:

P1.0: “A escola integral no modelo atual, são 8 (oito) aulas por dia, divididas em disciplinas de base comum e base diversificada”.

P 1.2: “Falta material de esporte para dar aula de educação física”.

P1.3: “São oferecidas ações multidisciplinares, voltadas para o campo. Criação de aves”.

P.1: “Jogos educativos no computador, como memória, palavras cruzadas, caça palavras, raciocínio lógico”.

P1.5: “Atividades comum e diversificada. Trabalho com base comum, língua portuguesa”.

P.11: “Achei ótimo, pois tenho a oportunidade e maior tempo em dedicar-me a preparação das aulas, dos jogos pedagógicos e, até, para atender os alunos que tem dificuldade na aprendizagem”.

Pela análise do cronograma e horário de aulas, percebe-se que, cada educador atende na disciplina de sua área, ou seja, em poucos casos o professor da base comum é o mesmo da base diversificada. Desta forma, cada um organiza seu planejamento para educação integral de acordo com a sua disciplina. O que difere é o tema ou forma como

trabalham. Segundo a proposta da escola, as atividades devem considerar os eixos da base diversificada. Pela fala do professor P.1 observa-se uma reclamação comum na área da Educação Física e isso se torna mais preocupante na escola de tempo integral, tendo em vista o aumento do tempo para essas disciplinas.

Foi possível observar que no final do 6º tempo de aula, a grande maioria dos alunos, estão no pátio. Um educador que não quis participar das entrevistas comentou, informalmente, que “desse horário em diante, não tem rendimento e os alunos não conseguem ficar em sala”. Lembramos, aqui, a professora Jaqueline Moll (2015, *online*), quando menciona que “mais do mesmo ninguém aguenta”. Porém, em algumas falas, os educadores, alunos e pais podemos afirmar que, é o que vem ocorrendo.

Em resposta a questão de número 12, ao perguntar se o novo tempo têm colaborado para a aprendizagem, a maioria dos alunos responderam que sim. Porém, entre aqueles que responderam não, o cansaço é apontado como maior motivo.

A.7: “Sim, mas preferia estar em casa. O tempo maior na escola se torna muito cansativo”.

Entre os pais a palavra ‘cansados’, também, apareceu:

R1.9: “Não gostei da mudança muito não. É cansativo para muitas crianças que tem pouca idade e tem que levantar muito cedo. Voltam para casa tão cansados que dormem e nem veem seus pais chegarem do serviço”.

R1.4: “Muito cansativo para as séries iniciais. Muito tempo longe de casa. Perdem a convivência com os pais e eles não tem tempo necessário para educá-los”.

Duas mães reclamaram da merenda escolar. Alegaram que “muitas vezes é servido biscoito ou pão seco, sem acompanhamento ao menos de um chá”.

Apesar das reclamações, responsáveis e alunos (a maioria) consideram que a educação em tempo integral é melhor. Entendem que o maior tempo na escola levará o aluno a aprender mais. Esta é a justificativa da maioria, considerando que:

- Mais tempo para aprender.
- Na escola é mais proveitoso que em casa.
- Na escola aprende-se mais.

Alguns pais falaram que se adaptaram.

Um dos objetivos da educação de tempo integral é promover diálogo entre os conteúdos escolares e saberes locais, uma vez que,

As atividades dos macrocampos Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital, devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos. É importante, fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas (Manual Operacional da Educação Integral 2013, p.10).

Na busca de saber como isso ocorre na prática das escolas de educação integral no campo, formulei para os três segmentos a seguinte questão: Existem na Escola “Monte Azul” atividades voltadas a sustentabilidade no campo? Você considera importante que a escola trabalhe com atividades voltadas a realidade, como hortaliças, agricultura, pecuária, história e cultura dos povos locais? – As respostas demarcam:

P 1.4: “Eu trabalho com projeto como: horta orgânica, minhocário, cantinho p/ leitura, música, resgate da nossa história, passeio nos sítios, mas não são todos os professores que pensam assim”.

P 2.0: “A partir das atividades do campo”.

P 0.9: “A proposta da escola e do PPP, é voltada para não perder as raízes”.

P 1.9: “Algumas datas comemorativas, a saber: Dia da terra, Festa da família, Festa junina”.

P1.0: “Fazemos os projetos pedagógicos como: Horta escolar, Feira comunitária, Trilha ecológica, eu particularmente tenho trabalhado a pesquisa nesse tema da cultura local”.

P1.7: “Projetos de composteira, minhocário, horta, Chocadeira, Resgate da História, Festa como o dia da terra”.

P1.5, P1.6 e P1.1: Citam “as atividades da base diversificada como: projeto chocadeira, Horta, Feira comunitária e trilha”.

O professor 1.3: “Pelos professores em geral, pois, aqui existem professores moradores do campo, que facilita e nos ajudam a trabalhar”.

P1.6: “Atividades na horta com produtos orgânicos”.

Observei que apenas, em uma resposta, o educador liga os projetos existentes na escola às atividades da base diversificada. Dos 23 alunos questionados, sobre o mesmo assunto, 18 responderam que na escola tem horta. Um citou a trilha. A maioria, concorda que é importante e gostariam que acontecessem as atividades voltadas a sustentabilidade. Citam que gostariam de atividades de música, informática, natação, dança e balé. Do total de entrevistados, 02 não responderam. Observe, algumas respostas:

A1.5: “Sim tem, mas pouco. Eu gostaria que tivesse mais atividades com música etc”.

A 1.4 0: “Sim, pois precisamos ter sempre mais conhecimento sobre sustentabilidade”.

R1.4: “Sim. Mas, também gostaria da participação dos pais, porque às vezes os pais não aceitam que seus filhos peguem em ferramentas na escola. Esse tempo também fica sem aprender”.

A.7: “Sim. Gostaria que tivesse mais atividades de tecnologia, como aulas de informática básica e outras atividades que possam nos capacitar com outros conhecimentos”.

A.4: “Sim mais coisa com agricultura que gosto muito”.

A.5: “Eu gostaria de aula de dança e de balé horta aqui já tem”.

A1.1: “Nenhuma. Assim é bem melhor só mexer com horta e agricultura e pecuária é legal”.

Para os pais, os temas voltados à sustentabilidade e realidade do campo são de grande importância. Dos 25 entrevistados, 24 responderam que acham bom ou interessante. 01 se absteve. Ao analisar a fala da R1.4 é possível perceber que há certa resistência de alguns pais a trabalhos que exijam uso de ferramentas. Mencionam a perda de tempo dos alunos ao saírem para a horta. Falta diálogo ou interação entre pais e escola no sentido mais pedagógico. Os educadores reclamam dos pais e relatam que os pais gostam da educação integral porque ficam livres dos filhos o dia inteiro. Ouvi, de alguns pais que, há muito tempo não acontece reuniões pedagógicas na escola. Só participam da escola nas festas.

A maioria não sabe falar sobre as atividades que podem ser propostas na educação de tempo integral e, nem como ela funciona. Simplesmente, acham que a educação integral é para ser mais do mesmo. Mas, durante as conversas, muitos, falaram do cansaço e que a escola havia falado das oficinas na primeira reunião sobre escola integral e isso não acontece. As aulas seguem normal como antes.

Ao conversar com um dos educadores sobre o tema educação do campo, ele discorreu sobre a construção de um livrinho pelo coletivo de aluno do 6º ao 9º ano, sob a orientação do professor Janio Silva de Araújo. No livro, os alunos contam a história do assentamento, abordam os temas economia, estrutura e o papel da mulher. Um trabalho rico que socializa vivências e saberes. Essa construção demonstra que o papel do educador é fundamental para ações criativas, inovadoras e conscientes dos educandos.

Faz-se, necessário, algumas formações voltadas a realidade desse educador, ou seja, a “formação dos educadores como necessária para este novo tempo” (MOLL, 2012 *online*). Voltando aos pensadores da educação do campo, compreende-se que, há necessidade de formações mais específicas para educadores das escolas de tempo integral no campo. Sobre a educação no campo, Molina ressalta que,

o educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. (MOLINA, 2010, p. 396)

Na questão de número 3, do questionário para educadores, a pergunta diz respeito a formação. A questão pontua se há ou houve formação para entenderem o que é e como trabalhar na escola de tempo integral. 08 (oito) educadores respondem que não e que nunca participaram de formações. 06 (seis) responderam que sim. Destes, 02 (dois) são coordenadores, 01 é da sala de tecnologia e outro da área de esporte. 01 (um) não respondeu. O G1 fala de reuniões na secretaria de educação. Pelo que discorre é possível entender que as formações apontadas se referem àquelas realizadas, normalmente, para educadores por área. Nada específico sobre educação do campo ou educação integral. Vamos algumas falas a esse respeito.

P1.0: “Nunca participei. Agora, temos as reuniões entre as escolas integrais para troca de experiências. Todos, discutindo o tema. Acho muito importante”.

Os demais responderam sim ou não sem comentários.

Ao perguntar sobre as atividades ou oficinas do contra turno, os alunos afirmam que não tem oficinas nas aulas normais. Só as do Mais Educação que acontecem paralelo as aulas. Mas, nem todos participam. Dos 25 entrevistados, 12 participam, dez não participam e 03 não responderam. Nesse sentido, entende-se que, ainda, estão em fase de adaptação. Ao mesmo tempo em que, segue um currículo integrado, sem divisão de tempo, ou, separação por oficinas. A escola trabalha com oficinas do programa Mais Educação, que são oferecidas por monitores e não educadores. No momento das oficinas, o educador pode ir com toda a turma para o ambiente da oficina ou ficar na sala atendendo os alunos. Em uma das minhas visitas, acompanhei uma oficina de capoeira em que a professora estava assistindo com a turma. A maioria dos alunos dessa professora assistiam a oficina, mas, não participavam da mesma.

Quanto à resposta dos pais sobre a questão das oficinas no contra turno na escola, tivemos os seguintes dados:

- 09 dizem que é aula normal todo o dia.
- 09 dizem que não sabem bem como funciona.
- 04 não responderam.
- 01 não soube responder.
- Alguns citaram as atividades do Programa Mais Educação.

Fica claro que, a proposta não ocorre como é propagada nos discursos. O currículo que deveria ser discutido com toda a comunidade escolar é sugerido pelo órgão central e seguido por todas as escolas integrais.

Apesar de ficar bastante tempo em sala, os alunos gostam muito da escola. Isso ficou claro pelas respostas dos questionários. Os motivos mais citados pelo quais os alunos preferem estar na escola são: a aula de educação física e os amigos. Segundo algumas falas, falta opção de lazer nessas comunidades. A escola, ainda é o ponto de encontro desses estudantes.

3.2 Educação Tempo Integral no Campo – E.M.R.E.I “Eutrópia Gomes Pedroso”

De acordo com documentos escolares, a Escola Municipal de Educação Integral “Eutrópia Gomes Pedroso”, localizada no Assentamento Tamarineiro I, foi emancipada pelo Decreto n. 204/97, de 25 de agosto de 1997, da Prefeitura Municipal de Educação de Corumbá. Fica aproximadamente a 8 km da cidade. Sua clientela é de alunos advindos de famílias de baixa renda dos assentamentos Tamarineiro, Tamarineiro II Norte e região da fronteira Brasil/Bolívia.

A E.M.R.E.I “Eutrópia Gomes Pedroso” atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No período do decreto, a escola contava com mais de 500 alunos. Hoje, esse número não chega a 200. No ano de 2014 a escola se torna escola de tempo integral e passa a atender seus alunos em 8 (oito) horas diárias, mudando assim, toda a rotina escolar.

Foi aplicado o mesmo questionário aplicado na Escola Monte Azul, com os mesmos objetivos. A análise se inicia pela parte documental, foi realizada uma leitura in loco do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Planejamento anual que tem em anexo calendário e cronograma de aula por turma.

Foi possível constatar pela matriz curricular que a base comum e a diversificada são as mesmas da E.M.R.E.I. “Monte Azul”, com exceção da Língua Estrangeira Moderna que na E.M.R.E.I. Eutrópia Gomes Pedroso é espanhol e não inglês, o que é justificado pelo fato da escola atender alunos da fronteira. Novamente, se percebe pelas matrizes que o Macro Campo Educação Ambiental e Sociedade Sustentável não são prioridade, nas escolhas das disciplinas, por se tratar de uma escola do campo.

Responderam os questionários 28 responsáveis (pais, mães ou parentes responsáveis por alunos na referente escola). 07 são moradores da fronteira e 21 dos assentamentos. A idade dos depoentes varia de 20 a 50 anos. Foram entrevistados 13 educadores, 01 gestor, 02 coordenadores, com idades entre 26 e 56 anos, residentes na cidade. E, 20 alunos de 12 a 16 anos que são moradores da zona rural. A maioria dos alunos moram na fronteira com a Bolívia.

No tocante a questão sobre como ficaram sabendo sobre a mudança do tempo escolar, uma média de 80% respondeu que a informação foi repassada pela gestora em reunião.

Os questionários confirmam o que foi verificado, anteriormente, na E.M.R.E.I. Monte Azul no que se refere à escolha das atividades.

Quadro 3 - Participação na escolha das atividades da Base Diversificada (Atividades)

20 Alunos entrevistados		25. Responsáveis entrevistados	
Sim	Não	Sim	Não
03	12	7	21

Aqueles que responderam ‘sim’, entendem como participação, a presença no dia da reunião em que a comunidade foi comunicada sobre a mudança do modo de funcionamento da escola. Observa-se isso, pelos depoimentos dos responsáveis. R07 afirma que foi nas reuniões que ficou sabendo que a escola seria nesse modelo. Mas, só ouviu, não opinando. Diz não ser muito frequente às reuniões. Alguns educadores, em conversas informais, afirmaram que a escolha não ocorreu na escola. Tiveram que aceitar a decisão da secretaria de educação.

É preciso esclarecer que nos discursos de Jaqueline Moll (2012) e, mesmo nos discursos dos tempos de Anísio Teixeira (1960), falava-se do contra turno e oficinas. No entanto, ao analisar documentos e questionários nas escolas pesquisadas, fica claro que,

foi organizado um currículo de base diversificada, não especificamente, de oficinas. Por outro lado, se discute a questão de não existir essa definição de dois turnos. Vamos as respostas dos entrevistados, quanto a questão das oficinas ou atividades do contra turno.

Quadro 4 – Que atividades existem no contra turno e como funcionam?

Respostas	Responsáveis	Educadores	Alunos
Não sabe	08		01
Não houve escolha	14		07
Foi feita pela própria escola	02		xx
Pelos professores	04		xx
Pela prefeitura	xx		xx
Não responderam	xx		01
Não tem oficinas só ativ. diversificadas.	xx	16	04
Educação Física e esporte	xx		05
Matemática, geografia, português....	xx		01
Atividade Prática	xx		01

Segundo os alunos:

É aula normal das 7h até as 15h, fazendo atividade nos dois turnos. Sem oficina. Não fazemos nada diferente no outro período. É só atividade normal em sala. Não participamos de nenhuma atividade diferente como aula de música... não participamos de nenhuma oficina (A.12).

A.17: “Não temos contra turno”.

A.05: “Os alunos nunca foram aceitos a participar da escolha destas atividades”.

A.18: “Às vezes, vamos jogar bola. A maior parte do tempo a gente faz exercício”.

Observa-se, pela fala dos alunos que alguns entendem como atividade diferenciada a aula de educação física. Outros, sabem que poderiam ter oficinas diferenciadas e reclamam do fato de não serem consultados para escolha das mesmas. Pelas falas dos pais, também, é possível concluir que os alunos passam a maior parte do tempo em sala, conforme relatam:

R.13: “Não. Que eu saiba tudo junto. Que eu saiba, não tem outro tipo de atividade”.

R.13: “De maneira rotativa das 7 da manhã as 3 da tarde, não tem horário para descanso”.

R.07: “Não estou muito por dentro, não”.

R.20: “Ficam só na sala porque não tem oficina, né”.

R.05: “Aula normal em sala”. (Essa foi à resposta da maioria).

Na fala dos próprios educadores se percebe o continuísmo do conteúdo do currículo comum. O relato sobre esse ponto, descrevem que,

P.12: “São oferecidas poucas atividades nas disciplinas da base diversificada e isso sobrecarrega o professor e o aluno”.

P.06: “Sou regente”.

P.06: “Não são oferecidas nenhuma atividade além das disciplinas da base comum e da base diversificada”.

P.04: “Geralmente é por matéria”.

P.10: “Aula de bullying e outros. Dinâmicas e seminários e aulas expositivas”.

Vamos às respostas dos educadores no que se refere à formação. A questão é: Você participou de formação antes de iniciar o trabalho na escola de tempo integral? 10 (dez) educadores responderam que não e 5 (cinco) que sim. Porém, ficou claro que, aqueles que responderam sim, falavam das formações comuns aquelas que acontecem no início do ano para todas as escolas ou aquelas para professores da sala de tecnologias e educação física. As respostas dos questionários apontam:

G.01: “A equipe da SEMED sempre esteve parceira em nos atender, resolver ou tirar dúvidas. Não tive curso específico”.

P.01: “Tivemos formações no início e meio ano (Essas constam nos calendários, sempre ocorreram. São aquelas informativas)”.

P.02: “Sobre educação integral, não”.

P.03: “Continuam ao longo do ano. As capacitações para os professores da sala de tecnologias são diferenciadas, exclusivas para os mesmos. Nas capacitações aprendi tecnologias que utilizei em projetos”.

P.04: “Tivemos Formação continuada”.

Todos os educadores consideram importante as formações. Alguns, chegaram a reclamar da falta de formações mais específicas para atender em tempo integral.

Quanto ao que mudou no trabalho dos educadores com o novo tempo de aulas, alguns responderam que não mudou nada e, que apenas se tornou mais cansativo. Para

outros, se tornou mais dinâmico e interativo, podendo trocar experiências e pesquisar mais.

As respostas dos educadores a questão que relacionam as atividades desenvolvidas no espaço escolar com a sustentabilidade no campo, a história e a cultura do povo do campo, as respostas dadas, mencionam:

P.01, P.05 e P.06: “Nenhuma”.

P.14: “A plantação de diversos alimentos”.

P.12: “Trabalhamos a história dos assentamentos e atividades de sustentabilidade nos projetos, mais, especificamente, em ciências”.

P.10: “Desenvolvemos projetos pedagógicos. Abordamos vários temas. Há palestras e oficinas na escola”.

P.19: “Não tenho essa informação”.

P.07: “Valorização da produção de do comércio”.

P.02 e P.13: “Cuidados com o meio ambiente, tratamento do solo, tratamento do lixo e projeto horta e reciclagem. Temos o Projeto feira da comunidade”.

P.13: “Essa semana tivemos a formação do programa Agrinho e fizemos uma atividade diferenciada na semana do meio ambiente com o tema sustentabilidade”.

Pode se afirmar que, os temas são trabalhados, esporadicamente. Em sua maioria por meio da teoria e dos livros didáticos. Alguns educadores, não trabalham. Outros, sequer sabem falar sobre o assunto. Quanto à importância de se trabalhar esses temas, todos consideram bastante importante. Alguns chegam a citar atividades voltadas à agricultura, agroecologia, meio ambiente e lixo. Foi possível observar através da exposição de alguns banners que a escola foi premiada com projetos que envolvem temas voltados a questão da sustentabilidade na feira de ciência e tecnologia do ano anterior. Mas, não tive acesso aos projetos.

Um dado significativo mapeado se refere às questões próprias do campo, sendo que, 15 pais responderam que a escola não trabalha com temas voltados a realidade do campo; 12, dizem que há algo relacionado ao campo e, 01 deixou em branco. Nas respostas, eles consideram importante que se façam atividades, nessa perspectiva, ou seja, voltadas para a realidade do campo. As respostas esclarecem:

R.23: “Ter uma horta é importante né”.

R.07: “Acho que ia ajudar bastante como na fundação”.

R.13: “Sem dúvida, é tudo que a escola do campo deveria oferecer. Um aprendizado voltado para a realidade dos alunos. Teoria no primeiro período e prática no segundo período. Se isso acontecer, teremos uma escola ideal no campo”.

R.03: “Sim, eu acho importante para que eles se interessem pela agricultura e se forme na área rural”.

P.13: “Sim, aprender essas coisas. É uma vantagem, uma fonte de renda se fizer depois em casa”.

P.06: “Sim, é muito importante que eles participem mesmo. É importante para os pais saberem que seus filhos, quando não estão em sala de aula, estão a trabalhar na horta etc”.

P.12: “Sim, porque eles têm que aprender de tudo”.

R.22: “Sim, é importante porque vai estar estudando sobre o lugar onde mora”.

P.16: “Acho que deveria ser, para não ficar atoa jogando bola. Fazer essas atividades é uma coisa boa, pois nossos filhos aprendem uma coisa técnica. Judô não ajuda em nada. Uma atividade técnica ajuda a caminhar. Mais pra frente na faculdade já paga seu estudo”.

R.12: “Eles aprendem só a ler e escrever. Não trabalham com hortaliças que podem ajudar seus pais”.

R.04: “Sim, deveria ter também artesanatos, tanto recicláveis como, crochê, bordado, ponto cruz, pintura entre outras coisas. As meninas estão amadurecendo muito rápido e tendo filhos muito cedo. Talvez se tivesse uma ocupação retardaria esses acontecimentos. Os artesanatos são como uma herança de mulheres rurais”.

R.19: “Eu acharia bom né, porque eles ficariam o dia todo na sala. Também é cansativo, né. Se eles saíssem para plantar uma horta, um canteiro era bom né”.

A.08: “Não tem. Apenas uma vez, uma horta. Mas, hoje, há apenas algumas plantas que ninguém cuida, nem mesmo a professora responsável”.

Entende-se, por esta última resposta, que uma professora trabalhou com um projeto horta, porém, parece ter deixado de lado.

R2.8: “Não tem horta e nem agricultura e nem pecuária. A maior parte do tempo é em sala de aula”.

Como se observa, os depoimentos e opiniões são ricos, com vários pontos de discussões. Os pais têm suas opiniões a respeito das atividades que a escola poderia estar realizando, porém, não participaram das discussões sobre o funcionamento da educação em tempo integral, como propõe o programa.

