

ARTIGOS

ESTUDANTES EM TEMPO INTEGRAL NO CAMPO: APRENDIZAGENS, PROCESSOS E SENTIDOS

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que busca compreender as relações que estudantes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem com o saber no contexto da Escola em Tempo Integral no campo. O referencial teórico são as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber. Participaram do estudo 67 estudantes de três escolas do campo, e o material empírico foi produzido por “balanço de saber” e “entrevistas”. A análise evidencia o peso das aprendizagens escolares e os descompassos entre o corpo e os modos de vida no campo. As conclusões apontam para a necessidade de incorporação da Educação do Campo no debate sobre o tempo integral e para a valorização da arte, do corpo e do movimento como aprendizagens válidas na ampliação da jornada escolar.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL • APRENDIZAGEM • EDUCAÇÃO NO CAMPO

FULL-TIME STUDENTS IN THE COUNTRYSIDE: LEARNINGS, PROCESSES AND MEANINGS

ABSTRACT

The article shows the results of a survey which seeks to understand the relationship that students in their final years of elementary school establish with knowledge, in the context of full-time school in the countryside. The theoretical framework are the contributions of Bernard Charlot on the relationship with knowledge. The study was conducted with 67 students from 03 schools in the countryside. The empirical material was produced through the balance of knowledge and interviews. The analysis shows the weight of school learnings and the mismatches between the body and the ways of life in the countryside. The conclusions point to the need for incorporating Rural Education into the full-time schooling debate, and to the appreciation of art, body and movement as valid learnings in expanding the school day.

FULL TIME SCHOOL • LEARNING • RURAL EDUCATION

ÉLÈVES À PLEIN TEMPS EN MILIEU RURAL: APPRENTISSAGES, PROCESSUS ET SENS

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à comprendre les rapports que des élèves établissent avec le savoir, durant leurs dernières années d'Enseignement Fondamental, au sein d'écoles rurales où ils étudient à temps plein. Le référentiel théorique est construit à partir des contributions de Bernard Charlot concernant le rapport au savoir. Soixante-sept élèves de trois écoles rurales ont participé à cette étude et le matériel empirique a été produit à travers des «bilans de savoir» et des «entretiens». L'analyse met en évidence le poids des apprentissages scolaires et des décalages entre le corps et le mode de vie en milieu rural. Les conclusions qui se dégagent de cette étude est qu'il est nécessaire d'intégrer l'éducation rurale au débat sur le temps complet ainsi que la valorisation de l'art, du corps et du mouvement, en tant qu'apprentissages valables, à l'allongement de la journée scolaire.

ECOLE À PLEIN TEMPS • APPRENTISSAGE • EDUCATION RURALE

ESTUDIANTES EN TIEMPO COMPLETO EN EL CAMPO: APRENDIZAJES, PROCESOS Y SENTIDOS

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación que intenta comprender las relaciones que estudiantes de los años finales de la Educación Básica establecen con el saber en el marco de la Escuela de Tiempo Completo en el campo. El referente teórico son las contribuciones de Bernard Charlot sobre la relación con el saber. Participaron en el estudio 67 estudiantes de tres escuelas del campo, y el material empírico fue producido por "balance de saber" y "entrevistas". El análisis pone de manifiesto el peso de los aprendizajes escolares y los descompases entre el cuerpo y los modos de vida en el campo. Las conclusiones muestran la necesidad de incorporar la Educación del Campo al debate sobre el tiempo integral y de valorizar el arte, el cuerpo y el movimiento como aprendizajes válidos en la ampliación de la jornada escolar.

ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO • APRENDIZAJE • EDUCACIÓN EN EL CAMPO

AAMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DIÁRIA ENCONTRA-SE NA PAUTA DOS DEBATES nacionais nos últimos anos. Podemos identificá-la no campo legal, na ampliação de uma literatura específica, na intensificação das pesquisas que a têm como objeto de estudo, na diversidade de experiências que se multiplicam pelo país e no incremento das matrículas cuja intencionalidade é explícita no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

No bojo desse debate colocam-se a educação integral e o tempo integral. Os argumentos defendidos nos documentos do Ministério da Educação – MEC – sobre o Programa Mais Educação – PME –,¹ que se propôs a induzir políticas de ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2007), e em autores que se dedicam a essa temática é a de que o tempo a mais na escola propicie uma Educação Integral, ou seja, não se reduza à repetição do que se fazia no tempo parcial, cujas atividades curriculares, de modo geral, encontram-se centradas nas tradicionais disciplinas. A defesa é a de que o tempo integral considere na composição do currículo a formação integral (ambiental, ética, estética, corporal, lúdica, etc.) “que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (COELHO, 2009, p. 93).

Com efeito, as matrículas em tempo integral têm crescido no Brasil, especialmente após o PME (MOLL, 2012; MAURÍCIO, 2014). O quadro a seguir evidencia esse crescimento, tanto na cidade quanto no campo:

¹ O PME tem como propósito fomentar propostas de educação integral para crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essas atividades encontram-se organizadas em macrocampos (meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção a saúde, comunicação e uso das mídias). Sobre PME conferir publicações: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

QUADRO 1
MATRÍCULAS E JORNADA ESCOLAR 2010 E 2015

REDE DE ENSINO E TEMPO ESCOLAR	ENSINO FUNDAMENTAL - 2010				ENSINO FUNDAMENTAL - 2015			
	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL
Estadual urbana	2.619.614	156.769	6.488.745	207.288	1.747.102	260.126	4.502.446	505.447
Estadual rural	204.664	9.388	300.114	9.269	127.029	30.655	221.189	46.981
Municipal urbana	7.815.777	555.762	3.990.537	176.058	6.251.101	1.671.707	3.186.748	709.343
Municipal rural	2.841.152	55.508	1.210.812	33.863	1.670.603	638.207	801.384	350.830
Estadual / Municipal	13.481.207	777.427	11.990.208	426.478	9.795.837	2.600.695	8.711.767	1.612.601

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: out. 2015.

Pode-se conferir, nos dados apresentados acima, a ampliação da oferta em tempo integral no período compreendido entre 2010 a 2015. Esse aumento alcança tanto as escolas urbanas como as localizadas na zona rural. Entretanto, pode-se constatar, baseando-se nos mesmos dados, que há ainda um distanciamento entre as matrículas em tempo integral na cidade e no campo. Pode-se aventar como possibilidade explicativa, por um lado, o número menor de estudantes matriculados nas escolas localizadas na zona rural, em consequência do esvaziamento do campo, objeto de preocupação no debate da Educação do Campo (CALDART et al., 2012); e, por outro, pelas dificuldades de implantação do PME nessas escolas que dizem respeito a deslocamentos de estudantes, descolamentos de pessoas para atuar nas atividades propostas de ampliação da jornada, o tipo de trabalho realizado pelas pessoas no campo, que nem sempre encontram-se disponíveis para assumir as atividades do PME, condições precárias das escolas do campo, dentre outros. Além disso, esses dados colocam em evidência a fragilidade das escolas do campo: há uma redução significativa de matrículas no período descrito, e o tempo integral não tem produzido efeitos nesse sentido.

Historicamente fadada às classes multisseriadas, ao esquecimento pelo poder público, à precarização, à ausência de professores adequadamente formados, a processos de nucleação, a currículos e práticas transpostas do espaço urbano para o rural, dentre tantas outras dificuldades, a escola do campo vai lutando para se manter enquanto escola no campo (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; CALDART et al., 2012). Desse modo, a ampliação de matrículas em tempo integral no campo e sua inclusão no debate sobre o tempo integral têm um certo caráter de novidade e ocorre durante a permanente luta pela manutenção do direito de estudantes frequentarem uma escola no campo, mesmo em tempo parcial.