Os alunos compartilham da ideia de que os temas voltados ao campo são importantes para o aprendizado e, descrevem essa importância:

A.01: “Sim, sim é muito bom e tem que voltar a fazer a horta que tinha antes”.

A.17: “Não tem. Eu queria atividade voltada à pecuária”.

A.12: “Não temos atividades voltadas ao campo. Eu gostaria que tivesse uma horta na escola, plantações”.

A.11: “Primeiramente, porque eu acho certo a escola fazer atividades sobre a minha vida. Eu gosto mesmo é de plantar, colher, carpir”.

A.07: “Não tem, mas iria ser interessante se tivesse algumas atividades. Uma horta, ou um jardim seria muito importante”.

A.06: “Sim, na nossa escola não tem isso. Eu gostaria que tivesse uma sustentabilidade no campo”.

Na opinião de praticamente 100% de todos os segmentos entrevistados, das escolas pesquisadas, trabalhar teoria e prática a partir de temas que envolvam a realidade do próprio campo seria algo viável e importante. Muitos pensadores tais como Paulo Freire, Molina, Silva e Caldart acreditam que educar a partir da teoria e da prática possibilita uma educação mais integral, estimuladora do amor pelo trabalho, pela luta e pela terra, além de construir competências e habilidades técnicas nas diversas formas de trabalho no campo. Segundo Silva,

A escola tem uma função social que lhe é específica e que diz respeito à socialização e a produção de conhecimentos científicos necessários a vida pessoal e à vida social. Isto quer dizer que, se a escola não pode ser só um lugar de teoria, também não pode ser só de prática. Por tanto, a escola deve buscar no mundo do trabalho uma das fontes dos temas geradores e eixos temáticos pelo sentido da aprendizagem e pela motivação que o estudo provoca (SILVA, 2000, p.87).

Uma questão crítica abordada nos questionários está relacionada à infraestrutura da escola. Perante os olhos da maioria dos entrevistados, a E.M.R.E.I Eutrópia Gomes Pedroso não tem estrutura para atender seus alunos em tempo integral.

Quadro 5 – Consideram a estrutura da escola ideal para atender em tempo integral?

Segmentos	Sim	Não	Não sabem	Não responderam
Responsáveis	04	21	01	02
Alunos	05	13	01	01
Educadores	01	15	xx	xx

A falta de espaço, de ventilação nas salas e banheiros em má condição de uso, são os motivos mais apontados na falta de estrutura para o bem funcionamento da escola integral. R 04 descreve que

A escola não tem recurso para ser integral. As salas são apertadas, divididas ao meio por divisórias. Tudo apertado. Os professores, os alunos ficam o dia todo em sala, não saem nem para tomar água. Água, só na hora do lanche ou almoço. As mocinhas chegam, às vezes, em casa, sujas... É aula e mais aula o dia todo. Escola integral devia pelo menos ter aulas de matéria até 11h. Almoço com descanso de pelo menos 20 minutos. Os alunos comem dentro da sala e a tarde devia ser reforço e oficinas.

P.13: “A escola ainda não é ideal, pois, não possui banheiros adequados, refeitórios, laboratórios, etc”.

P.10: “Não. Falta muita estrutura. Temos poucas salas e pouco recurso. Falta recursos tecnológicos”.

P.13: “Não. Falta espaço para higienização, biblioteca e a sala de informática poderiam ser maiores”.

P.12: “Não. Não temos nem se quer banheiro para tomar banho e nem as crianças”.

P.02: “Não. Na verdade, disseram que iam reformar a escola e melhorar a estrutura. Isso nunca aconteceu. Nós, nos adaptamos”.

P.04: “Não, mas nós adaptamos e temos muito espaço fora da sala”.

G.01: “Não. Precisamos de mais salas”.

A 08 descreve que,

As salas são quentes e apertadas. Havia duas salas grandes que foram divididas em duas, cada uma. Isso as torna apertadas. Além disso, os ventiladores não funcionam e não há ar-condicionado. O banheiro está péssimo. Não há biblioteca. São poucos ônibus para o transporte.

As demais respostas se referem aos mesmos problemas, sendo: salas pequenas e sem ventilação, ausência de refeitório e os banheiros não são ideais...

É perceptível o senso crítico dos alunos, bem como dos pais. Mesmo com as declarações de que gostam dos professores e da escola, a grande maioria preferirem escola integral, foram bastante enfáticos nas problemáticas. Defendemos a proposição de que o aumento da carga horária não garante educação integral à criança, conforme defesa realizada por Paro (1988). O autor mencionado esclarece, ainda, que,

O estado na tentativa de atender as reivindicações e pressões da população por mais instruções, responde com propostas de escolas em tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica (PARO, 1988, p.14).

As defesas de Paro se consolidam na produção dos dados coletados via depoimentos, mencionados, anteriormente. As entrevistas mostram que não se antecipou nenhuma discussão com as comunidades escolares a respeito da importância ou objetivos da educação em tempo integral. As respostas confirmam a falta de diálogo, os pais não conseguem justificar suas falas quando afirmam que o mais tempo escolar é melhor. Apenas, presumem isso. As declarações evidenciam que a implantação ocorre, muitas vezes, de maneira precipitada e não nos moldes previstos pelo MEC.

A pressão que o Governo Federal faz aos municípios por meio da Meta 6, do PNE, força-os, de forma irrefletida, a aceitarem as políticas de cima para baixo, além disso, se interessam pelos recursos liberados para o novo modelo de educação integral. A resolução do Conselho Deliberativo de Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do MEC de n. 2/2016,

[...] destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação (BRASIL, 2016, p.01).

O valor do repasse do FNDE para educação integral é maior do que o valor destinado ao ensino regular de quatro horas. No entanto, constata-se, nesta pesquisa que esse recurso não é o suficiente para desenvolver educação integral nos parâmetros necessários. Apenas, maquiagem a escola. Diante de tudo isso, se percebe necessário que os gestores analisem de forma mais aprofundada essa política. Questionando a insuficiência dos recursos para o oferecimento de uma educação em tempo integral de qualidade no campo e na cidade. Para Cavaliere (2007),

a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p.1016).

Observando a segunda vertente, seria complicado entender essa urgência da escola do campo se tornar integral. Quando se pensa em problemas sociais, tais como a questão da vulnerabilidade da criança na rua, pode-se afirmar que no campo a realidade se dá ao contrário, na visão de alguns pais. Em 2016 realizei uma pesquisa sobre a educação em tempo integral numa determinada escola do campo. Nessa pesquisa, quase 70% dos entrevistados preferem seus filhos em casa, principalmente, os menorzinhos. Em suas respostas aos questionários as mães demonstraram não gostar da ideia dos seus filhos pequenos ficarem na escola o dia inteiro, acreditando que em casa sobre seus cuidados, estarão mais protegidos.

Para Cavaliere a última vertente engloba todas as outras, pois, reflete a educação brasileira e traz questões fundamentais do tipo: que instituição pública de educação básica a sociedade brasileira precisa? Que tipo de escola o campo necessita? O modelo urbano apresentado pelas cidades educadoras preenche as necessidades do campo? Qual o papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade e para a democracia? As respostas nos levam a inúmeros caminhos e esses pautam o papel da escola na formação do indivíduo crítico e ativo capaz de busca soluções para as problemáticas que surgem no seu dia a dia, no dia a dia da sua comunidade e, por fim, no desenvolvimento da sociedade em geral.

Durante um debate na TV Senado, Jaqueline Moll, (2015, *online*), analisa aspectos da escola integral e critica a infraestrutura das escolas. Afirma que o “nosso país distribuiu mal os recursos da educação e, que é preciso à parceria entre instituições no sentido de se propor uma educação cultural”. Entende-se por educação cultural a outras atividades que não são realizadas em sala de aulas, tais como: dança, visitas à museus, cinemas, teatros, igrejas. Esses lugares são chamados por ela de ‘novos espaços’. A E.M.E.I. “Monte Azul” apresenta em dois dos seus projetos essa tendência cultural quando propõe passeio na marinha e lugares que são patrimônios da cidade. Porém, no decorrer deste ano, nenhuma saída da escola foi autorizada pelo órgão superior sob alegação de falta de recurso. Penso que, agora, com a PEC55/16 aprovada, essa educação cultural se tornará ainda mais difícil.

Além da questão da estrutura física, os alunos reclamam muito de ficarem o tempo todo em sala. Em seus discursos e debates a professora Moll, nos lembra de oficinas de música, teatro, dança entre outras, para este novo tempo, dizendo que não se pode oferecer mais do mesmo, pois, ninguém aguenta. Essas ponderações têm sentido, uma vez que

observamos nas entrevistas que, os pais e alunos, explicitam a insatisfação em relação ao tempo de 08 horas em sala de aula, sem mesmo um horário decente de almoço. Sugerem oficinas que gostariam que existissem. Os educadores, também, consideram essa situação inconcebível.

Nas questões sobre o que mais gostam na escola os alunos responderam que gostam dos professores, dos amigos, das aulas de educação física e esporte. Um aluno citou atividade diferenciada, sem esclarecer qual atividade seria. E, nas respostas sobre o que menos gostam, aparece em destaque, o tempo de 08 (oito) horas em sala e a falta de estrutura da escola.

Ao responderem à questão referente ao sentimento dos alunos pela escola os pais confirmam que o horário em sala fica muito puxado e que seus filhos reclamam do cansaço. Apesar disso, a grande maioria fala que os filhos adoram ir à escola. Notemos:

R28: “Meu filho não gostou desse novo tempo porque fica ruim. Desde cedo até as 3h da tarde, fica suado e a sala de aula pega sol e tem cachorro doente na escola”.

R.18: “Sim, ele gosta. Não fica um dia sem vir na escola. Não gosta de faltar. Quando chove é uma briga porque quer vir”.

R.08: “Sim. Eles comentam que assim é melhor e que quando é dia de prova do tempo para eles estudarem melhor para o outro dia”.

R19: “Não. Eles falam que é muito cansativo. Muito forçado para estudar o dia inteiro”.

R13: “Sim. Acostumaram já, né. Não gostam de faltar”.

R.24: “Sim. Elogia a professora. Gosta né. Porque quando não tem aula ela quer vir para a escola”.

R12: “Sim. É muito bom e que estão aprendendo mais e que queria outras atividades no contra turno além de escrever”.

R.12: “Não. Eles falam que cansam e que escreve muito”.

R.13: “Sim. Ele gosta. Meu filho disse que se dependesse dele ficaria tempo inteiro na escola. Mas, eu acho que é por causa das brincadeiras com os amigos”.

Quando essa mesma pergunta foi feita para a mãe responder, ela disse:

R.13: “Na verdade não gosto. A escola não tem condições. Preferia meu filho em casa, por ser melhor”.

Observemos que, a mãe foi bastante sincera ao responder sobre o novo tempo da escola. O filho adora. Ela não.

R.04: “Não. Ele reclama das horas que ficam dentro de sala e ainda não se adaptou com este horário. Estão tentando se adaptar”.

R1.1: “Não. A escola de tempo integral é muito cansativa e chega a ser estressante. O aprendizado não mudou em nada. Apenas, ficam mais tempo na escola”.

Para os estudantes, a escola continua sendo um ponto de encontro com os amigos. É nítido, nas reclamações, a insatisfação com esse horário de 08 horas, sem descanso.

A E.M.R.E.I. Eutrópia Gome Pedroso disponibilizou apenas as primeiras folhas do PPP e Plano de Ação para que eu pudesse fazer a identificação e análise de algumas situações. Segundo a gestora, o PPP e Regimento estão passando por reformas, devido a essa transição de tempo. Por tanto, nos documentos disponibilizados nada consta sobre Educação em Tempo Integral. A exceção é o Plano Anual, que disponibiliza horários dos professores e matriz curricular do corrente ano.

3.3 Desafios e possibilidades para Educação de tempo integral no campo

O que se constata é que apesar da afirmação de que os conteúdos nesse novo tempo escolar devem se formar a partir do diálogo com a comunidade, refletindo a vida e se relacionando com as experiências e realidades do meio em que vive o indivíduo, as escolas do campo vêm trabalhando a educação integral numa base diversificada, orientada pelo órgão mantenedor. É nítido que não foram realizadas discussões com a comunidade para escolhas de atividades e a participação dos pais é quase inexistente.

A base diversificada abre um leque de possibilidades e, no entanto, acaba acontecendo mais do mesmo. Para a maioria dos educadores e alguns estudantes a aula é cansativa. Outros afirmam, não ter rendimento. Por outro lado, é perceptível a opção dos alunos por passarem o dia inteiro na escola, apesar de alguns reclamarem da merenda e estrutura física, apontando, principalmente, os banheiros. Na questão da estrutural física, tanto em uma escola quanto na outra não existem espaços para sala de mídias. Faltam computadores e salas mais amplas para ensaios de uma dança ou teatro. Não existe biblioteca ou sala de leitura. Na “E.M.R.E.I Eutrópia Gomes Pedroso” existem salas medindo 3m de largura por 6m de comprimento, sem nenhuma ventilação. Os ventiladores não funcionam. Os alunos da E.M.R.E.I. “Monte Azul” afirmam sentir falta do projeto musicalidade no campo, um projeto que existia na escola e que devido à saída do professor que estava à frente, acabou. Estão tentando retornar o projeto de música através Programa Mais Educação, algo questionável, afinal, um projeto como este deveria

está formalmente vinculado as disciplinas da educação de tempo integral, não entendemos o motivo de coexistir dentro de uma escola de tempo integral o Projeto Mais Educação, uma vez que foi um programa criado como pontapé inicial para educação integral.

O Projeto musicalidade no campo levou os alunos a se destacarem, chegaram a se apresentar em vários eventos, dentro e fora do município. O que nos chama a atenção é que basta ler a proposta de educação em tempo integral para entender que este é o momento ideal para dar andamento a esse tipo de projeto. No entanto, não há nada a respeito do projeto ou oficina de música na base diversificada descrita no PPP ou na fala dos educadores, fato que revela a falta de diálogo na própria comunidade escolar e, de uma maior reflexão por parte dos responsáveis diretos e indiretos nesse processo de construção, a respeito da proposta de tempo integral.

As escolas precisam encontrar uma forma de interagir, pedagogicamente, com o órgão competente, com os professores, alunos e seus responsáveis. É papel da gestão escolar, fazer esse meio de campo.

É visível a diferença de uma escola para outra quando se trata de trabalhar atividades e projetos voltados ao campo. A E.M.R.E.I. “Monte Azul” apresenta em seu plano de ação uma diversidade de projetos que visam uma interação do educando com o seu meio. Essa integração é nítida no livrinho construído por professor e alunos, destacando aspectos históricos-sociais e econômicos do assentamento, uma produção que demonstra a preocupação de alguns educadores com a história de vida e luta desses povos, bem como com seu modo de viver.

Ao entrar na E.M.R.E.I. “Monte Azul” se vê jardins, hortaliças, minhocários, plantas frutíferas, medicinais e animais. Tudo característico do campo. Em suas atividades culturais, todos os anos, comemoram o dia da terra, com trabalhos, painéis e apresentações características do campo.

Na E.M.R.E.I. “Eutrópia Gomes Pedroso” não há hortaliças, jardim, plantas frutíferas, ou, medicinais. Há em seu pátio alguns pés de bananeiras e umas poucas plantas que parecem esquecidas. No decorrer deste ano não se trabalhou com projetos específicos ao campo. Observei, nessa escola, uma professora dando sua aula do lado de fora, em baixo de um pé de seriguela sem folhas, a luz do sol. Aproximei-me e reparei que os alunos faziam atividades do livro didático.

– Fotos E.M.R.E.I. “Eutrópia Gomes Pedroso” – Pátio escolar



Foto 13: Pátio escolar

Nessa escola, não tive acesso aos projetos escolares. Considerando as respostas dos questionários, pude observar que, alguns trabalhos pedagógicos voltados ao campo são realizados teoricamente. Os conteúdos observados nos planos seguem os mesmos parâmetros da escola urbana. É interessante ressaltar que essa escola tem um diferencial, apesar de ser uma escola de assentamento, aproximadamente 70% dos alunos são da região de fronteira Brasil/Bolívia. São eles que mantêm a escola funcionando, a maioria dos jovens assentados naquela região, evadiram-se. Creio que as condições materiais contribuíram para isso, pois, não há sequer, ônibus de linha naquele assentamento, que parece morrer aos poucos. Pergunto: Cadê as lideranças? Por que não surgiram novas lideranças? – Lideranças que devem lutar pela manutenção do campo.

Essa realidade me faz lembrar os educadores do MST e as orientações dadas por Roseli Caldart (2000). A autora mencionada, afirma que, os conteúdos ensinados nas escolas rurais, sem nenhuma adequação para o campo, contribuem para acelerar o êxodo rural. Nossos estudantes são tomados pela ideia fantasiosa de uma realidade mais atraente

nas cidades. Como agravante apontam habilitações inadequadas (eminentemente urbana) dos professores.

Isso pode não ser de tudo verdade, mas, tem certa coerência. Pelos questionários e conversas informais com educadores, podemos afirmar que na Escola Monte Azul, 10 (dez) educadores são da comunidade, fizeram parte da luta pela terra e foram formados pelo curso de férias organizado pela CPT, participaram de formações organizadas por movimentos sociais em parceria com estado ou município. 03 (três) deles, aposentaram nos últimos anos. Um (01) faleceu. Um (01) afastou por problemas de saúde e um (01) saiu para fazer mestrado, restando apenas 03 (três) na escola - pontuando que apesar da maioria dos professores serem novos, da cidade e não pertencerem aos movimentos de luta no campo, seus compromissos não se resumem somente em dar aula, influenciados pela pedagogia da alternância dos colegas educadores que sempre lutaram e/ou estiveram no campo, acabam se envolvendo nos projetos mais voltados a realidade do seu educando, com exceção de alguns casos claro. Na E.M.R.E.I “Eutrópia Gomes Pedroso”, todos os educadores são da cidade. Isso explica as diferenças existentes entre as escolas nos quesitos paisagem e projetos.

Essa constatação fortalece o entendimento sobre a importância da Formação Continuada e da formação específica para educadores do campo. Somente as formações específicas podem colocar em pauta as histórias de vida e luta pela terra, bem como as culturas, os aspectos socioeconômicos locais e regionais. A formação continuada e específica lhes possibilitaria o conhecimento sobre a realidade dos seus alunos, de maneira que, seus trabalhos pedagógicos ultrapassassem os limites do conhecimento científico, valorizando assim, essa gente que foi por muito tempo excluído do processo educacional, seria um resgate a autoestima e ao reconhecimento dos seus valores sociais. Além disso, estariam desenvolvendo seus trabalhos em coerência com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo e a LDB/9394/96.

Nas leituras realizadas sobre educação em tempo integral me chamou bastante atenção os discursos das cidades educadoras que, no atual momento, pode ser considerada utópica, quando se trata da realidade do campo. Mesmo considerando que o aluno do campo fosse ocupar os espaços urbanos como praça, cinema, teatro, biblioteca, eles precisariam de transportes. Do ponto de vista logístico, seria impossível essas saídas da escola, levando em conta o atual momento de crise que o país vive. Os recursos para educação têm sofrido cortes, a PEC55/2016 é prova recente. Inclusive, um dos grandes problemas sofridos pelos alunos das referidas unidades escolares têm sido o transporte,

até para chegar a própria escola. Durante as entrevistas e conversas, ouvia-se muitas reclamações dos pais a respeito, alguns afirmaram que seus filhos estavam perdendo muita aula porque o ônibus não passava ou vivia quebrado, segundo os mesmos, o transporte é insuficiente e precário. Muitas vezes os ônibus faziam uma linha e não faziam outra.

Realmente, presenciei nas escolas, ônibus chegando atrasados ou muito cedo por conta de ter que atender uma escola para depois atender outra. Em julho, teve crianças que ficaram quase 20 (vinte) dias sem ir a aula por falta de transporte (informação dada por pais e professores). Essa questão do transporte atrapalha, inclusive, o desenvolvimento das atividades e projetos descritos no planejamento anual das escolas, ficando, apenas, no papel. Os educadores reclamam que durante este ano letivo, não conseguiram levar os alunos à cidade para a aplicação de atividades diversificadas.

Foi observada nas entrevistas a insatisfação de alguns responsáveis com a qualidade da merenda escolar e a falta de transporte. Alguns criticaram, firmemente, a educação de tempo integral, considerando não ser necessária por não ver rendimento e por preferir a presença dos filhos em casa. Denunciam a falta de estrutura da escola, que parece mais um entulho de crianças e do cansaço com o que os filhos chegam em casa. Acreditam que a administração municipal poderia fazer mais em prol da educação do campo.

Observe, a denúncia de um pai a respeito:

Dá dó né. Porque ele chega cansado. Toma um banho e já vai dormir. Mas, o pior que eu acho é a escola não ter um banheiro para tomar banho. Eles saem para jogar bola e entram nas salas de aula novamente, tudo suado, não tem um banheiro para tomar banho. Chega em casa sujo e até fedido. É bom a escola para eles aprenderem, mas, tem que ter estrutura, né (R2.3, 2017).

Pais, educadores e educandos consideram que é preciso melhorar a estrutura da escola para o atendimento da educação em tempo integral. Outro ponto crucial a se observar é a insatisfação quase que unânime dos educadores das duas escolas no que diz respeito ao horário. Reclamam que não têm um tempo para o almoço. Saem da sala, almoçam com os alunos e voltam para a sala. Sem contar, aqueles que almoçam dentro da própria sala.

Por outro lado, considerando esse apego da maioria dos alunos à escola, os belos projetos da E.M.R.E.I Monte Azul em ativa, o espaço no pátio e seus arredores, que

podem ser ocupados por diferentes projetos, considera-se que a referida escola tem um grande potencial para se tornar um modelo de escola de tempo integral do e no campo numa concepção emancipatória. Concepção essa que defende o campo como solo fértil, capaz de produzir histórias e realizar transformações.

Em relação a E.M.R.E.I Eutrópia Gomes Pedroso foi possível observar que no passado houve uma preocupação com a educação voltada para o campo. Hoje, a escola perdeu sua especificidade de campo, por ser tratada como escola urbana. É preciso fazer o resgate histórico dessa escola, dessa comunidade a fim de que seu trabalho esteja voltado a realidade do campo.