É nesse cenário de debates sobre a ampliação da jornada escolar e educação do campo que este texto se insere. As discussões são respaldadas por uma pesquisa² que buscou compreender as relações que estudantes dos últimos anos do ensino fundamental estabelecem com

2

A pesquisa conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - e foi realizada durante estágio de pós-doutorado realizado pela autora sob a supervisão de Bernard Charlot.

o saber e com a escola em tempo integral no campo em um município que implantou em 2010 a Escola em Tempo Integral – ETI –, com oito horas de permanência diária, em suas 49 escolas (cidade e campo). Enquanto nas escolas da cidade, conforme dados da Secretária Municipal de Educação – SMED –, há uma redução sensível de estudantes na transição do 8º para o 9º ano, com a sua saída da escola, no campo essa equação se inverte: há uma permanência dos/das estudantes na escola. Estar na escola, nela permanecer e aprender (ou não) são relações de sentido, e as relações entre sentido, aprendizagens e os processos nelas implicados são objeto de discussão nas próximas seções deste texto.

PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Governador Valadares situa-se no Vale do Rio Doce, região leste de Minas Gerais, com uma população de 263.689 mil habitantes, dos quais, hoje, apenas 10% vivem no campo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

Na história tensa da luta pela terra, o município tem um papel central no Vale do Rio Doce, especialmente pela emergência, a partir de 1950, dos movimentos sociais do campo que se organizam contra a grilagem da terra e em defesa da posse das terras devolutas nas quais haviam se estabelecido (ESPINDOLA et al., 2011, p. 16).

É, pois, nesse contexto de luta pela sobrevivência na terra, de um crescente esvaziamento do campo, de uma redução histórica de escolas no campo, que se universaliza o tempo integral, atendendo, em 2015, a 608 crianças na Educação Infantil e a 1037 no Ensino Fundamental.³

A pesquisa foi realizada em três escolas do campo que oferecem os nove anos do Ensino Fundamental. O critério para a escolha das escolas foi a localização (proximidade ou distância) com relação à sede do município. Parte dos/das estudantes dessas escolas vivem nas sedes dos distritos; mas, em sua maioria, chega às escolas via transporte escolar, vindos das terras próximas – pequenas propriedades rurais em que seus familiares trabalham ou das quais são proprietários e que se encontram isoladas ou organizadas em pequenas comunidades com até quinze famílias.

O referencial teórico e metodológico é a teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2009), que possibilita estabelecer um diálogo entre a educação do campo e a educação integral em tempo integral para “pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos socioculturais [...], como um confronto entre saberes específicos, com práticas sociais determinadas” (2001, p. 13) e como um processo singular. Em seus diferentes escritos, Charlot desenvolve argumentos para mostrar que a educação envolve três processos indissociáveis: a humanização, a socialização e a singularização (2000, 2001, 2005, 2009).

³ Dados extraídos pela pesquisadora do Quadro de Turmas e Alunos disponibilizado pela Secretária Municipal de Educação.

A adoção desse referencial teórico possibilita analisar de modo mais amplo as relações entre aprendizagens e tempo integral no campo. Estabelecendo diálogos com os campos da Antropologia e da Psicologia, com base em Lacan, Charlot afirma que aprender é uma necessidade de sobrevivência da pessoa humana pela sua própria condição de inacabamento. Nesse sentido, propõe uma sociologia do sujeito, na qual o sujeito é, ao mesmo tempo, social e singular. A ele cabem

[...] a obrigação e o direito de aprender para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) de uma cultura, para construir-se como sujeito insubstituível. (CHARLOT, 2013, p. 49)

Colocada sob o signo do direito, a Educação do Campo compreende a educação básica em todas as suas etapas e destina-se às populações do campo, em suas mais variadas formas de vida e produção. Nessa perspectiva, coloca em pauta o reconhecimento de que os signatários desse direito devem ter reconhecidos na escola a vinculação com o campo, a compreensão sobre os modos de vida, as aspirações, os modos de organização nas comunidades, as especificidades de serem crianças, adolescentes, jovens e adultos no campo, a cultura, a memória e os vínculos com a terra (BRASIL, 2012).

Por sua vez, as discussões sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, embora guardem diferentes inspirações teóricas (COELHO; CAVALIERE, 2002), defendem a vinculação educação integral/tempo integral. A ampliação do tempo escolar deve considerar que a educação compreende a multidimensionalidade do sujeito e envolve, pois, para além dos aspectos cognitivos, aspectos culturais, artísticos, estéticos e de apropriação da cidade e do campo. Há, pois, um consenso de que a escola se deve colocar como lugar de conhecimentos escolares, mas também da formação integral do sujeito; e, para tal, deve buscar a “formação do sujeito autônomo, capaz de se apropriar da cultura e de ‘ser autor de sua humanidade’” (CAVALIERE, 2009, p. 41).

Por sua vez, é preciso lembrar que quem se educa na escola é um sujeito singular, o que nos move em direção ao sentido ao qual Charlot confere especial atenção. Interessa ao autor “a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito” (CHARLOT, 2001, p. 21). Aprender (ou não) é uma relação de sentido. “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Esse arcabouço teórico permite interrogar sobre a adolescência no campo, buscando compreender e apreender sentidos e significados de ser estudante em tempo integral, bem como as relações que

se estabelecem entre aprendizagens e os modos de vida no campo, as conexões entre tempo escolar e as experiências temporais dos/das estudantes.

Charlot destaca em seus estudos que as pesquisas sobre a relação com o saber devem possibilitar “identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos” (CHARLOT, 2001, p. 22). Isso porque a relação com o saber é, na verdade, um conjunto de relações que o sujeito estabelece com o aprender; relações plurais, muitas vezes contraditórias, e dependentes das circunstâncias. Para compreender tais relações, Charlot utiliza em seus estudos dois tipos de instrumentos adotados neste estudo: balanço de saber e entrevista.

O balanço de saber consiste em um texto produzido individualmente pelos/as estudantes a partir de um enunciado que propicie a reflexão sobre o que aprenderam (em casa, na rua, na escola, em outros lugares), com quem aprenderam e o que consideram importante (CHARLOT, 2009).

Para os propósitos deste estudo, foi elaborado o balanço de saber com o seguinte enunciado:

Você foi convidado a dar uma entrevista para o jornal da cidade. Nessa entrevista, a jornalista quer saber sobre a sua experiência na Escola em Tempo Integral: o que você aprende nessa escola? Com quem aprende? Como você fica mais tempo na escola, o que ainda gostaria de aprender? No fim da entrevista, como a jornalista é muito curiosa, ela quer saber também o que poderia aprender se você ficasse na escola apenas de 7h às 11h30min, sem aulas à tarde. Nesse caso, iria aprender o quê? Onde? Com quem? E aí? Vai responder o quê para ela? Capriche, é um grande jornal com centenas de milhares de leitores.

Nos balanços de saber, a partir do repertório de saberes evocados pelos estudantes, buscam-se as regularidades, o “ideal tipo” (CHARLOT, 2009) do estudante na ETI, e não as diferenças entre alunos singulares. As entrevistas possibilitam captar as trajetórias individuais, ou seja, processos de construção da relação com o saber vivenciados de maneira singular (CHARLOT, 2009). Neste estudo, o fio condutor das entrevistas foram as experiências vivenciadas na ETI.

Será objeto de discussão, neste texto, os balanços de saber⁴ produzidos por 67 estudantes do 9º ano das três escolas campo de pesquisa e as entrevistas de quinze estudantes (sete estudantes do sexo feminino e oito estudantes do sexo masculino), com idades entre 13 e 19 anos, escolhidos de modo aleatório entre os/as estudantes que elaboraram os balanços de saber.

4

A participação dos/das estudantes foi voluntária.

Dos setenta estudantes presentes nas salas de aula, 67 participaram elaborando os balanços de saber, e cerca da metade se dispôs a participar da entrevista. Foi realizado um sorteio para a participação nas entrevistas.

Foram respeitadas as normas éticas das pesquisas envolvendo seres humanos.

O *corpus* de análise evidencia algumas tensões a serem exploradas nas próximas seções deste artigo, que envolvem sentidos das aprendizagens escolares, aprisionamentos do corpo e silenciamentos da educação do campo.