Observar as diferentes práticas presentes nas escolas do campo me faz recordar alguns textos que li. Textos que tendem a criticar o discurso das especificidades e, de forma geral, as ideias propostas nas Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica no Campo, defendidas pelos movimentos. Textos que afirmam que a proposta de educação do campo defendida pelos movimentos sociais, inclusive pelo MST, não se diferencia de propostas de qualquer escola contemporânea pública ou privada, pois, não supera a organização manufatureira do trabalho, da propriedade privada, seguindo assim, princípios do capitalismo.

Como pesquisadora das ideias e propostas construídas por aqueles que lutam por uma educação no e do campo, denoto a preocupação dessa gente em se manter em construção um projeto que visa a recuperação daquilo que lhe foi tirado no passado, que é a terra. E, junto a ela, dignidade e respeito. Preocupações essas que, se somam mais recentemente a outras, como: a agroecologia, a sustentabilidade, resultando em uma luta por vida, não apenas digna, mas também longa e saudável, ou seja, vida com qualidade. Humanamente falando, essa vida simboliza emancipação.

Esse conjunto de preocupações e lutas levaram o MST a se unir com outros movimentos, igrejas, universidades, entidades, se tornando conhecido em vários cantos do mundo, formando cidadãos que saem as ruas, mostrando suas caras, gritando por direitos que não se referem somente à terra, mas também, a educação e qualidade de vida. Prova disso, são as políticas existentes para a população do campo, hoje. Podemos citar entre muitas, o PPRONERA, o PRONACAMPO, os PRONAFs. Essas políticas resultaram num campo com escolas e educadores capacitados, postos de atendimento médico, moradias, agricultores produzindo para uma subsistência de qualidade... Coisas que no passado não aconteciam. Qualquer historiador sabe que o trabalhador do campo sempre foi escravo do patrão, um sem-terra e que nenhum governo realiza projeto sem

pressão ou reivindicação. As lutas é o diferencial da educação do MST ou movimentos sociais do campo. Independente do material didático “clássicos, ou, não”, eles formam seres pensantes que saem as ruas, brigam pelos seus direitos e por uma sociedade justa. Um exemplo atual é a presença dessa gente, em 2016 e 2017, nos movimentos contra a aprovação da PEC55 e Medida Provisória 247/2016. É fato que na prática do dia a dia escolar falta muito a ser superado. Principalmente, a organização didática do trabalho escolar. Dificilmente, uma escola orienta para a superação das desigualdades e mudanças sociais, como as escolas dos movimentos orientam.

Dizer que as propostas para educação do campo, presentes nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo, não superam toda via a tendência capitalista, faz sentido sobre o ponto de vista do consumismo. Esse consumismo “necessário a sobrevivência” na sociedade contemporânea.

De certa forma, essa crítica chega a ser ingênua, pois, apesar das lutas, sabemos que o MST e os movimentos sociais nunca tiveram poder para elaborar ou colocar em prática qualquer proposta pedagógica oposta àquela imposta pelo sistema. Qualquer escola no país segue o currículo obrigatório presente nas leis maiores que asseguram a educação brasileira. Leis essas que, não foram feitas pelos movimentos. Por isso, fazer a crítica de que a pedagogia do movimento sem-terra não superou as demais é, conceder a este movimento um poder que ele nunca teve.

Quando o PT assumiu o poder, muitas coisas até poderiam mudar, no entanto, governou-se, praticamente, nos mesmos moldes dos partidos de direita. Essa é outra crítica. Porém, podemos afirmar que quem ocupou cargos em tal governo, não foram apenas pessoas idealistas, pertencentes a movimentos que buscavam mudar a sociedade. Mesmo que num governo de esquerda existisse por parte de alguns, essa intenção, os acordos políticos e coligações, mantiveram no poder pessoas que jamais permitiriam mudanças de fato mais socialistas.

O MST nunca bancou os educadores, nem aqueles que administram a educação, muito menos teve recurso para confeccionar material pedagógico, o órgão mantenedor das políticas públicas e do fazer pedagógico é o estado. O Estado não tem e nunca teve o menor interesse em mudar os objetivos da educação, mantendo a sociedade capitalista em ativa. Uma proposta que defende a coletividade, jamais será aceita, enquanto, o regime capitalista estiver em vigor. A própria consciência de muitos educadores precisa mudar, aproximando-os da realidade dos alunos e dos acontecimentos da sociedade, para de fato

haver a transformação, o que parece mais longe de acontecer, uma vez que as próprias formações diminuem.

As formações voltadas ao campo são inexistentes em Corumbá. Em 2005, aconteceu uma discussão sobre mudança de calendário escolar para as escolas do campo, considerando os períodos de chuva ou até mesmo de plantio e colheita, no entanto, os educadores não aceitaram.

Os educadores das escolas do campo, na sua maioria, são da cidade e alguns deles trabalham o outro turno onde moram, uma mudança no calendário afetaria seus períodos de férias, foi o que alegaram. É preciso de uma política de valorização profissional para que o educador se efetive no campo e se comprometa com a educação do e no campo. As escolas do campo seguem, quase sempre, o mesmo currículo, calendário e horário das escolas urbanas, além da imposição dos órgãos mantenedores, é mais prático para os educadores. Não os culpo, faltam formações que os conscientizem para uma visão diferente, como foi colocado por Caldart (2002), isso dificulta qualquer discussão voltada à preocupação com os alunos do campo. Em resumo pode se dizer que alguns pensadores dão ao MST, um poder que ele não tem numa sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a cidade é educadora e analisando os conceitos da educação que refletem o campo nos seus mais diversos aspectos, dentre eles, ambientais, culturais, econômicos, social e político, podemos pensar, baseados em Rossi (2014), Caldart; Molina; Arroyo (2004), Paulo Freire (1988), entre outros que, o campo se constitui um lugar educador, uma vez que, é um espaço socialmente histórico, de luta organizada, que apresenta conhecimentos cultivados culturalmente por uma população dotada de saberes. Saberes esses que se referem a vida com qualidade, a exemplo podemos mencionar as atividades agrícolas que já veem sendo desenvolvidas por pequenos produtores em cooperativas, ou, associações dentro de visões mais ambientalistas, questões como o uso de adubos naturais, das sementes “crioulas”, o não uso de agrotóxico e projetos sustentáveis são temas de debates na agricultura familiar, esses temas visam qualidade e equidade no campo.

Após essa análise que está baseada nas diversas leituras sobre educação do campo, educação em tempo integral, bem como, no discurso das cidades educadoras, observou-se, considerando também a realidade apresentada, que apesar dos esforços de alguns educadores, a implantação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo apresenta pouco nexos com as propostas e discussões para educação do/no campo apresentada pelos defensores do respeito as especificidades locais e regionais em que a escola está inserida. Na análise documental, por exemplo, pouco se constatou sobre educação do campo. Filosoficamente, falando, em uma das escolas os documentos ainda estavam sendo reformulados. Em três anos de tempo integral a escola não conseguiu organizar seu PPP, deixando vagos os objetivos da escola e de seu fazer pedagógico.

Apesar dos projetos pedagógicos da E.M.R.E.I. Monte Azul possibilitarem trabalhos riquíssimos voltado a realidade do campo e até estarem em consonância com a proposta da educação integral no quesito trabalho e interação social com a comunidade/sociedade, alguns educadores, como a maioria da outra escola, não se envolvem nos projetos mais voltados a realidade. Esse não envolvimento pode estar associado a falta de: maiores discussões sobre atividades pedagógicas mais específicas, participação na elaboração do currículo, maior acompanhamento do órgão mantenedor,

e, principalmente, a falta de formação continuada. Vale lembrar que, os projetos desta escola, em que predominam educadores formados pela pedagogia da alternância e participantes de formações mais específicas, são bem característicos da realidade. A paisagem do ambiente escolar mostra que há uma preocupação do educador em vincular o conhecimento científico a realidade.

Tive a oportunidade de participar de um evento rural no assentamento Taquaral em que as escolas do campo estavam presentes. Os alunos da Escola Monte Azul levaram uma apresentação, era uma mística que falava sobre terra e produção. O ensaio não foi feito por um educador da turma, buscaram um aluno do atual curso de alternância que acontece em Dourados para ensaiá-los. Mais uma vez, a escola demonstra a preocupação em manter um trabalho que considere a realidade.

Seguindo a ideia de que a educação integral deve promover a emancipação do sujeito, não é possível, separar questões agroecológicas de emancipação humana. Trata-se de qualidade de vida.

Faz-se, necessário, que as escolas de tempo integral do campo desenvolvam conceitos agroecologia, sustentabilidade e trabalho nesse meio de forma teórica e prática. Afinal, devemos contribuir para a agricultura familiar e vida no campo, não só por uma questão de emancipação e qualidade de vida, mas, também, por ser ela o responsável por mais de 50% dos alimentos que consumimos.

Apesar das dificuldades apontadas pelos entrevistados, não podemos dizer que a educação de tempo integral no campo é inviável, ao contrário, ela pode ser a possibilidade de se colocar em prática a educação do e no campo, já discutida por educadores e movimentos sociais que a defendem. O que não se pode permitir é que essas escolas sigam apenas paradigmas urbanizados. Aliás, no discurso das cidades educadoras, o próprio nome diz, “cidades”. Veja bem, ocupar os arredores da escola da cidade, dentre eles, cinema, teatro, biblioteca... é interessante ao aprendizado do aluno do campo, mas esse é um discurso fragmentado. Uma vez que, no campo, também, existem escolas e seus arredores oferecem conhecimento.

Durante as entrevistas um dos educadores ao falar das atividades pedagógicas pronunciou que faz visita a sítios, interessante. Imaginemos, agora, um sítio com uma grande diversidade de plantações, ou, de criações de animais. Pensem, também, no sítio, especialmente, aquele que ama o que faz. Conseguem imaginar quanto

conhecimento o educando pode adquirir numa simples visita a um sítio? Isso se constitui como educação no campo. A realidade do aluno não pode ser negada.

As escolas do campo devem incorporar uma educação integral que considere não apenas a cultura urbana, mas também, os valores e saberes acumulados pelo povo do campo. Por isso, se faz necessário e é imprescindível novos debates e discussões no sentido de reelaborar as ideias sobre educação do campo e planejar esse novo tempo escolar, considerando os contextos e realidades da população em que as escolas estão inseridas. A política de educação de tempo integral não pode se tornar um modismo ou mais uma política que não fará diferença na qualidade da educação. Tornando-se, apenas, mais uma política a atender as necessidades do mercado capitalista.

Acreditamos que é possível se pensar na construção ou reelaboração de uma proposta de educação do campo que valorize o conhecimento universal, historicamente construído. Mas, que não deixe de lado o conhecimento específico, a valorização da cultura e realidade local. Não se trata na proposta da educação do campo trabalhar apenas o que há de específico no campo, seu papel é mostrar ao educando que naquela realidade é possível viver dignamente e que não é se mudando do campo que se resolve o problema. É preciso mudar a ideia que se tem de campo como lugar inferior, valorizando todo conhecimento científico historicamente construído e respeitando sua gente e sua cultura.

Entendendo a educação integral como algo abrangente e que para os movimentos sociais do campo a educação só é integral quando abrange o conhecimento prático, é possível pensar que a educação integral pode ser a mola propulsora para a tão discutida educação no campo e que os órgãos competentes apoiem os novos projetos, investindo financeiramente na estrutura física dessas escolas, promova formações capazes de envolver os educadores numa nova e ampla proposta de educação integral no campo.

Uma verdadeira escola de tempo integral no campo deveria ter em seu currículo atividades que levem o aluno a vivenciar de maneira prática a sua realidade. Estudar sua história, suas raízes, sem deixar de lado o conhecimento científico e o conhecimento integral de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, José Carlos. Tendências nos Discursos Pedagógicos sobre Educação do Rural. In: ALVES, Gilberto Luís. **Educação no Campo: Recortes no tempo e no espaço.** (org.). Campinas – SP: Autores Associados, 2009. Capítulo 9, p. 279-305.

ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo.* 5. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.

ALVES, G. L. **Educação do Campo: Recortes no tempo e no espaço.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção educação contemporânea).

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** 4. ED. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOGO, Ademar. Mística in: in: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.p. 473-477.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1834.

_____. Constituição de 1967. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 23/07/2006

_____. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil: Promulgada em 5 de Outubro de 1988.** Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira)

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB N° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

_____. **Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.* Brasília, DF, 2001. [Links]

_____. **Ministério da Educação** (2003) – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB N. 1 de 3 de abril de 2002. Brasília, 2003.

_____. **Ministério da Educação.** Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC/Secad, 2013.

_____. **Ministério da Educação:** Programa Novo Mais Educação: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016a.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Agrário** - MDA Instituto Nacional de Colonização e reforma agrária - INCRA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Edição Revista e Atualizada Brasília, abril de 2004 (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004).

CALDART, R. S. **Escola do campo em movimento.** Porto Alegre, Sem Fronteiras, 2000.

_____. **Pedagogia do movimento sem-terra:** A escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

_____, R. S.. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. educ. saúde [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 06/09/2017

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação & Sociedade (impresso), Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1015-1035.

_____. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais:** desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 104-121. Disponível em: < <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2016.

CAMPOLIM, A. **Educação rural um debate necessário** (Art. de um portal de notícias sobre educação rural - fonte: Aquidauana News/MS: 16-11-2005).

Centro de Referência em Educação Integral. **Cidade Educadora.** PUBLICADO DIA 10/07/2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora>. Acesso em: 06/09/2017

CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 1,** de 3 de Abril de 2002. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 2,** de 28 de Abril de 2008. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo.

CNE/CEB. **Resolução nº 4,** de 13 de Julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

II CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Por uma política pública de educação do campo**. Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO, 2004.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, J. V. S.; SOUZA, C.S. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, Lígia Martha da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DENZIN, N. K. **Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner**. Dados, v. 27, n. 1, 1984.

Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

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.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório** In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: **Dicionário da Educação do Campo**. p. 496-499. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: ago. 2010. (digitalizado)

FREIRE P. **Conscientização: teoria e prática de libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2000.

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

_____. **Educação como prática de liberdade**, 3ª ed. - São Paulo: Paz e terra, 2014.

GIANORDOLI, R. L. **Nova perspectiva para a Educação Rural: Pedagogia da Alternância**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FE/PUC-RJ, 1980.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

LEINEKER M. S.; ABREU C.B.M. **A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição federal de 1934**. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1772/79>
Acesso em: 06/09/2017

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

História do Brasil – **Capitania Hereditária - Brasil Colônia**. Disponível em:
<http://brasilecola.uol.com.br/historiab/capitanias-hereditarias.htm>

LUDKE, M. e André M E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MARSCHNER, Walter. **Lutando e ressignificando o rural em campo**: notas epistemológicas. *Interações (Campo Grande)* [online]. 2011, vol.12, n.1, pp.41-52. ISSN 1518-7012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122011000100005>.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Debate Virtual**: Escola e Educação Integral. Publicado em 4 de jul de 2017, Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=NmQNUxYqhKA> Acesso em: 06/10/2017.

MENEZES, Janaina S. S. **Educação em tempo integral: direito e financiamento**. *Educ. rev.* [online]. 2012, n.45, pp.137-152. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300010>.

MOLL, J. (Org) **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Mais Educação).

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Educação Integral - Observatório do Trabalho (01)**. Publicado em 8 de nov de 2012, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2IfMOARdB-Q>

_____. **II Seminário de Educação Integral** – (online) RJ. Publicado em 26 de nov de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GHjM2WBSrwE>.

_____. **Analisa aspectos da escola integral. UFRS - TV Senado**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vbhM2JGq-5U>, publicado em 10/07/2015.

MOLINA, M. O Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. **Educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

_____. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MONTEIRO, Espedito Saraiva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil**. *Revista Exitus*, Santarém, v. 5, n.2, p. 12-26, jul.- dez. 2015.

MORAES, M. M. de **Trajetórias formativas em educação integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

NASCIMENTO, C. G. Educação, Cidadania e Políticas sociais: A luta pela educação básica do campo em Goiás. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/752>. Acesso em: 22/08/2017

_____. **Escola Família Agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural**. Disponível em: <http://www.geocities.ws/claungnas/efa.doc>. Acesso em: 10/09/2017

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, José (Orgs.). **Na luta pela terra: a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE. 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. *Revista Estud. av.* vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015 Acesso em 02/11/2017

PARO, V. H. **Viabilidade da Escola Pública em Tempo Integral**. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 29, p. 86-99, 1988.

_____. **Vantagens e desvantagens da Escola de tempo integral**, TV Brasil, vídeo Youb 2013. End: <https://www.youtube.com/watch?v=SONAmDhbm8>.

Peres, A. N. **Educação Intercultural e Cidadania**. APAP: Chaves, 2011.

Proposta de emenda à constituição nº 55, de 2016 - **PEC do teto dos gastos públicos** disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3035232&disposition=inline>. Acesso em: 10/09/2017.

Revista Brasil Escola História do Brasil – **Capitanias Hereditárias** – Brasil Colônia. <http://brasilecola.uol.br/historiab/capitanias-hereditarias.htm>. Acesso em: 24/08/2017.

REIS, Rosana Rocha. **O direito à terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil**. *Rev. Lua Nova*, São Paulo, 86: 89-122, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n86/a04.pdf>

RIBEIRO, Darcy. **O Testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado.** *Educ. rev.* [online]. 2012, vol.28, n.1, pp.459-490. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100020>. Acesso em:10/10/2017.

ROSSETO, Edina Rodrigues Araújo. **Os processos de formação dos educadores e educadoras das escolas do campo:** Uma análise da experiência na escola EMEF Prof. Hermínio Pagotto (Trabalho de conclusão de curso – TCC) – UNB – Distrito Federal – DF, 2005.

ROSSI, Rafael. **Educação do campo:** Questões de luta e pesquisa/Rafael Rossi-1. Ed. Curitiba- PR: CRV, 2014

PINHEIRO, Alexandra Santos; TEDESCHI, Losandro Antonio; MARSCHNER, Walter Roberto. **Saberes da terra:** teoria e vivências. Editora. UFGD. Dourados: 2012.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.** 2009.138f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, R. M. G. **Ensino de Ciências e Cidadania.** In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens.** [S.l.]: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 154-182..

Moll II **Seminário de Educação Integral - RJ**
<https://www.youtube.com/watch?v=GHjM2Wbsrwe> Acesso em 09/08/2017

SPEYER, Anne Marie. **Edcação e Campesinato:** uma educação para o homem do meio rural. Edições Loyola – São Paulo, 1983.

STÉDILE, João Pedro. **O MST, agronegócio.** Entrevista ao Canal Livre da TV Bandeirantes, publicado em 25 de jan de 2015. Acesso em 10/08/2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I-Ty7_-acbl

TAFAREL, Celi Nelza Zulke. **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Terra, Trabalho e educação: experiências-educativas em assentamentos do MST/Célia Regina Vendramini – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. —232p.— (Coleção ciências sociais).

TORALES, Marília Andrade. **Dossiê o valor do tempo em educação:** jornadas escolares ampliadas, educação integral e outras experiências sobre o uso e o significado do tempo educativo escolar. *Educ. rev.* no.45 Curitiba jul./set. 2012 ISSN 0104-4060

VENDRAMINI, Célia Regina, **Terra, Trabalho e Educação:** Experiências sócio educativas em Assentamentos do MST/ Célia Regina Vendramini – Ijuí; Ed. Unijuí, 2000--32--p. (Coleção ciências sociais). 857429-152-8.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo.** Petrópolis: Vozes, 2002.

Westbrook, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZART, L; VAILANT, C. **Educação e socioeconômica solidária**: Configurações do campo e experiências educacionais. Cáceres-MT: UNEMAT, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Questionários

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Curso de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação

Mestranda: Rosa Maria da Silva

Responsável entrevistado: _____

Questionário 1

1- Qual seu endereço? _____

1. Idade: _____

2. Sexo:

2.1 () Masculino 2.2 () Feminino

3. Profissão: _____ Indique os anos _____

4. Escolaridade:

4.1 () Nunca estudou

4.2 () Primário completo ou () Fundamental I completo

4.3 () Primário incompleto ou () Fundamental I incompleto

4.4 () Ginásio completo ou () Fundamental II completo

4.5 () Ginásio incompleto ou () Fundamental II incompleto

4.6 () Segundo grau completo ou () Ensino médio completo

4.7 () Segundo grau incompleto ou () Ensino médio incompleto

4.8 () Superior completo

4.9 () Superior incompleto

5. Renda salarial da família: _____

6. Você e sua família residem: 6.1 () zona rural 6.2 () zona urbana

7- Em que escola seu (s) filho (s) estudam?

7.1- Idade de cada um _____

8- Escreva quanto tempo cada um dos seus filhos fica na escola _____

9- Como você soube que essa escola se tornaria escola de tempo integral? _____

9.1- Você participou dessa mudança? _____ Se participou, descreva como _____

10- Como é feita a escolha das atividades? _____

11- Você sabe que atividades são oferecidas ao seu filho no contra turno? _____

11.1- sabe como funciona o contraturno? _____

12. Considera que essas atividades, esse tempo maior na escola, têm colaborado para melhorar a aprendizagem do seu filho, ou, preferia em casa, por quê?

13- Dentre os temas a serem trabalhados numa escola de tempo integral, cita-se a questão da sustentabilidade, você considera importante que a escola do campo trabalhe com esse tema, envolvendo atividades voltadas ao campo, como hortaliças, agricultura, pecuária? _____

14- Considera a estrutura da escola ideal para atender a criança nesse tempo maior? Por quê?

15. O que você achou da mudança para escola de tempo integral? _____

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
Curso de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação

Mestranda: Rosa Maria da Silva

Professor entrevistado: _____

Escola que atua: _____

Questionário 2

1. Idade: _____

1.1 Sexo:

2.1 () Masculino 2.2 () Feminino

1.2 Tempo de profissão: _____

1.3 Indique o ano em que se formou: _____

1.4. Escolaridade e área de formação: _____

1.5 Indique com qual turma e disciplina você trabalha _____

2. Você e sua família residem: 7.1 () zona rural 7.2 () zona urbana

3- Há quanto tempo trabalha nesta referida escola?