SENTIDOS DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES, APRISIONAMENTOS DO CORPO E SILENCIAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sob qualquer argumento que se queira analisar (cognitivo, ético, estético, social, afetivo, linguístico, temporal, corporal, subjetivo, do direito, etc.), com marcadores sociais diversos (de gênero, geracionais, de classe, étnicos, religiosos, de pertencimento territorial, etc.), a questão da aprendizagem é central para a escola.

Nas pesquisas sobre relação com o saber, tanto o balanço de saber, quanto as entrevistas permitem que pesquisadores/as compreendam aprendizagens, os processos nelas implicados e delinear sentidos. Esse *corpus* de análise possibilita ao pesquisador inscrever a aprendizagem em um espectro analítico que envolve, dentre outros, aspectos cognitivos, sociais, éticos, relacionais, temporais, linguísticos e territoriais.

APRENDIZAGENS ESCOLARES

O que aprendem os/as estudantes do campo na ETI e o que gostariam de aprender no tempo a mais que permanecem na escola? Para responder a essas duas questões, as aprendizagens evocadas por eles/as nos balanços de saber foram classificadas, tendo por base os estudos de Charlot (2009) em Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA: relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais; Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP: conquistas pessoais, maneiras de ser, hábitos; Aprendizagens Intelectuais e Escolares – AIE: aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais; Aprendizagens Profissionais – AP: aprendizagens ligadas às expectativas sobre aprender/ingressar no mundo do trabalho; e Aprendizagens Genéricas – AG: quando o/a estudante afirma que aprendeu muitas coisas, mas não as específicas. A essas aprendizagens foram acrescentadas Aprendizagens Artísticas e Corporais – AAC –, aprendizagens que envolvem a arte, o corpo, o movimento, que se têm apresentado, de modo geral, no repertório de aprendizagens nas propostas de ampliação da jornada escolar.

Ainda acompanhando Charlot (2009), as aprendizagens evocadas pelos sujeitos foram consideradas segundo dois pontos de vista: “o peso de um determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas” (CHARLOT, 2009, p. 25) e a “percentagem de alunos que, no seu texto, cita pelo menos um determinado tipo de aprendizagem”

(p. 25). Interessa-nos, nesse sentido, a insistência dos sujeitos em enumerar as aprendizagens (leitura, matemática, história, dança, convivência, etc.) e o número de estudantes que as evocam.

A contabilização desses resultados está descrita no quadro a seguir:⁵

QUADRO 2
APRENDIZAGENS DOS/DAS ESTUDANTES NA ETI E O QUE GOSTARIAM DE APRENDER NO TEMPO INTEGRAL

APRENDIZAGENS	APRENDEM NA ETI	ESTUDANTES	GOSTARIAM DE APRENDER	ESTUDANTES
	%	%	%	%
ADP	3,5	4,5	0	0
ARA	13,3	15,9	0	0
AIE	70,4	62,5	53	50
AP	0	0	2,5	3,5
AG	10,5	15,9	11,1	10,7
AAC	2	1	33,3	35,7
Total	100	100	100	100

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2015)

Casos válidos: Aprendizagens na ETI (142 aprendizagens)

Total de Estudantes que evocaram pelo menos um tipo de aprendizagem (88)

Gostaria de aprender (81 aprendizagens)

Total de Estudantes que evocaram pelo menos um tipo de aprendizagem (56)

Na análise das aprendizagens inventariadas, é importante considerar que os balanços de saber “não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente), mas o que ele diz ter aprendido [ou o que deseja aprender] no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (CHARLOT, 2009, p. 19). Desse modo, os/as estudantes que redigiram os textos nos apresentam a que conferem importância e sentido ao aprender em tempo integral, o que permite compor um cenário do universo de suas aprendizagens.