4- Como você ficou sabendo que essa escola se tornaria Escola de Tempo Integral?

5- Você participou de formação antes de iniciar o trabalho no tempo integral? _____, Se participou, elas continuam? _____

6- O que você acha dos cursos de formação? Considera importante a formação?

7- Que atividades são oferecidas (oficinas), qual você trabalha, ou, como funciona?

8- Considera que essas atividades, esse tempo maior na escola, têm colaborado para melhorar a aprendizagem dos seus alunos? _____

9- Que atividade são desenvolvidas no sentido da sustentabilidade no campo, da história e da cultura destes povos? _____

10- Quais temas você acha que poderiam ser trabalhados? Por quê?

11. O que mudou no seu trabalho como professor(a) em uma escola de tempo integral? _____

12. Como é a sua rotina de trabalho? Há discussões sobre o planejamento, a organização do trabalho, as avaliações, os trabalhos coletivos? _____ Se sim, indique quais e como isso é feito _____

13- Considera a estrutura da escola ideal para atender a criança nesse tempo maior? Por quê?

14. Descreva o que você acha, em linhas gerais, dos alunos com quem você trabalha _____

15. Aponte as dificuldades mais comuns para desempenhar seu trabalho descrevendo o que mais gosta e o que menos gosta _____

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
Curso de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação

Mestranda: Rosa Maria da Silva

Coordenador entrevistado: _____

Escola que atua: _____

Questionário 3

1. Idade: _____

2. Sexo:

2.1 () Masculino 2.2 () Feminino

3. Tempo de profissão: _____

3.1. Indique o ano em que se formou: _____

3.4 Escolaridade e área de formação: _____

4. Você e sua família residem: 6.1 () zona rural 6.2 () zona urbana

5- Há quanto tempo trabalha nesta Unidade Escolar?

6- Como você ficou sabendo que sua escola se tornaria Escola de tempo Integral?

7- Você participou de formação antes de iniciar o trabalho no tempo integral? _____ Se sim, elas continuam? _____ Indique quais _____

7.1- Considera importante a formação?

8- Como seu trabalho funciona nesse novo tempo? Descreva sua rotina _____

9- O que mudou para a coordenação? _____

10- Considera que essas atividades, esse tempo maior na escola, têm colaborado para melhorar a aprendizagem dos alunos?

11- Que atividade a escola desenvolve no sentido da sustentabilidade no campo, da história e da cultura destes povos? _____

12- Considera a estrutura da escola ideal para atender a criança nesse tempo maior? Porque?

13- Descreva as dificuldades para exercer sua função nesse novo tempo _____

13.1- E o que melhorou no exercício de sua função no novo tempo? _____

14. Você ajudou a construir o projeto pedagógico? () sim () não

15. O que você considera mais relevante no Projeto pedagógico da escola? _____

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
Curso de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação

Mestranda: Rosa Maria da Silva

Gestor entrevistado: _____

Escola que atua: _____

Questionário 4

1. Idade: _____

2. Sexo:

2.1 () Masculino 2.2 () Feminino

3. Tempo de profissão: _____

3.1 Indique o ano em que se formou: _____

3.2. Escolaridade e área de formação: _____

4. Indique o seu tempo de trabalho na gestão _____

5. Você e sua família residem: 7.1 () zona rural 7.2 () zona urbana

6- Há quanto tempo trabalha nesta escola?

7- Como você ficou sabendo que essa escola se tornaria Escola de tempo Integral?

8- Você participou de formação antes de iniciar o trabalho no tempo integral, elas continuam? Considera importante a formação?

9- Como seu trabalho funciona nesse novo tempo, o que mudou para a gestão?

10- Considera que essas atividades, esse tempo maior na escola, têm colaborado para melhorar a aprendizagem dos alunos?

11- Que atividade se desenvolve no sentido da sustentabilidade no campo, da história e da cultura destes povos, considera que se devem trabalhar também temas próximos a sua realidade, o que, por exemplo?

12- Considera a estrutura da escola ideal para atender a criança nesse tempo maior? Porque?

13. Descreva o seu trabalho_____

14. Você ajudou a construir o projeto pedagógico? () sim () não

15. O que você considera mais relevante no Projeto pedagógico da escola?_____

Mestranda: Rosa Maria da Silva

Aluno (a) entrevistado: _____

Nome da escola que estuda: _____

Questionário 5

1. Idade: _____

2. Sexo: 2.1 () Masculino 2.2 () Feminino

3. Em que série estuda?

4. Indique há quanto tempo estuda nessa escola _____

5. Você e sua família residem: 5.1 () zona rural 5.2 () zona urbana

6. Você trabalha? _____ Onde? _____

7. Se você trabalha, descreva o que você faz _____

8. Quantas pessoas moram na sua casa? _____

9- Quando a sua escola se tornou escola de tempo integral? Você participou deste processo, especialmente da escolha das atividades?

10- Quais as atividades que você participa no contra turno e como funciona esse tempo?

12- Considera que essas atividades, esse tempo maior na escola, têm colaborado para melhorar a sua aprendizagem, o que melhorou? Ou, preferia estar em casa, por quê?

13- Existe atividade voltada à sustentabilidade no campo? Você considera importante que a escola trabalhe com atividades voltadas a sua realidade, como hortaliças, agricultura, pecuária, sua história. Que atividades você gostaria que tivesse?

14- Considera a estrutura da escola ideal para atendê-lo nesse tempo maior? _____

Por quê? _____

15. O que você mais gosta na escola e o que você menos gosta na escola?

ANEXO B – TERMOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. **Título do Projeto de Pesquisa:** *A Educação do Campo & Educação de Tempo Integral nas Escolas Municipais Rurais Polo Monte Azul e Polo Eutrópia Gomes Pedroso, Corumbá-MS*
2. **Objetivo da pesquisa:** Analisar como está acontecendo a implantação da Educação em Tempo Integral e qual a sua relação com a educação do campo no Ensino Fundamental da E.M.R Polo Monte Azul e da E.M.R Polo Eutrópia Gomes Pedroso localizadas no município de Corumbá
3. **Procedimentos de pesquisa de campo:** A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos das E.M.R.P. Eutrópia Gomes Pedroso e E.M.R Monte Azul: Gestor, coordenadores, professores, pais e alunos.
4. **Riscos para os participantes da pesquisa e/ou para a sociedade:** Os riscos são mínimos, como desconforto, estresse, aborrecimento ou constrangimento dos participantes durante a entrevista.
5. **Benefícios para os participantes da pesquisa e/ou para a sociedade:** O conhecimento/verificação sobre a forma como vem se desenvolvendo a Educação de Tempo Integral no Campo, bem como, produção científica da pesquisadora, direito de obter informações sobre o andamento da pesquisa e suas contribuições para a sociedade.
6. **Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira. Havendo dúvidas quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres, pelo telefone (67) 3901-4601, na unidade da UEMS em Campo Grande/MS ou diretamente com o CESH para que possa sanar dúvidas diretamente com o Comitê: e-mail: cesh@uems.br, fone: (67)3902-2699 - Cidade Universitária de Dourados – UEMS. CEP: 79804-970. Cx: 351.
7. **Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

8. **Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória de análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.
9. **Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes obter informações sobre o andamento da pesquisa.
10. **Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.
11. **Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta nas condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora **Rosa Maria da Silva**.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Sujeito Participante
Corumbá MS, ___/___/____



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

12. **Título do Projeto de Pesquisa:** *A Educação do Campo & Educação de Tempo Integral nas Escolas Municipais Rurais Polo Monte Azul e Polo Eutrópia Gomes Pedroso, Corumbá-MS*
13. **Objetivo da pesquisa:** Analisar como está acontecendo a implantação da Educação em Tempo Integral e qual a sua relação com a educação do campo no Ensino Fundamental da E.M.R Polo Monte Azul e da E.M.R Polo Eutrópia Gomes Pedroso localizadas no município de Corumbá
14. **Procedimentos de pesquisa de campo:** A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos das E.M.R.P. Eutrópia Gomes Pedroso e E.M.R Monte Azul: Gestor, coordenadores, professores, pais e alunos.
15. **Riscos para os participantes da pesquisa e/ou para a sociedade:** Os riscos são mínimos, como desconforto, estresse, aborrecimento ou constrangimento dos participantes durante a entrevista.
16. **Benefícios para os participantes da pesquisa e/ou para a sociedade:** O conhecimento/verificação sobre a forma como vem se desenvolvendo a Educação de Tempo Integral no Campo, bem como, produção científica da pesquisadora, direito de obter informações sobre o andamento da pesquisa e suas contribuições para a sociedade.
17. **Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira. Havendo dúvidas quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres, pelo telefone (67) 3901- 4601, na unidade da UEMS em Campo Grande/MS ou diretamente com o CESH para que possa sanar dúvidas diretamente com o Comitê: e-mail: cesh@uems.br, fone: (67)3902-2699 - Cidade Universitária de Dourados – UEMS. CEP: 79804-970. Cx: 351.
18. **Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.
19. **Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória de análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.
20. **Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes obter informações sobre o andamento da pesquisa.
21. **Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.
22. **Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio do dados obtidos

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
declaro para os devidos fins que fui bem informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li e foi explicado a mim e meu/minha filho (a), o que é e as condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo e permito que meu/minha filho (a) participe da pesquisa proposta nas condições aqui apresentadas a mim pela pesquisadora **Rosa Maria da Silva**.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim o porquê do estudo, como serão realizados, os riscos e benefícios, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a participação do (a) meu/minha filho (a), de que não há despesas e/ou compensações, bem como, foi garantido esclarecimentos permanentes a respeito da pesquisa e da participação dele (a).

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do responsável pelo menor Participante

Corumbá, MS, ___/___/_____

Assinatura do menor Participante

Campo Grande, MS, ___/___/_____

ANEXO A - Fotos



Foto: 14 - crianças em atividades de jogos



Peixes dentro da caixa de água da horta

Coelho vive na horta



Plantas medicinais

Canteiros em forma geométricas

Fotos; Mudas de plantas, caixa de água, parque e jardim.



Jardim no pátio



Regadores e caixa d'água da horta



Mudas de plantas na horta



Parque infantil em meio a plantas frutífera

ANEXO D – Plano Anual da E.M.R.E.I. Monte Azul

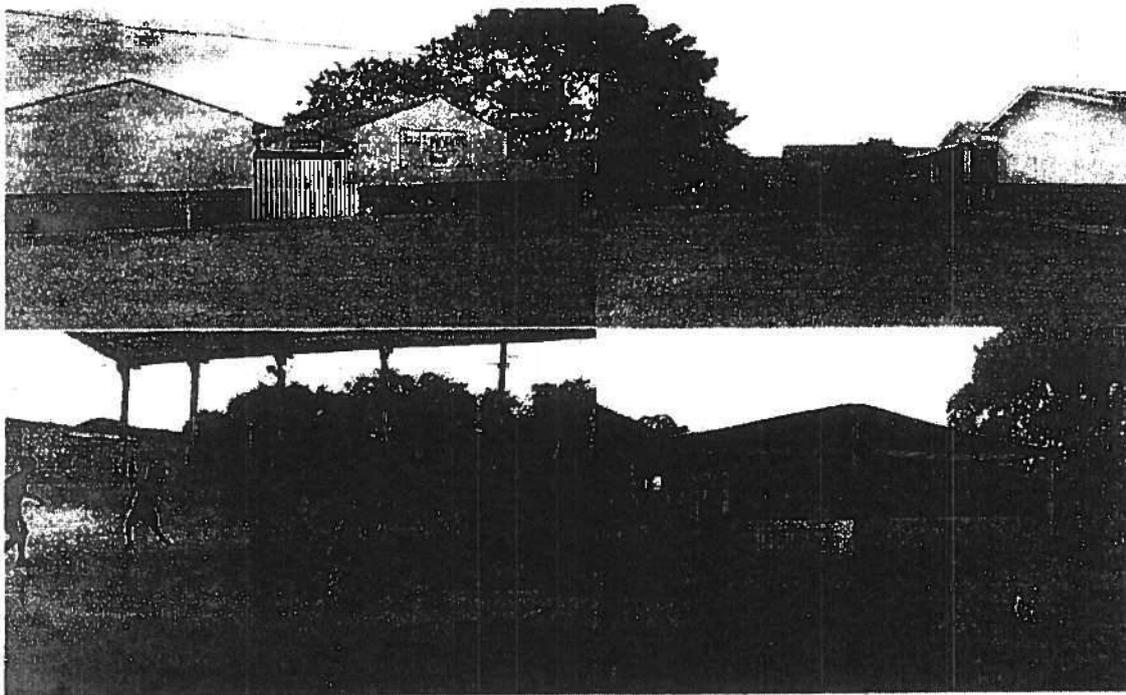


ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



E. M. P. R. "Monte Azul" e Extensões
Decreto 088/98 P. M. C. de 10/04/98
Deliberação C. E. F. M. R. No. 4744 de 08/11/97

PLANO DE AÇÃO ANUAL -2017



GESTOR: José de Souza Silva

COORDENAÇÃO: Saturnino Casa Nova Vargas

Sônia Regina Tomichá

Wagner de Oliveira Paes


José de Souza Silva
Diretor da E. M. R. P. R. Monte Azul
Rua 17 n° 1000

IDENTIFICAÇÃO

A Escola Municipal Rural "Monte Azul" foi criada pelo Decreto nº 003/96 e Deliberação CEE/MS 4296 e posteriores alterações.

A unidade escolar atende ao dispositivo na Constituição Federal e nas leis que rege o ensino nas esferas Municipal, Estadual e Federal.

A escola busca a participação coletiva, a identidade do campo e tem os Projetos Pedagógicos interdisciplinares como alicerce para a aprendizagem .

Este plano de ação visa formalizar os nossos anseios, ações e os objetivos educacionais da escola.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MONTE AZUL

MAPA DE LOTAÇÃO 2017 – ENSINO FUNDAMENTAL DE 6º A 9º ANOS – HORÁRIO INTEGRAL

DISCIPLINAS	CH	6ºA	7ºA	8º A	9º A
Língua Portuguesa	06	Gelsimara Cunha dos Santos	Gelsimara Cunha dos Santos	Vanneide Escobar Gonçalves	Vanneide Escobar Gonçalves
Matemática	06	Leda Vilanova Costa	Leda Vilanova Costa	Leda Vilanova Costa	Leda Vilanova Costa
História	03	Alcides Ovando	Alcides Ovando	Alcides Ovando	Alcides Ovando
Geografia	03	Alcides Ovando	Alcides Ovando	Alcides Ovando	Alcides Ovando
Ciências	04	Neuza Lopo Vieira	Neuza Lopo Vieira	Neuza Lopo Vieira	Neuza Lopo Vieira
Educação Física	03	Luiz Roberto Vargas	Luiz Roberto Vargas	Luiz Roberto Vargas	Luiz Roberto Vargas
Arte	02	Neuza Lopo Vieira	Neuza Lopo Vieira	Neuza Lopo Vieira	Neuza Lopo Vieira
Oriente. P. Est. e Pesquisa	03	Leda Vilanova Costa	Cartilene Ana Diniz	Vanneide Escobar Gonçalves	Vanneide Escobar Gonçalves
Treinamento Esportivo	02	Luiz Roberto Vargas	Luiz Roberto Vargas	Luiz Roberto Vargas	Luiz Roberto Vargas
Atividades Art. e Culturais	02	Cartilene Ana Diniz	Cartilene Ana Diniz	Cartilene Ana Diniz	Neuza Lopo Vieira
L.E.M. Inglês	02	Gelsimara Cunha dos Santos	Gelsimara Cunha dos Santos	Vanneide Escobar Gonçalves	Vanneide Escobar Gonçalves
Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica	02	Janio Silva de Araujo			
Formação Cidadã	02	Luiz Roberto Vargas	Gelsimara Cunha dos Santos	Alcides Ovando	Janio Silva de Araujo

QUADRO DE TUTORIAS

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª	GABRIEL	CARTILENE		VANEIDE	ALCIDES
2ª	ESTER		JANIO		
3ª	ABEL				
4ª					LEDA
5ª	MARIA AUGUSTA			FABIANO	
6ª	JANIO			CARTILENE	
7ª	MARA	ROSANA		JOSIANE	MARA
8ª			<i>Josiane</i>	ALCIDES	

B A S E D I V E R S				Diniz	Diniz	Diniz	
Oriente. P. Est. e Pesquisa	03	Ester Gomes do Prado	Maria Augusta Pereira da Silva	Rosana Marcelina Rodrigues de Freitas	Josiane Aparecida da Silva Xavier de Moura	Abel da Silva Garay	
Iniciação Esportiva	02	Gabriel Stalim Gomes da Silva	Gabriel Stalim Gomes da Silva	Gabriel Stalim Gomes da Silva	Gabriel Stalim Gomes da Silva	Luiz Roberto Vargas	
Atividades Art. e Culturais	02	Janio Silva de Araujo	Janio Silva de Araujo	Janio Silva de Araujo	Cartilene Ana Diniz	Cartilene Ana Diniz	
L.E.M. Inglês	02	Vanneide Escobar	Gelsimara Cunha dos Santos	Gelsimara Cunha dos Santos	Gelsimara Cunha dos Santos	Gelsimara Cunha dos Santos	
Comunicação, Uso de Mídias, Cultura digital e Tecnológica	02	Janio Silva de Araujo	Janio Silva de Araujo	Janio Silva de Araujo	Janio Silva de Araujo	Janio Silva de Araujo	
Formação cidadã 13 h	02	Ester Gomes do Prado	Maria Augusta Pereira da Silva	Rosana Marcelina Rodrigues de Freitas	Josiane Aparecida da Silva Xavier de Moura	Abel da Silva Garay	

- O profissional de educação Abel da Silva Garay, matrícula 5449 veio Remanejado da Escola Municipal Almirante Tamandaré para esta Unidade Escolar, em vaga pura, com cargas horárias de 20 horas aulas semanais, no turno vespertino a partir de 01/02/2015, conforme Resolução nº 069/2014.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEMED

ANEXO III
MATRIZ CURRICULAR- 2017
EDUCAÇÃO INFANTIL- PRÉ-ESCOLAR(integral)

Semanas Letivas: 5 dias com 8 aulas diárias
 Duração de Aula: 60 (sessenta) minutos

		COMPETÊNCIAS		OBJETIVOS		
		CÓGNICO		PSICOMOTOR		
28h	ATIVIDADES MULTIDISCIPLINARES	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	IDENTIDADE E AUTONOMIA	3h	X	X
		CONHECIMENTO DE MUNDO	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	6h	X	X
	NATUREZA E SOCIEDADE		4h			
	MATEMÁTICA		6h			
	ARTES VISUAIS		3h			
	MÚSICA		3h			
	MOVIMENTO	3h				
12h	EDUCAÇÃO FÍSICA		3h	X	X	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA		3h	X	X	
	ARTE		3h	X	X	
	FORMAÇÃO CIDADÃ		3h	X	X	
	CARGA HORÁRIA SEMANAL			40h	40h	
				1.600	1.600	



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
ENSINO FUNDAMENTAL - 6ª a 9ª SÉRIES

DEFINITIVA

COMPONENTES CURRICULARES		CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA				
			6ª Série	7ª Série	8ª Série	9ª Série	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	87	6	6	6	6	
	História	10	3	3	3	3	
	Geografia	8	3	3	3	3	
	Educação Física	6	3	3	3	3	
	Arte	20	2	2	2	2	
	Matemática	17	6	6	6	6	
	Ciências	27	4	4	4	4	
				27			
				27			

		COD. GSEA	
BASE DIVERSIFICADA	Orientações para o Estudo, a Pesquisa e Oralidade	304	03
	Treinamento Esportivo	56	02
	Atividades Artísticas e Culturais	242	02
	Língua Estrangeira / Moderna	74	02
	Comunicação & Mídias	208	02
	Formação Cidadã	54	02
		13	

CARGA HORÁRIA SEMANAL		40
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		1600 HORAS



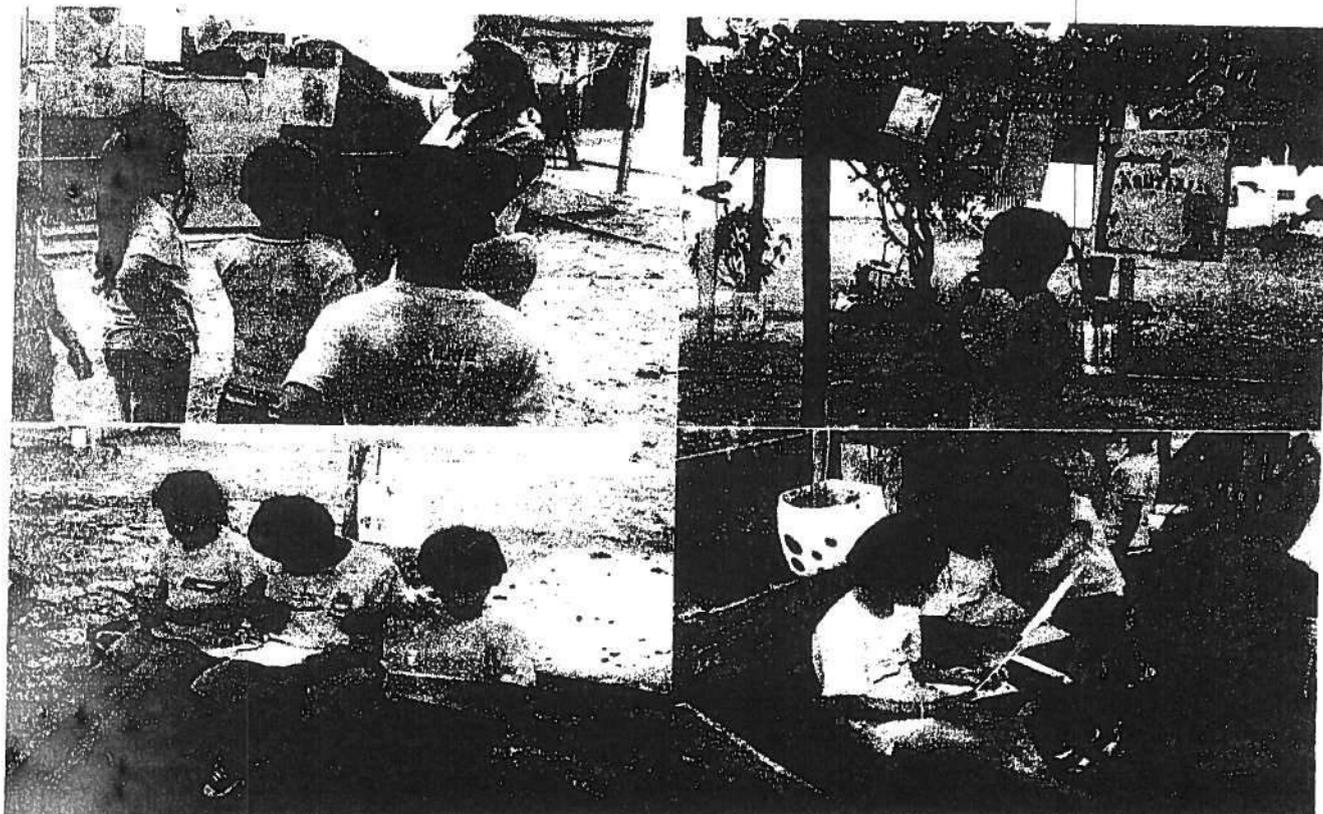
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"

PROJETO

MINI-BIBLIOTECA AMBULANTE "Roda da leitura"



APRESENTAÇÃO

Esse projeto será realizado na Escola Municipal Rural de Educação Integral "Monte Azul" e tem como propósito em melhorar a qualidade de leitura.

IDENTIFICAÇÃO

Os conhecimentos adquiridos pela humanidade são repassados de geração em geração principalmente através da escrita e para aprendermos somar e dividir na contemporaneidade. Precisamos ler e neste contexto destaca-se a importância do mencionado projeto

METODOLOGIA

A roda da leitura foi confeccionada a partir de uma bobina de madeira usada para transportar fios elétricos. A bobina de madeira (sucata) foi instalada sobre uma mesinha escolar, onde através de rolamentos as crianças podem girar e procurar o repartimento onde encontra o gênero textual que quer ler ou proposto pelo professor(a). Cada

repartimento é preenchido com os livros do professor responsável, onde coloca um nome e o tipo de leitura que irá desenvolverem sua “

Mini-biblioteca ambulante.” Toda semana a roda da leitura muda de local até percorrer todas as dependências da escola, ou seja: varandas, passarelas, quadra de esportes, barracão, parreira, arborização, etc.

OBJETIVO GERAL

Acessibilidade, estimar e diversificar a leitura de maneira prazerosa e objetiva.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Motivar a leitura;
- ✓ Estimular e diversificar a leitura;
- ✓ Melhorar a qualidade da leitura.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Início: Maio de 2017

Término: Dezembro de 2017

RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

Alunos, professores, funcionários, administrativos, livros, cartaz, mesa, toco para assentar, bobina de madeira rolamentos, eixo e tinta.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada através da observação, da participação, dos avanços, interesses, dedicação, etc.

RESPONSÁVEIS PELO PROJETO

Professores, Coordenação e Direção.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



Blitz do lixo



Formando cidadãos conscientes

IDENTIFICAÇÃO

Este projeto será realizado na Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul , com alunos da Educação Infantil à 9ª série. A função do projeto é melhorar a consciência ecológica e ter uma escola sempre limpa.

APRESENTAÇÃO

Os recursos naturais propiciam a vida do homem na terra. Homem e natureza devem ser parceiros e conviver em harmonia.

Os constantes ataques contra a natureza vêm causando desarmonia no nosso planeta.

Neste contexto a escola vem conscientizar sobre os prejuízos que a desordem no descarte do lixo pode causar à natureza e, conseqüentemente, ao homem.

JUSTIFICATIVA

É dever da escola despertar a consciência ambiental dos seus educandos, uma vez que muito se tem agredido a natureza devido ao descarte inadequado do lixo. Portanto, o referido projeto vem alertar nossos alunos da Educação Infantil a 9ª série que dependemos da natureza para viver e o descarte inadequado do lixo prejudica o meio ambiente, sendo necessário lhe dar direcionamento adequado.

Pautados nas ações conscientes o projeto será desenvolvido da seguinte maneira:

Todos os dias letivos, durante o horário do empreendedorismo (feira escolar) e almoço, conforme um cronograma de participação das salas de educação infantil a 9ª série, serão designados três alunos em cada intervalo ou chegada. Esses estarão uniformizados com um jaleco com o nome do projeto e circularão no pátio da escola e dependências observando se alguém comete uma “infração” contra o nosso meio ambiente, se flagrar alguém jogando lixo no chão, o nome do “infrator” será anotado e o mesmo deverá pegar o lixo e jogar no local adequado, ou seja, na lixeira.

O nome do “infrator” será repassado para o professor da sala que aplicará uma “multa” com fim pedagógico, podendo ser: uma interpretação de texto, leitura, etc.

OBJETIVO GERAL

Despertar a consciência ambiental dando melhor direcionamento ao lixo escolar e ter uma escola^a mais limpa.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Desenvolver atividades ambientais;
- Despertar sobre os prejuízos que o lixo pode causar à natureza;
- Manter a escola mais limpa;
- Melhorar a consciência ambiental na comunidade;
- Amenizar o desperdício de água.

PUBLICO ALVO

Alunos da Educação Infantil à 9ª série e funcionários da escola.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

O projeto será desenvolvido entre os meses de abril a dezembro, durante o horário do empreendedorismo (feira escolar) e almoço.

RECURSOS HUMANOS

Alunos, professores e funcionários administrativos.

RECURSOS MATERIAIS

Apitos, jaleco, lixeiras, caderno de anotações, caneta.

AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto será através da participação e observação na mudança de comportamento de alunos e funcionários quanto ao lixo e a limpeza do nosso meio ambiente e a escola.

RESPONSÁVEIS PELO PROJETO:

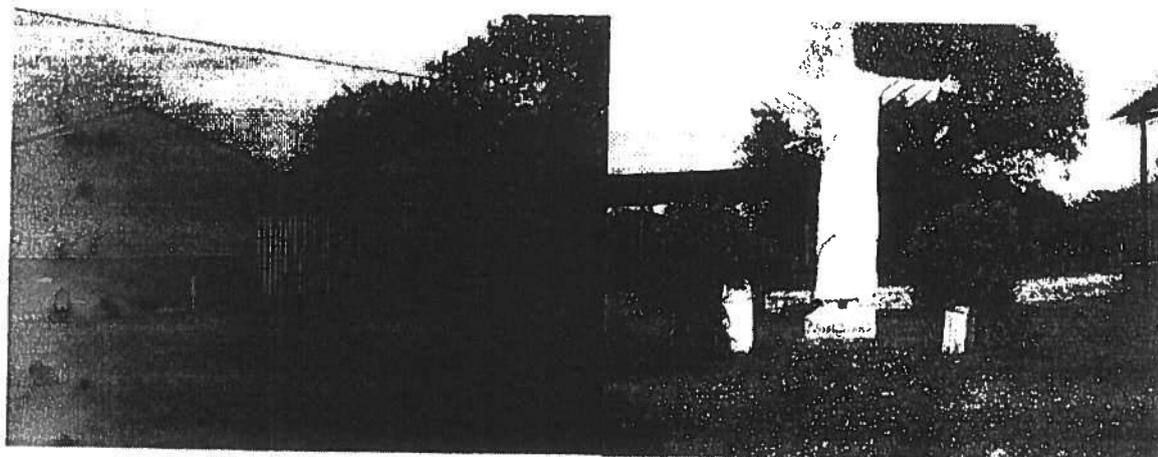
Professores, Direção e Coordenadores.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO INTERCÂMBIO: ESCOLA MONTE AZUL E PAIOLZINHO



IDENTIFICAÇÃO

Este projeto será desenvolvido com alunos e funcionários da escola "Monte Azul" e escola "Paiolzinho" e tem como intuito aproximar as unidades escolares nos aspectos pedagógicos, cultural, esportivo e social.



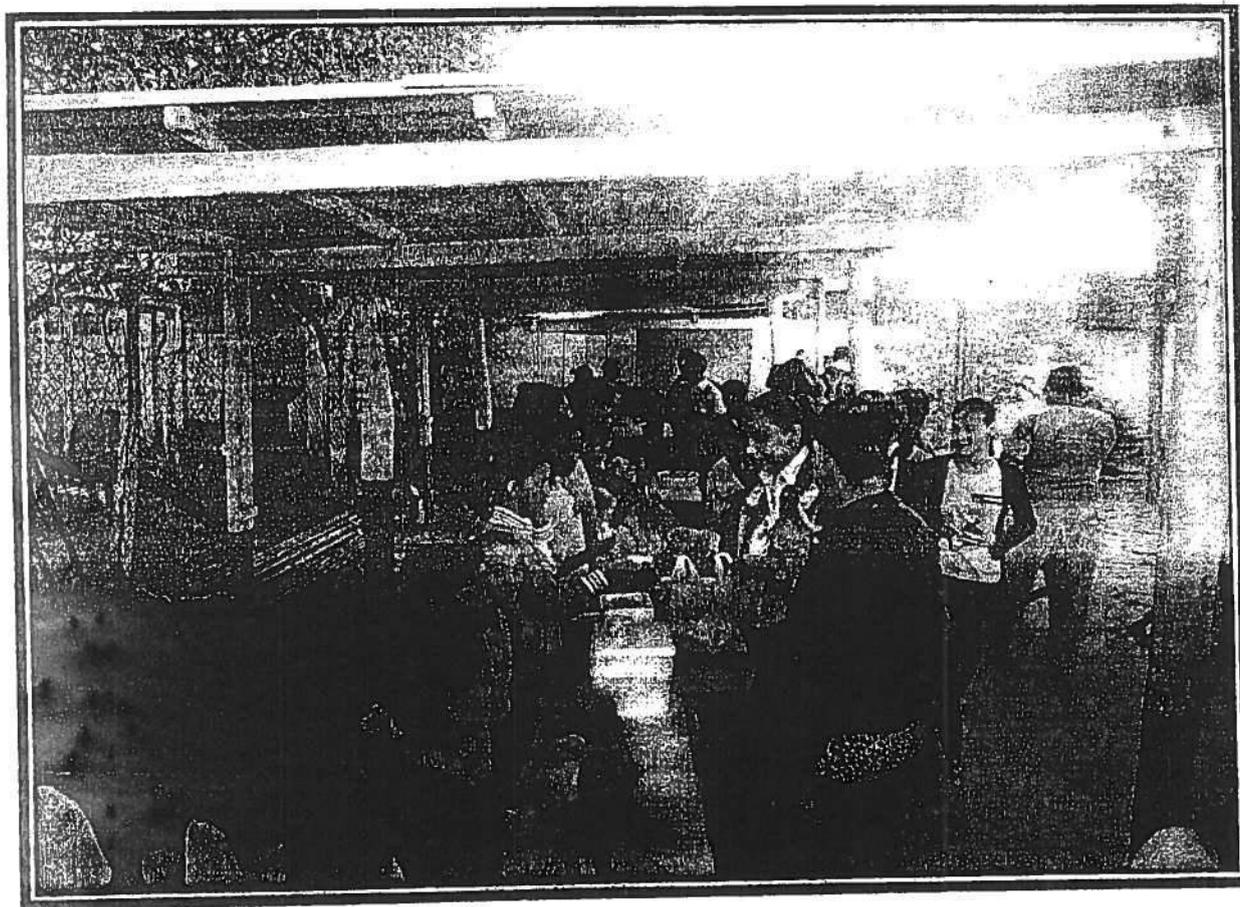
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO FEIRA COMUNITÁRIA ESCOLAR

OBJETIVOS:

- Incentivar a produção nos sítios e no assentamento;
- Valorizar o empreendedorismo e as profissões do meio rural;
- Trabalhar atividades interdisciplinares.





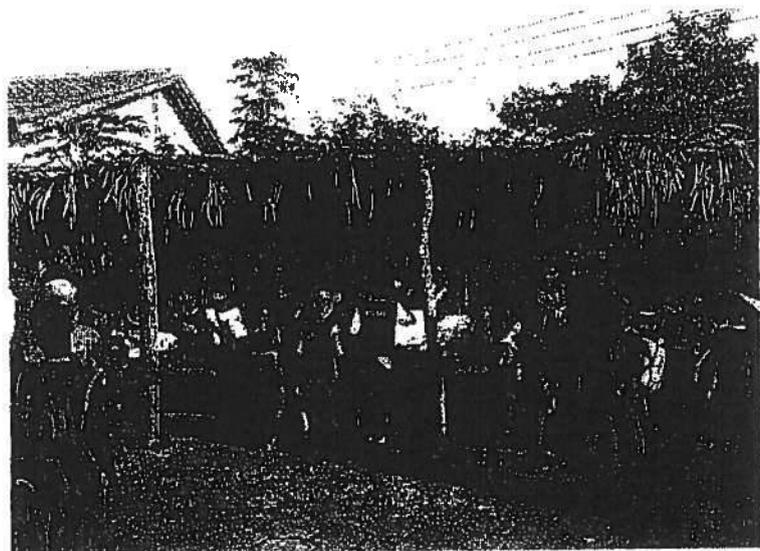
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO FEIRA ESCOLAR

OBJETIVO:

- PROPORCIONAR ATRAVÉS DE AÇÕES PRÁTICAS E TEÓRICAS A VALORIZAÇÃO DA TERRA E SEUS FRUTOS;
- INCENTIVAR A PRODUÇÃO E COMÉRCIO DE PRODUTOS HORTIFRUTIGRANJEIROS;
- MELHORAR A AUTO ESTIMA DOS ALUNOS;
- DESENVOLVER ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES.





PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO TRILHA ECOLÓGICA

OBJETIVOS:

- Proporcionar um ambiente educativo apropriado para que os alunos pesquisem e enriqueçam seus conhecimentos sobre a natureza e suas interações ecológicas;
- Trabalhar conteúdos pedagógicos de forma lúdica e interdisciplinar através dos recursos naturais existentes na trilha;
- Valorizar a natureza na trilha, sítios, assentamento e no mundo para desenvolver a consciência do uso sustentável dos recursos naturais.



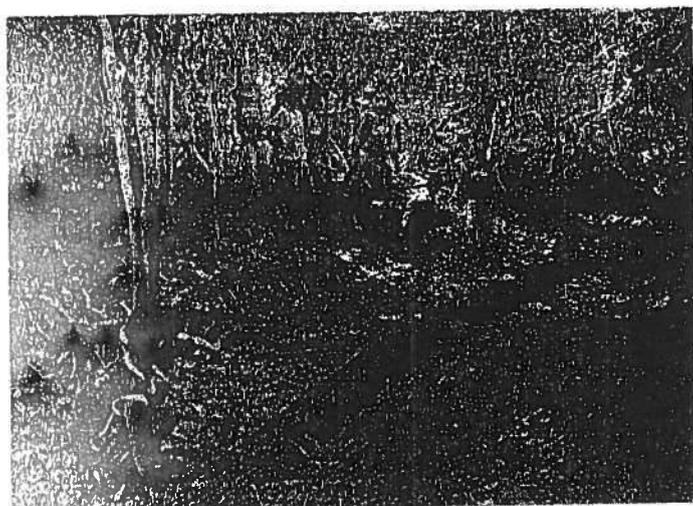
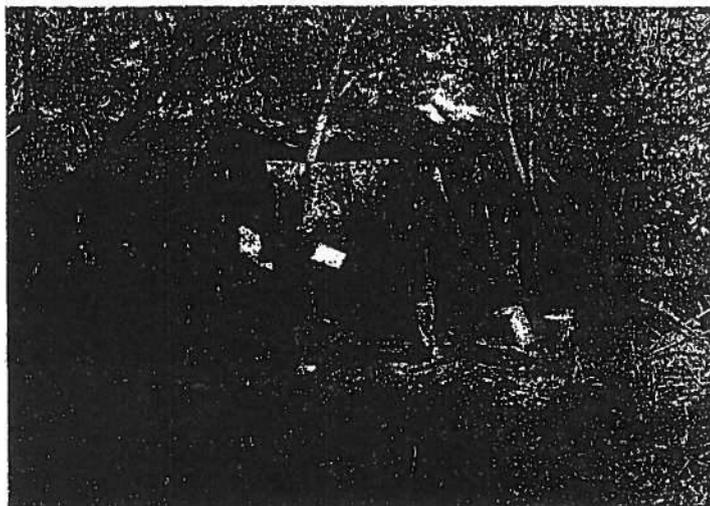


ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



OBJETIVO:

- PROPORCIONAR AO EDUCANDO MELHORES CONCEITOS SOBRE A NATUREZA, SUA FORMA DE EXPLORAÇÃO E CONSERVAÇÃO;
- DESENVOLVER ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES, TENDO COMO RECURSOS AS DIVERSIDADE DE ANIMAIS, VEGETAIS, ETC.





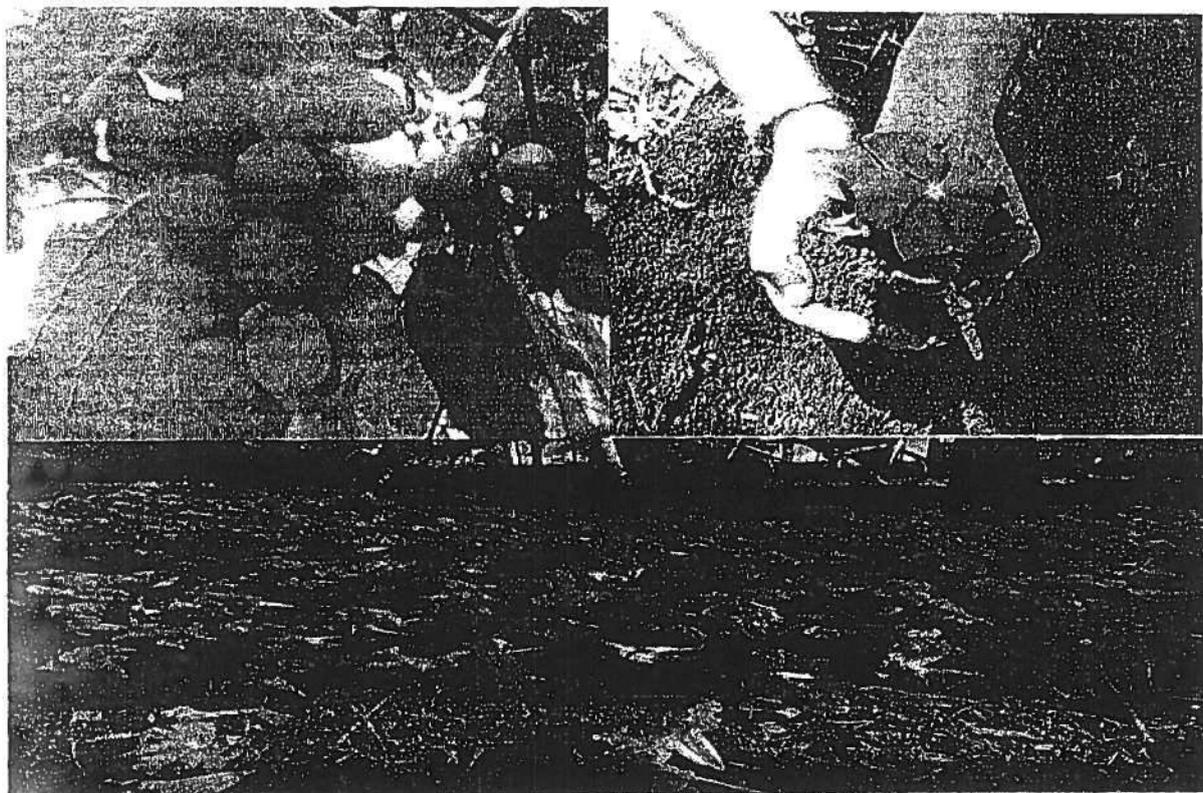
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO ARBORIZAÇÃO, JARDINAGEM E PARREIRA

OBJETIVOS:

- Fortalecer a identidade de escola do campo;
- Valorizar a natureza junto ao cotidiano escolar;
- Harmonizar e decorar o espaço escolar;
- Melhorar a motivação e a autoestima do aluno através do estímulo visual produzido pela inserção no espaço escolar de plantas ornamentais, nativas e frutíferas de forma equilibrada.





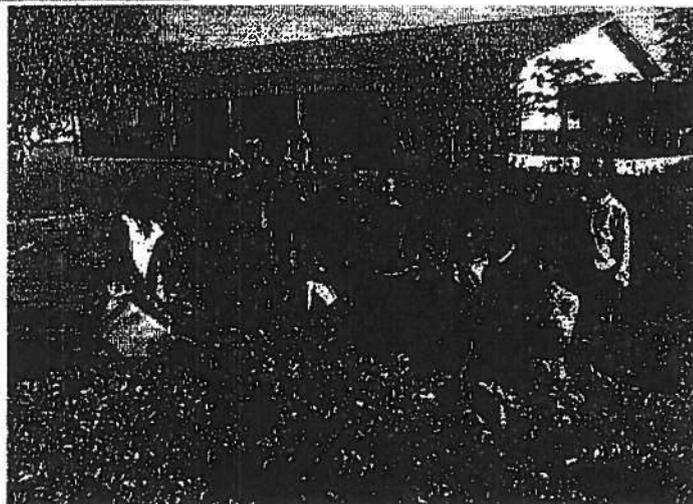
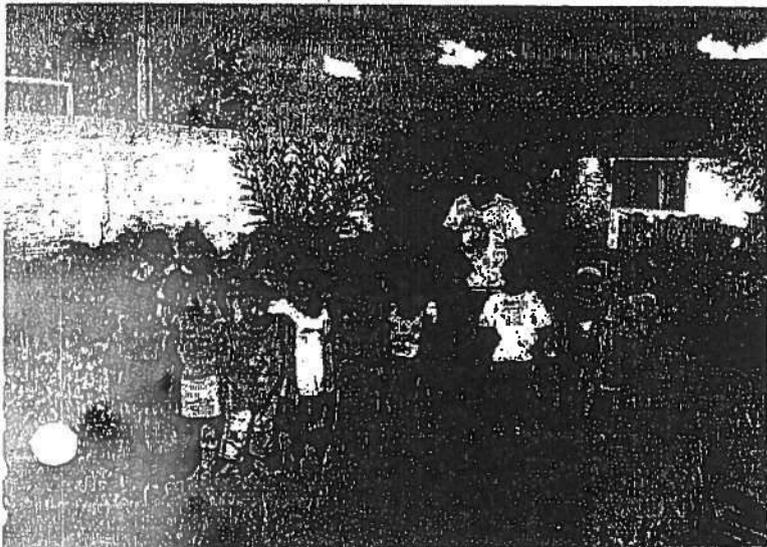
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO JARDINAGEM

OBJETIVO:

- DESENVOLVER ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES;
- DEIXAR O AMBIENTE INTERNO E EXTERNO DA ESCOLA MAIS ALEGRE E BONITO;
- VALORIZAAR A IMPORTANCIA DAS PLANTAS ORNAMENTAIS;
- PROPOR NOÇÕES DE CUIDADOS E RESPEITOS AS PLANTAS ORNAMENTAIS.