Destaca-se, no quadro acima, o valor conferido às AIE, 70,4% de evocações sobre o que aprendem na ETI e 53% sobre o que gostariam de aprender, e evocadas pelo menos uma vez por 62,5% dos/das estudantes e 50%, respectivamente. Na análise dessas aprendizagens, podemos agrupá-las em subcategorias: disciplinas escolares, quando simplesmente evocadas (“aprendi Matemática...”), conteúdo de saber (“aprendi o corpo humano...”), indicação de uma capacidade (falar inglês), aprendizagens metodológicas (“organizar-me, estudar...”), aprendizagens normativas (levantar a mão), atividades (pensar, refletir) e expressões genéricas (“aprendi muitas coisas...”) (CHARLOT, 2009).

Ao desdobrarmos as aprendizagens nessas subcategorias podemos encontrar referência a disciplinas escolares, conteúdos, capacidades e expressões genéricas. Em seus textos, os estudantes nos dizem que aprendem disciplinas (matemática, português, história, geografia, informática, religião, educação física, artes); conteúdos (leitura, produção de textos, potência, pontuação, corpo humano, cadeia alimentar, contas);

⁵ As porcentagens são aproximadas.

capacidades (calcular coisas novas, escrever, melhorar a leitura, falar inglês, pronunciar as palavras).

Como permanecem mais tempo na escola, apresentam um rol de disciplinas que ainda gostariam de aprender, no qual comparecem, além de algumas disciplinas destacadas como as que aprendem na ETI (Português, História, Educação Física, etc.), a disciplina Ciências, evocada mais de uma vez, assim como Química, Biologia e “Mais Ciências no laboratório” (E1⁶, sexo feminino, 15 anos). Por sua vez, ao apresentarem os conteúdos que gostariam de aprender, é possível constatar o valor conferido à linguagem (escrever corretamente, substantivo, adjetivo, pronome, mais sobre língua e mais palavras em inglês).

As evocações das AIE feita por estudantes em tempo integral (aprendem e gostariam de aprender) e o número de estudantes que as evocam demonstram o peso conferido a essas aprendizagens no tempo a mais na escola. Nesse sentido, é importante observar que o enunciado dos balanços de saber é bastante direcionado à escola, o que poderia favorecer o comparecimento dessas aprendizagens, mas é preciso ponderar que, no tempo a mais, eles/elas ainda evocam com preponderância essas aprendizagens. Charlot, nas conclusões dos seus estudos, mostra que os/as estudantes “pensam nesse tipo de aprendizagem, mas têm pouco a dizer sobre ela” (2009, p. 27). Podemos constatar que a evocação das disciplinas escolares (Português, Matemática, etc.) se sobressai sobre os conteúdos de saber e capacidades – tanto para o que aprendem, quanto para o que gostariam de aprender, o que nos aproxima das conclusões das pesquisas empreendidas por Charlot (2001, 2009).

Entretanto, mesmo em menor número, mas ainda bastante significativo, a aprendizagem dos conteúdos de saber e capacidades, especialmente o que ainda aspiram aprender, demonstra que se confere sentido a aprendizagens relacionadas às Ciências e à Linguagem, incluindo a Língua Inglesa.

Na explicação da premissa antropológica de que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”, Charlot (2000, p. 64) argumenta que a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica (relação com o aprender, com um objeto de conhecimento), uma dimensão identitária (aprende-se algo em determinado momento da minha história pessoal) e uma dimensão social (aprende-se para viver como pessoa nos diferentes espaços sociais).

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber apresenta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua

6

Estudante 1. Foi feita a correção ortográfica nos textos dos balanços.

concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Nos balanços de saber e nas entrevistas, é possível captar os sentidos que os/as estudantes atribuem a essas aprendizagens, nas quais entrelaçam as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais.

A aprendizagem em Ciências se relaciona a “aprender mais sobre o corpo” (E2, sexo feminino, 15 anos) e “curiosidade sobre química e física” (E3, sexo feminino, 15 anos). Elias (14 anos) relata durante a entrevista que gosta de aprender Ciências e gostaria de aprender mais: “por causa do professor que ensina esse negócio de física e química [...] Principalmente química. Ah! As misturas que eles fazem para descobrir o resultado, para ter uma teoria”.