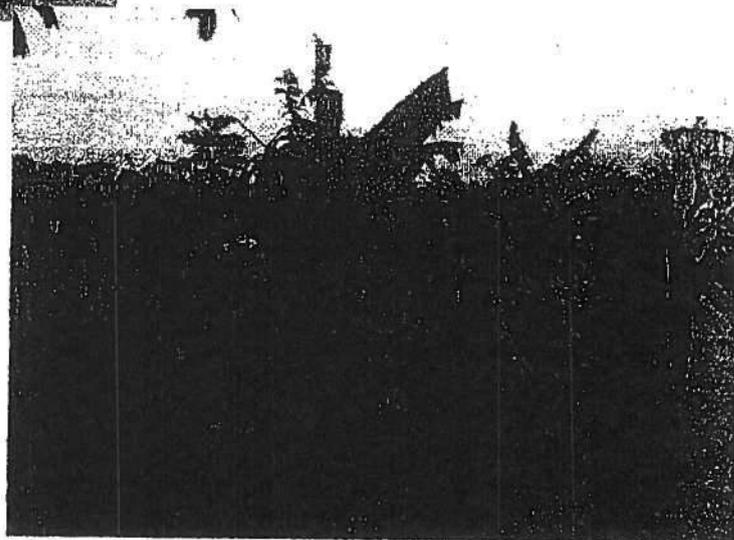
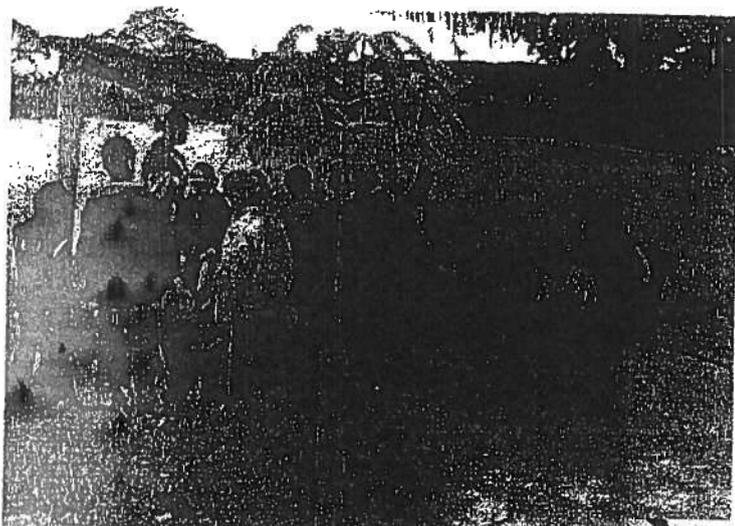
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO ARBORIZAÇÃO

OBJETIVO:

- ARBORIZAR O ESPAÇO INTERNO E EXTERNO DA ESCOLA;
- VALORIZAR OS CONHECIMENTOS PREVIOS DOS ALUNOS;
- DESENVOLVER ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES;
- TRABALHAR OS TEMAS TRANSVERSAIS (MEIO AMBIENTE, SAÚDE, ETC);
- INCENTIVAR O ALUNO A ARBORIZAR O LOTE;
- ENRIQUECER A MERENDA ESCOLAR.



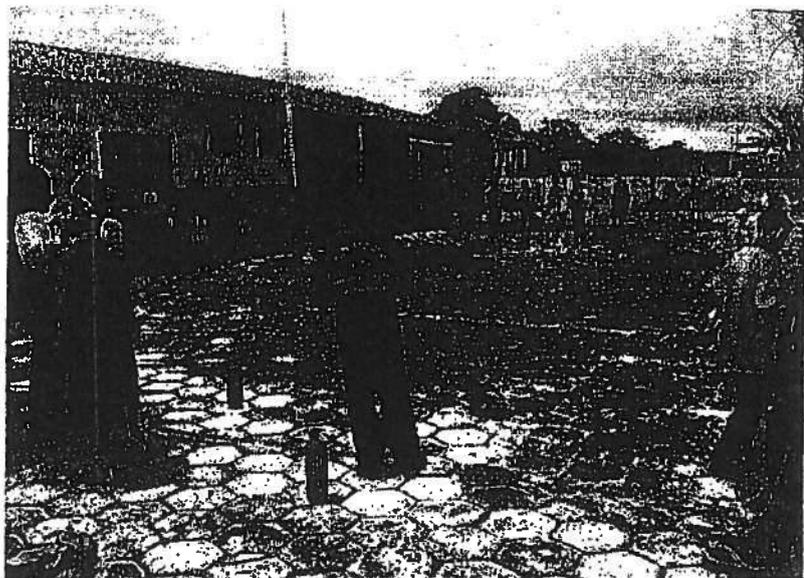


ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"
PROJETO BOLICHE INTERDISCIPLINAR



OBJETIVO:

- DESENVOLVER ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES;
- PROPOR A COLETIVIDADE;
- DESENVOLVER A COORDENAÇÃO MOTORA, ESPACIAL, LIMITES, ESTIMULAR O RESPEITO ÀS REGRAS, ETC





ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Objetivos:

- Conhecer o prédio da Marinha no município de Ladário;
- Conhecer um pouco sobre a história da Marinha em nossa região.
- Contemplar alguns meios de transportes que a Marinha utiliza;
- Compreender sobre o trabalho social que as embarcações realizam.
- Visitar uma embarcação;
- Oportunizar aos alunos momentos de perguntas e respostas sobre o tema da Operação Cisne Branco "Os marinheiros como sentinelas dos mares do Brasil;
- Contextualizar na prática questões voltadas à Marinha para que os alunos produzam as redações a serem enviadas para o concurso Operação Cisne Branco.

Professora responsável: Gelsimara Cunha dos Santos.

O Projeto atenderá as Turmas dos 6º e 7º anos.

Data prevista: 07 de junho – Horário: 08:00h

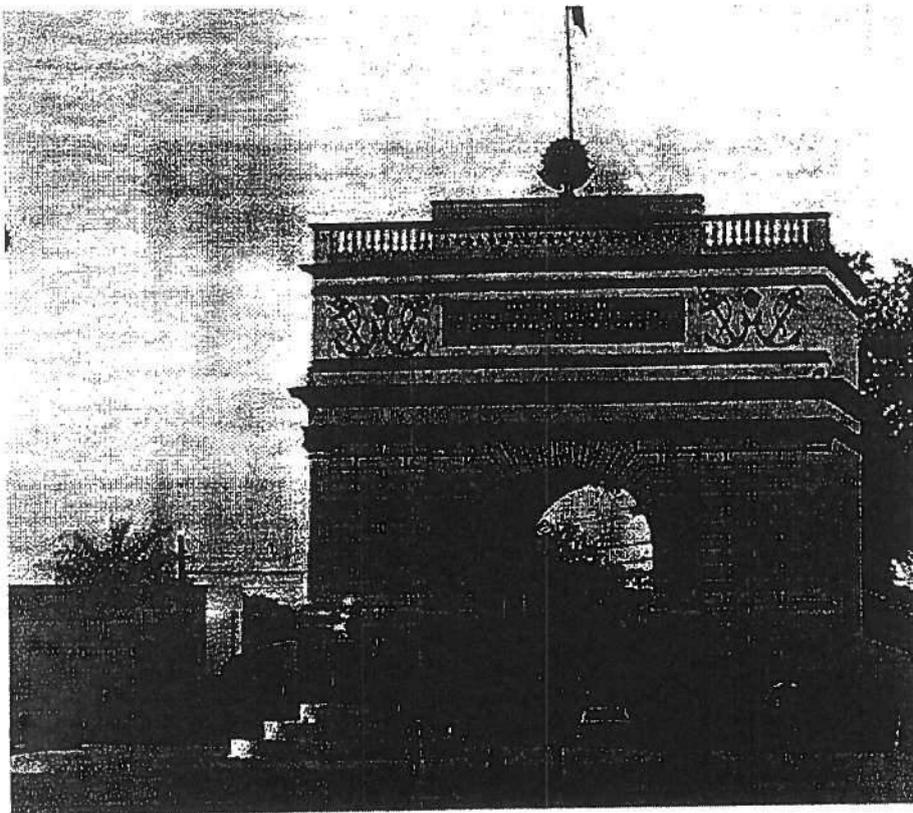


ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**PROJETO PEDAGÓGICO COM VISITA EDUCATIVA
(SOLICITAÇÃO DE SAÍDAS COM TRANSPORTE)**

2º bimestre - Projeto: "Uma Viagem pela Marinha do Brasil".



Local de visita: 6º distrito Naval em Ladário-MS



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Objetivos:

- Passar uma manhã divertida e educativa;
- Conhecer o prédio da Marinha no município de Ladário;
- Conhecer um pouco sobre a história da Marinha em nossa região.
- Contemplar alguns meios de transportes que a Marinha utiliza;
- Perceber as características das embarcações;
- Compreender sobre o trabalho social que as embarcações realizam.
- Visitar uma embarcação;
- Oportunizar aos alunos momentos de perguntas e respostas;
- Confeccionar um painel com fotos referente passeio para exposição na escola;
- Conversar sobre o passeio para escrever um texto coletivo com registro no caderno.

Professores responsáveis: Abel Silva Garay, Ester Gomes do Prado, Josiane Moura, Maria Augusta Pereira da Silva, Rosana Marcelina de Freitas.

O Projeto atenderá as Turmas da 1ª a 5ª séries

Data prevista: 07 de junho – 1ª, 2ª, 3ª séries. Horário: 08:00h

Dia 08 de junho 4ª e 5ª séries. Horário: 08:00h

APRESENTAÇÃO

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes na vida humana. Através deles a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima; se preparando para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

JUSTIFICATIVA

As ações do Projeto faz necessária no contexto da escola, pois oportuniza os alunos usufruir dos inúmeros benefícios pedagógicos social, cultural e outros; que os jogos e as brincadeiras proporcionam à criança.

METODOLOGIA

As atividades dos jogos (malhas, bocha, boliche, mini-basquete, jogo da velha vivo). As brincadeiras (amarelinha, corda, elástico, rodas, etc.) serão realizadas em dois dias da semana no horário das 14:00 às 15:00 hs, ou seja última aula. Todos os professores participam do projeto, onde as turmas de Pré ao 2º ano acompanham seus professores nas brincadeiras ou jogos escolhidos. Do 3º ano ao 9º participam por afinidade, os professores destas turmas revezam nas atividades propostas.

OBJETIVO GERAL

Valorizar a socialização e o resgate de jogos e brincadeiras antigas e conseqüentemente a construção do conhecimento de maneira interdisciplinar.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Valorizar a ludicidade;
- ✓ Associar o brincar ao aprender;
- ✓ Reforçar a coletividade;
- ✓ Desenvolver atividades interdisciplinares;
- ✓ Resgatar as brincadeiras e jogos antigos;
- ✓ Alegria o espaço escolar;
- ✓ Facilitar a aprendizagem;
- ✓ Colaborar para a saúde mental e física;
- ✓ Despertar para a socialização.

PÚBLICO ALVO

Alunos da Educação Infantil ao 9º ano

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Início mês de Maio 2017

Término mês de Dezembro 2017

RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

Professores, alunos, malhas, bolas de borracha, madeiras, cordas, elástico, tinta de madeiras, trena, garrafas pet, areia, pregos, Livros de Literatura Infantil.

AValiação

A avaliação será realizada através da participação, socialização, motivação e observação dos avanços pedagógicos, social e cultural da criança no decorrer do projeto.

RESPONSÁVEIS PELO PROJETO

Professores, Coordenação e Direção.

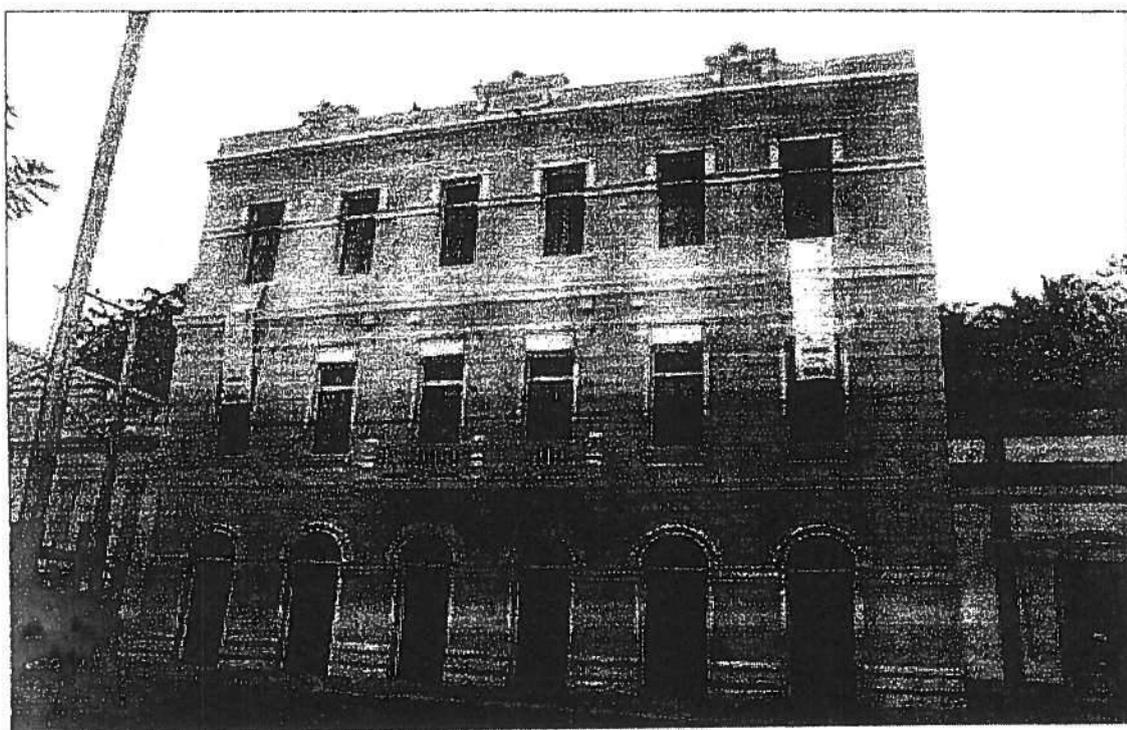


ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PROJETO PEDAGÓGICO COM VISITA EDUCATIVA
(SOLICITAÇÃO DE SAÍDAS COM TRANSPORTE)

3º bimestre - Projeto: "Uma Tarde no Museu".



Local de visita: Museu de História do Pantanal.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Objetivos:

- Passar uma tarde de entretenimento e descobertas com os alunos do 1º (primeiro) ao 7º (sétimo) ano;
- Visualizar objetos culturais materiais e imateriais;
- Ampliar o conhecimento sobre a nossa cultura;
- Conhecer um pouco sobre o aspecto geográfico (pantanal) representado pela fauna e flora de nossa região;
- Perceber os costumes do homem pantaneiro que vive no Pantanal.
- Oportunizar aos alunos momentos de perguntas e respostas;
- Confeccionar um painel com fotos referente passeio para exposição na escola;
- Conversar sobre o passeio para escrever um texto coletivo com registro no caderno.

Professores responsáveis: Abel Silva Garay, Ester Gomes do Prado, Gelsimara Cunha dos Santos, Josiane Moura, Maria Augusta Pereira da Silva, Rosana Marcelina de Freitas.

Datas previstas:

07 de agosto – 1º, 2º, 3º anos. Horário: 12:30h.

08 de agosto - 4º e 5º anos. Horário: 12:30h.

09 de agosto – 6º e 7º anos. Horário: 12:30h.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**PROJETO PEDAGÓGICO COM VISITA EDUCATIVA
(SOLICITAÇÃO DE SAÍDAS COM TRANSPORTE)**

4º bimestre - Projeto: "PATRIMÔNIO CULTURAL"



Local de visita: Porto Geral de Corumbá.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Objetivos:

- Levar os alunos do 1º ao 7º ano a ter uma visão mais clara sobre o conhecimento de Patrimônio Cultural, Preservação e sua relação na construção da identidade e da cidadania;
- Conhecer a história da cidade e seu processo, sabendo que cada indivíduo faz parte desse processo como ser ativo;
- Entender que o passado e o futuro, fazem parte de nossa cidadania;
- Reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade;
- Conscientizar da necessidade de cuidar dos patrimônios existentes em nossa cidade;
- Confeccionar um painel com fotos referente passeio para exposição na escola;
- Conversar sobre o passeio para escrever um texto coletivo com registro no caderno.

Professores responsáveis: Abel Silva Garay, Ester Gomes do Prado, Gelsimara Cunha dos Santos, Josiane Moura, Maria Augusta Pereira da Silva, Rosana Marcelina de Freitas.

Datas previstas:

22 de novembro – 6º e 7º anos. Horário: 08:00h
23 de novembro – 1º, 2º, 3º anos. Horário: 08:00h
24 de novembro - 4º e 5º anos. Horário: 08:00h

Escola Municipal Rural de Educação Integral "Monte Azul"

Projeto: Existe vida no Solo?

Tema: A vida no solo.

Turma: 4º Ano

Professor: Josiane Aparecida da Silva Xavier de Moura

O planeta Terra existe há bilhões de anos. Durante todo esse tempo, ele vem passando por muitas transformações, sejam elas boas ou más na maioria das vezes.

O solo é a camada mais superficial da crosta terrestre. O solo é vivo. Muitos seres vivem nele, os quais são muito importantes para ter-se um solo saudável de organismos.

Esses seres ajudam na alimentação e na saúde das plantas, transformando a matéria orgânica em nutrientes e ajudam na entrada de água e ar no solo; eles criam canais ou buracos quando vão de um lugar para o outro dentro do solo.

No solo existem muitos organismos diferentes, no qual é preciso "olhar" essa biota a favor para isto o objetivo deste projeto é conscientizar o aluno – sujeito e autor da sua história em convívio com a terra a reconhecer a vida no solo e a cuidar desse ecossistema, ao cuidar do solo trarão benefícios para a sua produtividade.

Com esse intuito, traçaremos os seguintes atos:

- Trilha – observação dos seres que vivem no solo;
- Catalogação a olho nu da biota do solo (relatório de campo) – trilha e lote;
- Fomentação da criação de 03 composteiras (30/60/90 dias), (1m por 50 cm) com esterco e palhada.
- Visita "in loco".

Recursos:

- Máquina fotográfica ou celular.
- Fichas para relatório de campo;
- Tijolos;
- Tronco de árvores;
- Esterco e palhada;
- Impressora colorida papel fotográfico.
- Sulfite;
- Sulfite colorido;
- Papel fotográfico;
- Guilhotina;
- Encadernadora;
- Espiral e capas;
- Prancha;
- Ônibus e motorista – 01 vez na semana (2ª feira – manhã).

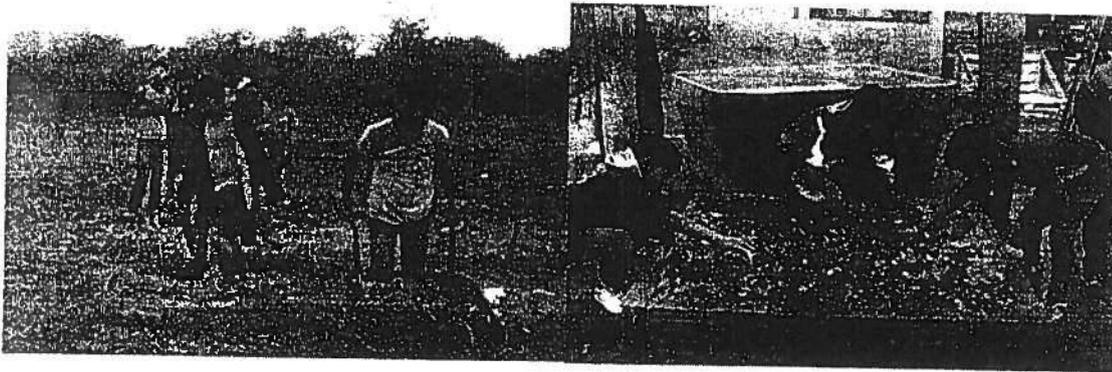
A avaliação consiste na transmissão contínua deste saber.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO MINHOCÁRIO



OBJETIVO

- Produzir humos a partir da criação de minhocas em cativeiro e utilizar como adubo na horta escolar e conseqüentemente melhorar a produção;
- Utilizar o humos nos demais vegetais que compõem a ornamentação da escola;
- Trabalhar conteúdos interdisciplinares a partir do Projeto;
- Incentivar os alunos a produzir humos em seus sítios;
- Contribuir com a Produção no sítio.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO COMPOSTAGEM



OBJETIVO

- Produzir humos através de resíduos de origem vegetal;
- Observar o processo de decomposição aeróbica dos resíduos orgânicos;
- Aproveitar os resíduos orgânicos da escola provenientes da cozinha e folhas de vegetais do pátio;
- Incentivar os alunos a produzir humos através da compostagem;
- Trabalhar conteúdos interdisciplinares;
- Melhorar a produção da horta escolar e outros vegetais do pátio escolar.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO HORTA ESCOLAR

OBJETIVO:

- ENRIQUECER A MERENDA ESCOLAR;
- INCENTIVAR OS ALUNOS A CONFECCIONAR HORTAS EM SEUS LOTES;
- PROPOR NOÇÕES DE CUIDADOS ORGANICOS COM AS HORTALIÇAS;
- DESENVOLVER ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES;

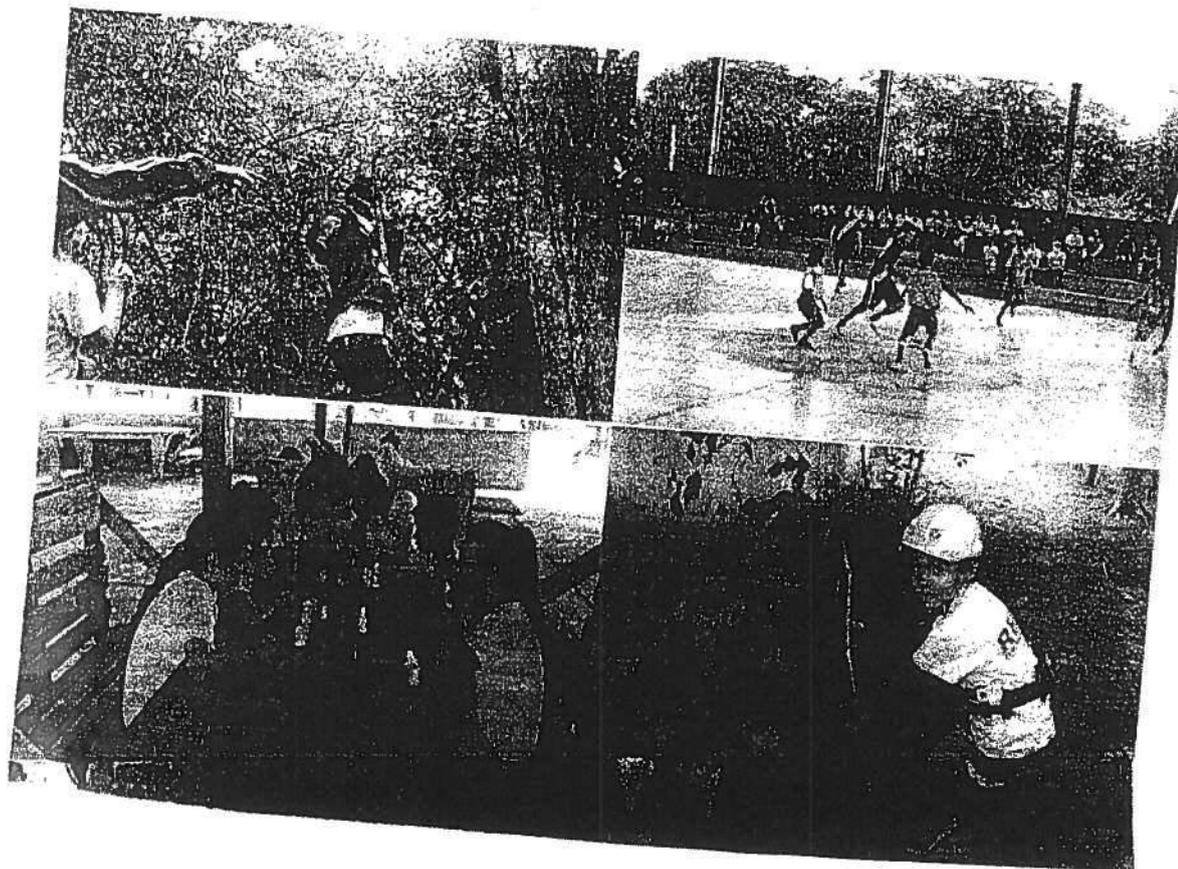




ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO: BRINCANDO, APRENDENDO E SOCIALIZANDO.



IDENTIFICAÇÃO

O mencionado Projeto será desenvolvido na escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul, com alunos da educação infantil ao nono ano e tem como propósito desenvolver atividades coletivas através da ludicidade.

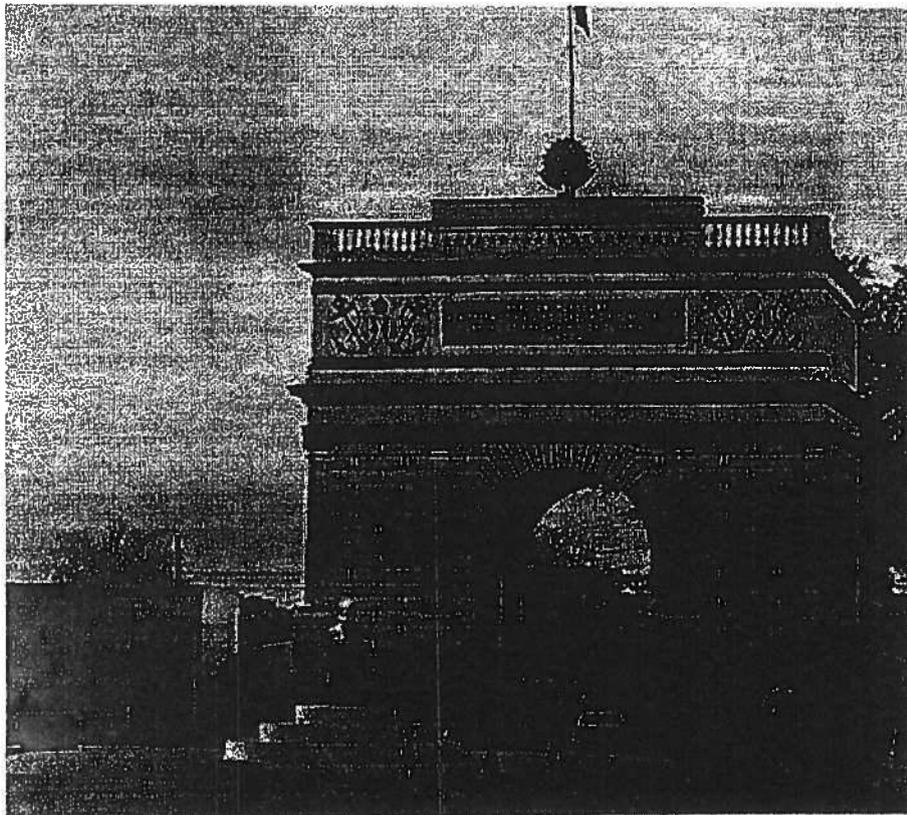


ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**PROJETO PEDAGÓGICO COM VISITA EDUCATIVA
(SOLICITAÇÃO DE SAÍDAS COM TRANSPORTE)**

**2º bimestre - Projeto: "Operação Cisne Branco –
embarcando na história da Marinha".**



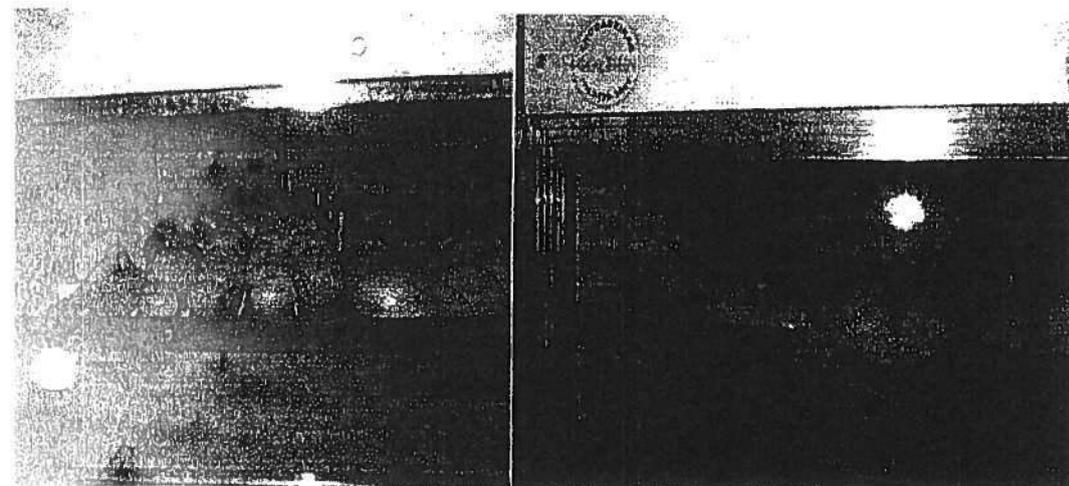
Local de visita: 6º distrito Naval em Ladário-MS



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA DE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "MONTE AZUL"



PROJETO CHOCADDEIRA NA ESCOLA



PROJETO CHOCADDEIRA NA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO

O Projeto Chocadeira será realizado na Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul e tem como propósito melhorar a qualidade de aves no sítio Taquaral e também ser uma fonte de recurso pedagógico interdisciplinar.

PRESENTAÇÃO

A criação de aves faz parte da economia dos parceleiros deste sítio Taquaral e neste contexto um melhoramento da raça nos sítios onde se cria a contribuir na qualidade da galinha caipira, podendo inclusive gerar aumento de produção e, portanto aumento de renda para os produtores. Posto isso, o presente projeto será uma forma prática de ensinar os alunos a agir como produtores e como agentes transformadores de melhorias em seu meio social.

JUSTIFICATIVA

Este projeto faz-se necessário, pois contribui diretamente na economia da agricultura familiar e também é fonte de recursos pedagógicos interdisciplinares.

Os alunos envolvidos terão a oportunidade de contribuir diretamente na criação de aves em seus lotes, bem como nas vendas, se assim escolherem.

Retorna-se então a questões de pertencimento ao local, uma vez que se tem envolvimento direto com a produção e geração de renda.

METODOLOGIA

As atividades deste projeto serão desenvolvidas pelos alunos do 7º (sétimo) ano da E.M.R.E.I. Monte Azul, na disciplina de Formação Continuada. A partir do mês de maio o espaço físico para acolher a chocadeira será construído utilizando-se a antiga cantina. A professora responsável cederá telhas de Eternit para cobrir o local, bem como tela para colocação nas janelas. Os alunos serão chamados para observarem o antigo local e participarem da mudança de aspecto do mesmo. Posteriormente irão de sala em sala solicitando ovos caipiras para serem colocados na Chocadeira.

Durante o processo anterior a eclosão dos ovos – cerca de vinte e um dias - eles farão o acompanhamento pedagógico (leituras, pesquisas, registro fotográfico, etc) até o momento do nascimento dos pintinhos.

Após o nascimento das aves os alunos levarão para seu sítio e poderão ampliar a participação para todos os alunos do assentamento, bem como funcionários, professores, coordenadores e até a direção envolvendo a todos em um projeto coletivo, prático e eficaz.

OBJETIVOS

- ✓ Melhorar a produção de ovos e aves nos sítios,
- ✓ Diversificar a raça nos sítios;
- ✓ Envolver os alunos em atividades rurais;
- ✓ Contribuir com conteúdos pedagógicos através das observações e relatórios;
- ✓ Despertar os alunos quanto a criação de aves;
- ✓ Enriquecer a alimentação da família;
- ✓ Incentivar a economia.

PÚBLICO ALVO

Alunos do 7º (sétimo) ano da E.M.R.E.I. Monte Azul do ano de dois mil e dezessete.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

	MONTAGEM DO LOCAL (ESPAÇO FÍSICO)	MONTAGEM DA CHOCADDEIRA	CAMPANHA PARA COLETA DE OVOS DA COMUNIDADE	ACOMPANHAMENTO DO TEMPO DE CHOCA	ENTREGA DOS PINTINHOS AOS ALUNOS
MAIO	X	X	X		
JUNHO			X	X	
JULHO			X	X	X
AGOSTO			X	X	X
SETEMBRO			X	X	X
OUTUBRO			X	X	X
NOVEMBRO			X	X	X
DEZEMBRO			X	X	X

AVALIAÇÃO

Todo o envolvimento dos alunos desde a montagem do local onde será fixada a chocadeira, a organização do local, o envolvimento com a coleta de ovos, o acompanhamento do tempo de choca até a entrega dos pintinhos à comunidade – seja para criação ou venda – e também o zelo dos mesmos pelo projeto fará parte da avaliação dos alunos.

RESPONSÁVEL PELO PROJETO

Professora Gelsimara Cunha dos Santos.

IDENTIFICAÇÃO

PROJETO: Cantorias Infantis

APRESENTAÇÃO:

Este projeto será realizado na Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul. Dando continuidade no processo de musicalização iniciado em 2008, com o Projeto Música ao Campo, de forma democrática e acessível aos estudantes do campo.

Baseado na criatividade poética, composições, improvisações, estudo de novas práticas em Educação Musical na escola pública, pretendemos construir um projeto com uma identidade voltada à infância camponesa, tomando como premissa a inventividade e coletividade. Produção artística e expressividade liberta de moldes tradicionalistas em música, portanto o fazer tomará um caráter prático, o que não quer dizer se abster de momentos apreciativos e ou teóricos, como a escrita e leitura de partituras alternativas, adequadas ao registro. No entendimento que esse projeto caminha com referenciais da Educação Popular, constantes na gênese da Escola Monte Azul, não ir contra o pensamento hegemônico de um fazer musical legado às elites e aos grandes centros brasileiros, conforme observamos.

A educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. (FREIRE, p. 118).

A identidade camponesa e as bases formadoras da escola nortearam também o ensino de música, pois não havia possibilidade do projeto Música ao Campo estar dissociado da realidade local que comunga da mesma fonte da educação popular, portanto podemos chamar de “Educação Musical do Campo” as práticas realizadas na escola Monte Azul, a dinâmica aplicada ao projeto considerou a realidade camponesa como algo fundamental, buscando a participação democrática dos pais e comunidade escolar, trazendo uma reflexão sobre o sentido do trabalho do camponês e das lutas sociais e culturais desses grupos. (MUNARIN e SHMIDT) (2016) p. 18.

O fazer musical, é oportunizar as pessoas a experimentar a música, viver o ritual e se envolver na linguagem que circunda em todas manifestações humanas, cada grupo

- Proporcionar aos alunos elementos que facilitem ações de criatividade, na produção de poesias, paródias, dramatização e outras composições, resultando em fontes literárias capazes de enriquecer pedagogicamente cada série.
- Trabalhar em harmonia com os professores regentes, somando as estratégias no planejamento em particular, visando os pré-requisitos citados acima.
- Valorizar a cultura regional e local, convidando cantadores e instrumentistas populares e eruditos, que possam proporcionar momentos de vivência musical com os estudantes e comunidade escolar, fortalecendo o intercâmbio cultural entre a escola e comunidade externa.

PÚBLICO ALVO

Diretamente, professores e alunos de pré ao quinto ano do ensino fundamental.

Indiretamente, comunidade escolar como um todo.

RECURSOS

Instrumentos musicais do Projeto Música ao Campo.

Instrumentos pré-fabricados

Instrumentos da banda rítmica e fanfarra da escola.

Equipamentos eletrônicos como DVD, aparelho toca CD, TV, Computador e laboratório de informática, pen drive.

O material de apoio teórico/didático será entre eles a proposta de MÚSICA NA ESCOLA, Sons Alternativos na Educação Musical Escolar , Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental e Médio PDE - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO MOURÃO – PR. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-6.pdf> . Em anexo a esse projeto.

RESPONSÁVEIS TÉCNICOS

ao vivo, agradável, acolhedor, moderno e cultural *Campo*, um lugar onde os(as) crianças, jovens e adultos possam escolher viver ou não, de maneira libertária com qualidade de vida e que a música seja mais uma ferramenta para essa libertação (PEREIRA, 2016, p.13).

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, Raquel Alves de. **Identidade e Cultura dos Povos do Campo: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?** Curitiba: Appris, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MUNARIN, Antônio; SHMIDIT, Wilson; PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo: Políticas e Práticas em Santa Catarina**. São Paulo: Outras Expressões, 2016

SOUZA, Jussamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

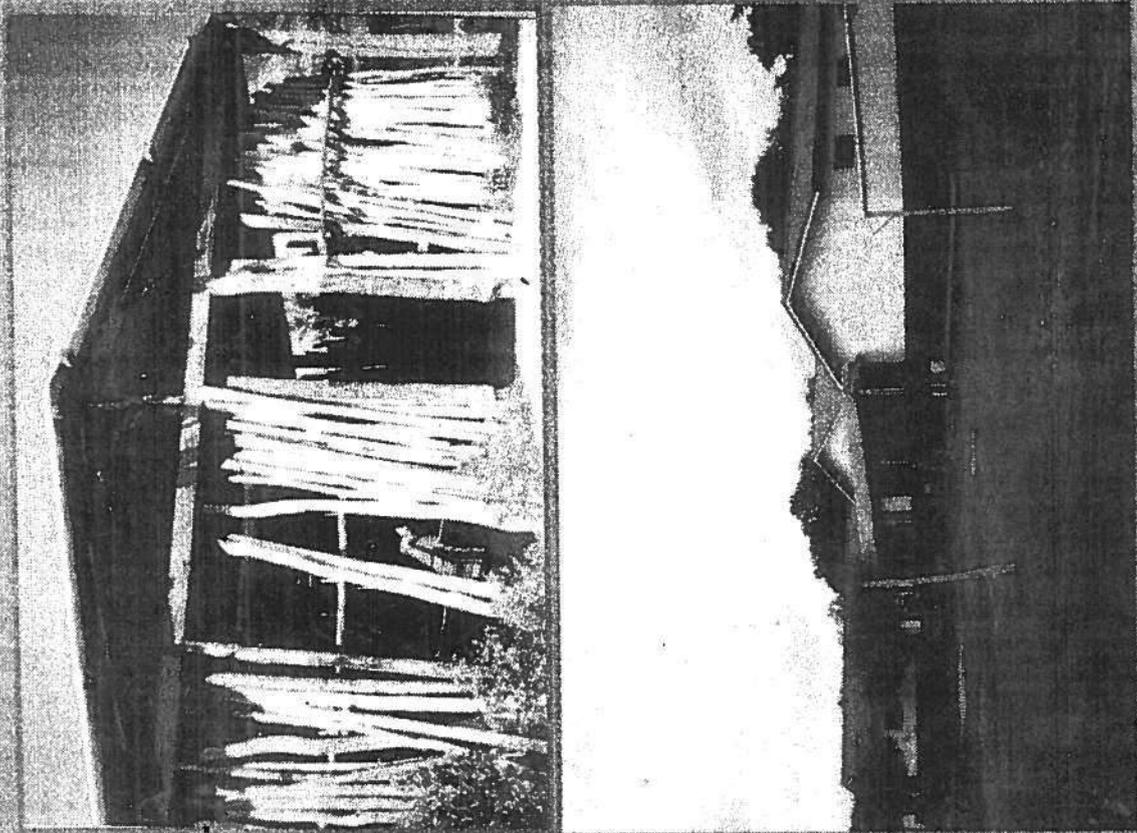
PEREIRA, Sergio da Silva. **Música ao Campo: Uma proposta de Educação Musical no Campo**. Florianópolis. Revista NUPEART, Vol. 15, 2016.

Solicitações para atender os Projetos e o Cotidiano da Escola

- 1) 01 Frizer;
- 2) 15 Computadores para atender a demanda dos alunos, administrativos e professores;
- 3) Melhorias da parte elétrica e hidráulica;
- 4) Instalação dos aparelhos de ar condicionado;
- 5) Conclusão dos muros que protegem a escola;
- 6) Ver solução para o lixo escolar (coleta de lixo);
- 7) Ampliar o reservatório de água potável;
- 8) Ampliar o refeitório para atender toda a demanda do quantitativo de alunos da escola;
- 9) Manutenção dos banheiros escolares;
- 10) Gasolina para limpeza do pátio da escola;
- 11) Fio para roçadeira;
- 12) Óleo 2 tempos
- 13) Manutenção e instalação de ventiladores
- 14) Uma panela de pressão de 40 litros;
- 15) Uma panela de pressão de 7,5 litros;

Assentamento Taquaral

Do chão da Escola
às Memórias da Comunidade



Janio Silva de Araujo(org.)

Pela Janela do Ônibus

Araújo, J.M.M.S.1

Peguei o ônibus às cinco e meia da manhã. Há poucas pessoas ainda. Sento-me em um banco e observo, pela janela, a verde paisagem do local. Lembrou-me, então, da história desse assentamento. É o Assentamento Taquaral, formado por 394 lotes que foram distribuídos às famílias que participaram de um movimento de luta pela terra. Essas pessoas fizeram parte de um acampamento, onde viviam em barracos de chão batido, construídos de tabua ou pau a pique e lona preta ou palha.

Olhando pela janela, observo que a situação mudou muito. As casas são bem melhores e os sítios formados e bonitos. Podem-se ver hortas, onde estão plantadas alface, rúcula, cebolinha e outros produtos. Vacas leiteiras é o que tem em quase todos os sítios. Eles vendem leite e queijo, este é o produto que sustenta a maioria das famílias.

O ônibus para e uma senhora entra. Parece fraca e frágil, mas carrega um grande saco cheio de mandioca. Ela o coloca no fundo do ônibus e volta. Para buscar mais. O motorista a ajuda e então seguimos a viagem.

Mais e mais pessoas entram no ônibus carregando mandioca, abóbora, pepino, alface, couve, entre outras coisas. É domingo, dia de feira, e elas aproveitam para vender o que produzirem em casa.

Bom, chegou a minha vez de descer do ônibus. Através da janela, vejo as pessoas que ali ficaram, guerreiras que produzem, consomem e vendem o fruto da terra conquistada.

Essa é a vida dos pequenos produtores do Assentamento Taquaral, em Corumbá, começa cedo todos os dias.

1. Jaqueline Mairene Molina de Souza Araújo é aluna da nona série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul, ela escreveu esta crônica nas aulas da professora de língua portuguesa, Vanilde Escobar Gonçalves.

procurada das fontes iniciais

Diretor Celso Pereira F.