A aprendizagem da Língua Inglesa se reveste de sentido pelo desejo de “conhecer palavras em inglês” (E4, sexo masculino, 14 anos), pela sua presença nos jogos eletrônicos que possibilita o aumento do repertório linguístico “sei muncado⁷ de palavras” (Ryan, 13 anos), ou porque essa aprendizagem é considerada “difícil” (Elias).

Nos sentidos de se aprender (e desejar aprender mais) ciências e inglês, podemos encontrar marcas das dimensões identitárias, epistêmicas e sociais, e o esforço empreendido por Elias para aprender inglês é marcado significativamente pelas dimensões identitária e social:

Ah, eu não sou muito [bom em] inglês não, porque eu acho ele pode servir para uma pessoa que quer ... Porque hoje em dia tudo tem que ter inglês, porque a maioria das coisas que trabalha eles pergunta se tem inglês, dependendo da empresa que ele trabalha ele ganha mais porque ele tem o inglês. No meu caso eu acho que inglês não tem nada não.

Elias não nasceu em uma cidade grande e foi para o campo acompanhando a mãe, que a ele retornou, gosta do campo, nele quer permanecer e pensa em um curso superior em “veterinária”, que lhe permitiria “ganhar dinheiro”, mas ainda viver de algum modo no campo. Assim, estudante do campo que deseja nele permanecer, o inglês não encontra lugar em sua vida atual (a não ser na escola) ou nas projeções que traça para si, no futuro. Entretanto, há um peso institucional em sua decisão de se dedicar ao inglês e se esforçar para aprender, pois não saber inglês significa notas baixas e a possibilidade de ficar reprovado: “pra não ficar bombando porque você tem que estudar mais ainda para não bombar, eu nunca bombei, aí eu não quero bombar, não”.

“Ter mais aulas de leitura”, “ler mais”, “ir à biblioteca”, “ler livros” são desejos expressos em alguns dos textos dos balanços de saber e, para

⁷ A palavra é um regionalismo e significa que o estudante considera ser conhecedor de muitas palavras em inglês.

oito dos/das estudantes entrevistados/as, a leitura comparece como prática conformada pelo sujeito (singular e social).

Eu gosto muito de ler, gosto muito de fazer texto, esses negócios...
(Thais)

Gosto de ler, desde pequenininho. Um dia eu falei assim: – ah, mãe, me ajuda aí, eu tenho que aprender a ler. Me ajuda aí. Eu era pequeno, ela que me contou isso. Aí minha mãe: – Não, meu filho, não pode ser da noite para o dia, eu te ensino. Aí eu pegava um livro pequenininho e lia, e pegava um livro, e era um pedacinho, e fui aprendendo. Aí até hoje eu não sei por que eu gosto muito de ler. (Elias)

Por exemplo, não tem horário de Ciências? Eles pega um horário, só um horário por semana ou dois, qualquer pouquinho, e coloca um horário de leitura, vim cá pra biblioteca e lê, um horário só disso. (Flávio)

É importante observar que é na relação que estabelecem com a leitura literária fora da escola que encontram sentido para a leitura na escola, ou para sugerir no tempo a mais a ampliação das atividades de leitura. “Chego em casa, eu pego um livro pra ler” (Laís); “Eu vejo televisão, aí depois da novela eu vou ler um livro” (Gabi). Dos/das estudantes que gostam de ler, sete se consideram “bons estudantes”, mas parte de Flávio, que não gosta de estudar e diz que “tem que aguentar” o tempo integral, a sugestão de ler mais na escola.

Com relação à escrita, nos balanços de saber sobressaem referências à necessidade do uso correto da língua: “nós temos que focar bem na produção escrita, por causa do erro ortográfico”; “nós aprendemos a escrever corretamente”; “aprender palavras novas”; “aprender a escrita” são aprendizagens válidas e validadas como importantes no tempo a mais que permanecem na escola: “O que gostaria de aprender mais é o Português. Por quê? Minha caligrafia é ruim, eu sou péssimo em adjetivo, substantivo, pronome, coletivos. Apesar que eu sei que coletivo é um conjunto de pessoas, ou grupo de pessoas” (E5, sexo masculino, 13 anos).