Reman de Almeida

Bruno Pereira Fernandes

Sua irmã Sontana menina

Tessara Silva de Oliveira

Nicoly Emmely M. Alves

Jaqueline Mairene Molina de Souza Araújo

Jaqueline Pereira Braga

Cybor de Souza Silva Moura

Waldir Ramos Delgado!

Bernardo Oliveira Barbosa de Souza

CAPÍTULO 1:	Pg 07
A Origem Histórica do Assentamento Taquaral	

Alex de Jesus Silva
 Anderson da Silva
 Bruno Floriano Quiantareto
 Danielle Pereira Marcon
 Érica de Souza Oliveira
 Gabriel da Silva Pereira
 Gabriete Taparás Pereira/desistente
 Jean Carlos Santana Moreira
 Jeniffer Amorim Ferreira/transferida
 Joicyane da Costa Oliveira
 Jonison Tacio Pereira
 Josué Rodrigues Lobo
 Karol Lira da Silva
 Kátia Cristine Souza de Oliveira
 Keyllen Costa Aparecido dos Santos
 Lívia Galan de Lima
 Lívia Galan de Lima
 Lucas Eliabe Ribeiro dos Santos
 Lucas Lopo de Andrade
 Maria Eduarda dos Santos Soares

CAPÍTULO 2:	Pg 13
História da Educação no Assentamento Taquaral	

Amanda dos Santos Marques
 Bruno Pereira Fernandes
 Danielly Saucedo da Costa
 Gean de Lima Silva Moura
 Jader Alan de Moraes Oliveira
 Jaqueline Mairene Molina de Souza Araujo
 Jéssica Silva de Oliveira
 Jane Isabel Santana Moreira
 Julio Cesar Pereira Fernandes
 Leonardo Oliveira Barbosa de Souza
 Lucilene Pereira Braga
 Nicolly Emmely Martinez Alves
 Renan de Almeida Ramalho
 Waldeir Ramos Delgado

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus por no permitir realizar este tão importante e pioneiro trabalho que é o de registrar a história da nossa gente através do esforço coletivo de alunos de sexta à nona série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul.

Nossa gratidão ao professor José de Souza Silva, diretor da referida unidade de ensino; aos coordenadores Sonia Regina da Silva Tomichá; Gelsimara Cunha Santos e Saturnino Casanova Vargas; pela liberdade e apoio em todas as fases de desenvolvimento.

Ao corpo docente e discente desta escola pelas valiosas trocas de experiências.

A todo grupo de funcionários administrativos, pelo apoio e infraestrutura que recebemos.

Araujo (2011) relata que inicialmente a escola funcionava como "Escola Extensão São João", vinculada à "Escola Municipal de 1º grau Pólo São Domingos". Assim todas as unidades que funcionaram antes da "Escola Monte Azul" estavam ligadas a então chamada escola São João. Até a comunidade mudar o nome como relata Moreira.

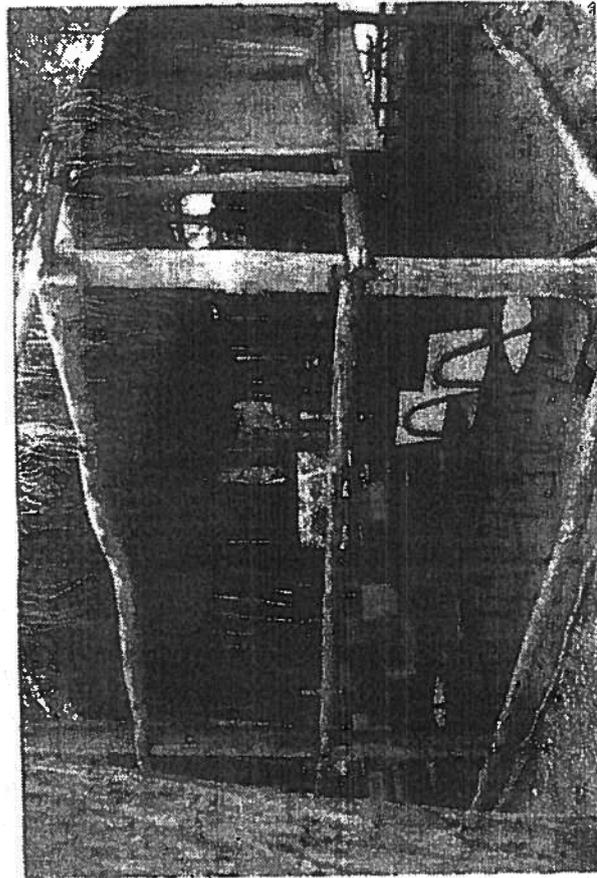


Foto 1.1: Uma das unidades escolares no acampamento próximo à Caixa D'água (fonte: arquivos da Escola Monte Azul).

Esta é apenas uma breve história sobre a escola que tem como objetivo deixar claro que como autores deste texto nós estamos inseridos neste contexto. O tema educação escolar será mais amplamente discutido no capítulo seguinte, pois foi objeto de pesquisa de outro grupo.

A partir de agora vamos falar sobre a origem da comunidade do Assentamento Taquaral, e para continuarmos a contar esta história decidimos utilizar a metodologia de entrevistas dirigidas por questionários semi estruturados, este método já foi utilizado por outros autores e tem funcionado muito bem quando objetivo é estudar e registrar o conhecimento de uma comunidade. Em decisão coletiva da nossa turma, cada

aluno ficou responsável por entrevistar um morador do Assentamento tendo a liberdade de escolher o perfil do entrevistado livremente.

Outros autores que estudaram o mesmo assentamento antes definiram um perfil de entrevistados como, pessoas mais idosas, líderes da comunidade, líderes dos movimentos sociais ligados à luta pela terra. Em nosso trabalho o maior objetivo é saber o que a comunidade sabe sobre sua própria história, mesmo que esse saber não seja "completo", ou seja, uma pessoa com menos idade e que talvez fosse criança quando veio morar aqui terá registros de memória diferente daqueles que eram adultos e organizadores do movimento de luta pela terra. Tentamos entender e colocar aqui as informações das memórias das pessoas com quem conversamos como um resumo da forma diferente como cada mente lê os fatos vividos.

Quinze pessoas foram entrevistadas nas três agrovilas da comunidade. Perguntamos "Como surgiu o Assentamento Taquaral?". Ao que nos foi respondido:

"Ficamos acampados em Santo Inácio, depois o INCRA dividiu os lotes e nós escolhemos o Taquaral. O governo que formou o Taquaral, o sindicato pressionou e o INCRA dividiu os lotes. Quando viemos conhecer aqui o lugar não tinha nada, nem nome, só mato, a única planta que vimos era a taquara, acho que é por isso que se chama Taquaral" (Resumo das falas dos entrevistados).

Veja que este relato descreve a origem do Assentamento Taquaral como parte de um movimento de luta pela terra quando diz "ficamos acampados em Santo Inácio".
Moreira (2010) fez um bom resumo desta fase:

A história do Assentamento Taquaral inicia-se em 1985, quando várias famílias, sindicatos, movimentos sociais como a CPT - Comissão Pastoral da Terra, FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura, MST - Movimento Sem Terra e outras ONG's, viram a necessidade e o momento oportuno de

CAPÍTULO 2:

História da Educação no Assentamento Taquaral

Em 1989 chegaram 394 famílias às terras onde hoje é o Assentamento Taquaral, este grupo ficou acampado próximo ao local chamado "Caixa D'água" e apenas em 1991 é que o INCRA sorteou os lotes e cada família pode ir para o seu sonhado pedaço de chão (MOREIRA, 2010).

Este grupo havia participado do projeto de assentamento provisório "Marcos Freire", no município de Anastácio, logo em seguida os próprios assentados fundaram uma escola de pau a pique com professores leigos. Em nossas conversas na pesquisa de campo pudemos confirmar o que outros autores também afirmam: a história da luta pela terra é também a da luta pela educação.

Onde se estabelecia um acampamento também era construído um barraco para a escola da comunidade, assim a ligação dos assentados com a escola era sempre muito forte. Esta situação é peculiar, não ocorre em escolas urbanas, que são construídas como resultado da política de governo e não como fruto de reivindicação popular.

Mais de duas décadas depois da distribuição dos lotes, a população do local já não é mais a mesma. Pensando nisso, fizemos esta pesquisa para termos um conhecimento melhor sobre a população atual e descobrir o que ela sabe sobre a história da comunidade. Escolhemos pesquisar especificamente sobre esporte e educação.

Todo trabalho foi feito coletivamente, as discussões foram mediadas pelo organizador deste livro. Iniciamos com uma ampla discussão sobre o tema do nosso estudo, definida a linha de pesquisa elaboramos um questionário para conduzir as entrevistas, e cada aluno da turma ficou responsável por entrevistar um morador da comunidade. Através desta estratégia foi possível levantar uma boa amostragem de informações, já que os discentes moram distribuídos de forma equilibrada pelas três agrovilas da comunidade e fizeram as pesquisas de campo próximo às suas residências. Foram entrevistados 14 moradores

Após o sorteio as famílias foram para seus lotes e construíram barracos cobertos com palha de acurí lona preta e o governo passou a conceder empréstimos aos parceleiros. Agora eles finalmente podiam iniciar a vida no lugar permanente. As dificuldades de água e acesso eram os principais obstáculos. Outro grupo vai apresentar de forma mais pormenorizada, no capítulo 3 deste livro, as formas de sobrevivência das famílias, por isso não detalharemos isso aqui.

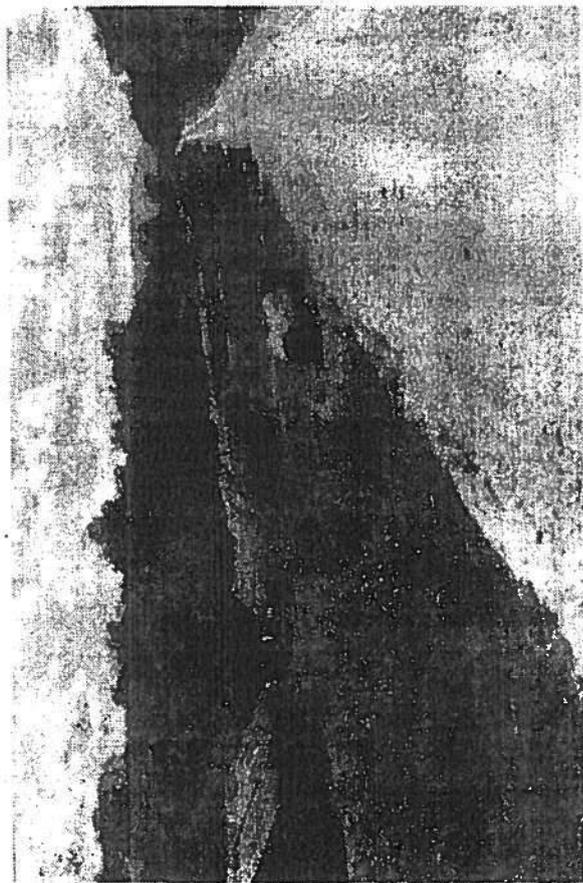


Foto 1.3: Acampamento da Caixa D'água, detalhes da estrutura das moradias, dos tambores de água à beira da estrada. (fonte: arquivos da Escola Monte Azul).

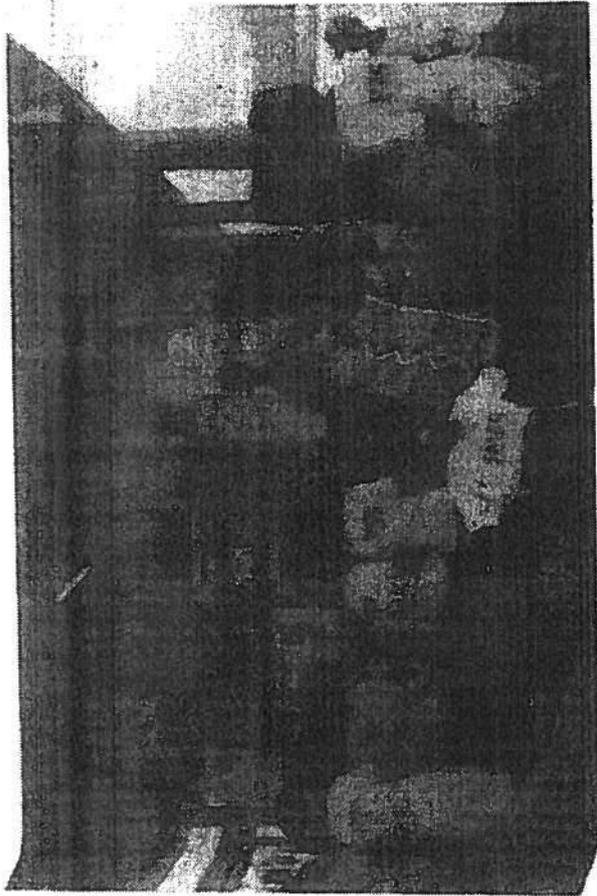


Foto 2.1: Uma das primeiras salas de aula, com estrutura totalmente improvisada pelos próprios acampastes. (fonte: arquivos da Escola Monte Azul).

Alguns autores falam da importância da chamada "pedagogia do movimento", se referindo à formação político-educacional pela qual a população que lutou pela conquista da terra passou. O nosso trabalho veio revelar que a comunidade ainda guarda laços dessa formação.

Segundo Caldart (2000) a coletividade é uma característica marcante no acampamento, onde a comunidade e a escola são unidas por laços de identidade comum e que a família passa a ser mais do que aquela onde pessoa nasce".

Araujo (2010) revela que após a distribuição dos lotes iniciou-se um período diferenciado onde cada família passou a dar mais importância aos cuidados com a terra e deixou em segundo plano a relação com a escola. Hoje percebemos que a relação da comunidade com a escola realmente não é a mesma descrita na fase do início do movimento.

Todas as pessoas que foram entrevistadas relataram que a situação das escolas inicialmente era precária: construídas de pau-a-pique ou tábuas, de chão batido, cobertura de lona preta ou palha. Esta descrição combina com o que Araujo (2010) descreve, sobre as primeiras escolas, este autor aponta que este

período de precariedade estrutural equivale aos oito primeiros anos do assentamento. O mesmo autor indica ainda que este momento foi também um período onde a comunidade esteve muito mais ligada à escola e reivindicando melhorias na educação.

Veja a seguir uma imagem de uma imagem de uma das primeiras escolas da comunidade do Assentamento Taquaral, esta mostra exatamente a situação descrita acima.



Imagem 22: Escola de "pau a pique", outro exemplo das primeiras escolas construídas pela comunidade que formou o Assentamento Taquaral (fonte: arquivos da Escola Monte Azul).

Essa estrutura precária de uma escola montada pela própria comunidade representa o valor que eles davam à educação, logo após construírem o barraco para morar, eles também construíam a escola.

Os relatos indicam que os professores que ministravam aula nesses barracos eram leigos, quem "sabia mais", disseram, era escolhido para lecionar e passar seus conhecimentos aos demais.

Alguns entrevistados relataram que havia alguns professores com diploma de curso superior, enquanto outros estavam cursando o ensino médio.

Moreira (2005) relata que os professores leigos logo iniciaram cursos de ministério de férias e que a única professora com curso superior era a Maria Pereira.

Os relatos indicaram que o governo também ajudou nesta fase distribuindo sacolões aos parceiros. Outra forma de sustento inicialmente é que eles maninham próximo aos barracos pequenas plantações, que eram cuidadas mais pelas mulheres e crianças. Destaca-se aqui o plantio de hortaliças e plantas medicinais, que eram tanto para consumo como para vender na cidade e nas feiras. Apesar dessas formas de sobrevivência antes do sorteio dos lotes os entrevistados apontam que as famílias "viveram muitos apuros" com a falta de água e de alimento.

Estes "apuros" serviram para despertar o espírito de solidariedade, por isso Caldart (2000) salienta que a coletividade é uma característica marcante no acampamento, onde a comunidade e a escola são unidas por laços de identidade comum e que a "família passa a ser mais do que aquela onde pessoa nasce".

Menegat (2003) destaca que as famílias assentadas, que vieram de Santo Inácio, apresentaram fortes laços de solidariedade construídos ao longo período de seis anos de acampamento.

Após o sorteio dos lotes as famílias chegaram às suas terras e limpam o lugar para fazer o barraco, esta foi a primeira atividade na "terra prometida" (expressão muito utilizada pela professora Maria Pereira, primeira educadora formada em curso superior do acampamento).

Em seguida limpam a terra e plantaram: arroz, algodão, milho, hortaliças, feijão, entre outras culturas. Veja que a prioridade era a segurança alimentar e ao mesmo tempo ter produtos para comercializar na cidade.



Foto 3.1: O cultivo de hortaliças, importante na economia familiar da comunidade do Assentamento Taquaraí, sendo estimulado na escola. (fonte: arquivos da Escola Monte Azul).

Atualmente a economia do assentamento melhorou bastante", segundo nossos entrevistados. O sustento vem da agricultura e da pecuária. O leite e seus derivados (queijo, doce de leite, qualhada, iogurte, entre outros) foram citados como produtos importantes para a economia local.

Na agricultura atual foram apresentadas algumas mudanças. Alguns produtos que eram plantados na fase inicial da história do assentamento não mais apareceram como produtos cultivados como: arroz, feijão, algodão, (estes estão em baixa). O produto da roça mais cultivado ultimamente é a mandioca.

O cultivo da mandioca ganhou força por ser um produto muito resistente à seca, é muito consumido pelos corumbaenses como acompanhamento de churrasco.

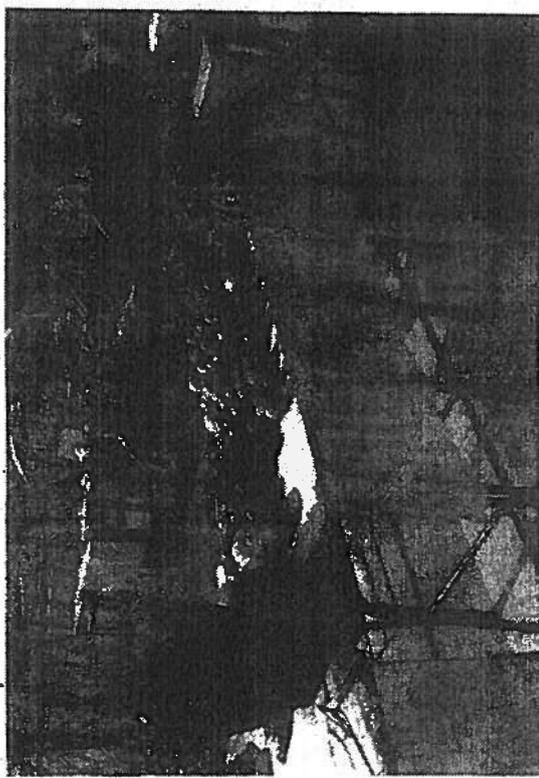


Foto 3.2: Mesa da fatura no Dia da Terra de 2011, evento da Escola Monte Azul, veja mandioca dentre outros produto em destaque. (fonte: arquivos da Escola Monte Azul).

Elaboramos uma tabela para indicar quais os produtos que são cultivados atualmente nas três agrovilas do assentamento. Observe que os únicos produtos cultivados nas três agrovilas são leite, mandioca e pasto. Este último está acrescentado como produto porque diversos lotes não criam animais, eles alugam o pasto, assim ele é um produto que gera renda a muitas famílias independente da criação ou não de animais próprios.

Quando as famílias chegaram a seus lotes muitas mulheres começaram a trabalhar na cidade como diarista, ou comercializando produtos nas feiras ou diretamente nas residências urbanas. Bem no início antes dos lotes iniciarem as colheitas elas levavam, através do ônibus circular, os produtos de extrativismo da mata como palmito e jabuticaba para comercializar.

Nem todas as mulheres, entretanto, iam à cidade, na verdade muitas ficavam anos sem ir até lá. Neste caso quem iam eram os homens.

Pedimos para cada entrevistada nos fornecer uma receita culinária, as receitas que recebemos foram: arroz, carreteiro, como fazer queijo, bolo de queijo, chépa, tapioca, brigadeiro, belinho de chuva, mousses.

Pudemos observar que as receitas mais utilizadas no assentamento são o arroz carreteiro, as que levam o queijo como produto principal e os doces com leite e chocolate.

A Escola Monte Azul realiza um projeto denominado Feira Comunitária Escolar, onde os alunos podem trazer seus produtos e vender na feirinha da escola. Observando os produtos da culinária local comercializados ali percebemos uma grande quantidade de doces com leite e chocolate. Esta informação combina com os dados coletados nas entrevistas de que os doces são muito comercializados no assentamento, especialmente pelas mulheres e crianças.

O leite e seus derivados também são muito comercializados, especialmente na cidade, mas este normalmente quem leva diariamente ou semanalmente para a cidade são os homens com suas motocicletas equipadas com uma caixa na garupa ou as mulheres através do ônibus coletivo.

O Assentamento Taquaral fica a quinze minutos da cidade e tem feira todos os dias, isso favorece o comércio dos produtos, pois diariamente podemos ver os assentados indo e vindo, de motocicletas, bicicletas, ônibus circular, levando seus produtos e trazendo outros para suprir as necessidades.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Janio Silva. Assentamento Taquaral – Um Olhar Para a Relação Comunidade Escola. Corumbá-MS, 2011. TCC. UFMS. Especialização Em Educação do Campo.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. Cenários da Escola do Campo. 2008.
- MENEGAT, Alzira Salete. No Coração do Pantanal: Assentados na Lama e na Areia. As contradições entre os projetos do Estado e dos Assentados no Assentamento Taquaral – MS. Araraquara – SP: UNESP/FCL, 2003. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP, 2003.
- MOREIRA, Jairo S. Assentamento Taquaral: exemplos de luta e organização para conquistar a terra e a educação. Campo Grande-MS: UFMS, 2005. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação básica na perspectiva da educação inclusiva. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, 2005.
- _____. Professores do Assentamento Taquaral: A Trajetória de Luta Pela Terra e Educação. Campo Grande-MS: UCDB, 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande 2010.
- MOREIRA, Flávio. As Imagens Sociais Produzidas a Respeito da Roça, 2007.