Em seus estudos sobre relação com o saber e a escola, estabelecida por crianças e adolescentes do campo, Lomonaco (2008) encontra também a valorização da leitura e da escrita como uma das funções das aprendizagens na escola. Os/as estudantes sabem da importância dessas habilidades na vida social e na realização de “atividades cotidianas [que] são constitutivas do sujeito. É bastante evidente que aprender a ler e a escrever permite fazer parte da cultura, adentrar no mundo letrado, ter uma identidade social” (LOMONACO, 2008, p. 48).

Aprender as regras do jogo escrito – funções, valorização social, reconhecimento da distinção conferida a quem usa a linguagem correta

– e as consequências do domínio desse jogo na escola permeiam as preocupações dos/das estudantes. Além disso, ao expressarem que desejam mais tempo para leitura e escrita, podemos pensar na possibilidade de que o tempo a mais pode contribuir para uma maior intimidade com essas práticas e produzir efeitos positivos sobre a aprendizagem: “Com o tempo integral, eu tive mais desenvolvimento: na leitura, na pontuação, na escrita correta, etc.” (E6, sexo masculino, 14 anos).

A disciplina Matemática é também citada nos balanços de saber como simplesmente evocada (“aprendo matemática”) e envolvendo capacidades “aprendo a calcular coisas novas”, ou “gosto de matemática”, mas, de modo geral, deseja-se aprender “mais matemática”, por ser considerada “uma disciplina difícil”, “complicada”: “como fico muito tempo na escola, gostaria muito de aprender matemática, sou muito fraca” (E7, sexo feminino, 13 anos), “eu gostaria de ficar mais craque em matemática que é muito difícil” (E8, sexo feminino, 14 anos); “aprender matemática que é uma das matérias mais difíceis para mim” (E9, sexo masculino, 14 anos).

Cabe refletir sobre a ausência, nos balanços de saber, de referências a aprendizagens metodológicas, normativas e atividades reflexivas como pensar, refletir, compreender, imaginar, como as identificou Charlot (2009) em seus estudos, possivelmente também porque lacunas na intencionalidade das práticas escolares, mesmo com o tempo a mais na escola. Como a aprendizagem supõe o exercício do pensamento e o manejo dos objetos de pensamento via linguagem – seja ela oral ou escrita –, a lacuna dessas aprendizagens é preocupante.

Um dos problemas apontados pelos/as estudantes como fator que interfere na aprendizagem é o cansaço, muitas vezes impeditivo da concentração e do exercício reflexivo: “O cansaço é muito, atrapalha a aprendizagem” (E10, sexo masculino, 14 anos); “Eu não gosto do tempo integral porque cansamos muito, escrevemos o dia inteiro; sinceramente, eu quase não aprendo, porque ficamos escrevendo, e não dá tempo de pensar” (E11, sexo feminino, 13 anos).

Tiara: – Ah não, a gente cansa muito, a gente não aprende quase nada.

Pesquisadora: – Como é que é isso a gente não aprende quase nada?

Tiara: – A gente aprende, só que depois a gente vai cansando, e a gente cansa muito.

Pesquisadora: – Você acha que aprende mais ou menos agora, ou não faz diferença?

Tiara: – Ah, aprende menos.

Pesquisadora: – É? Por quê?

Tiara: – Tipo assim... a gente cansa, no último horário a gente cansa muito.

O cansaço comparece em mais da metade dos textos produzidos, e é reclamação de todos/as os/as entrevistados/as. Sobre ele é possível duas interpretações: o cansaço do tempo na escola e o cansaço para além da escola. Em ambos, estão implicados o cansaço do corpo, que ultrapassa a escola e alcança a vida do/da estudante no campo.

APRISIONAMENTO DO CORPO

A ETI viveu um primeiro momento de 2009 a 2014, quando, em 2009, definiu-se uma política educacional de educação integral em tempo integral e foram elaborados cadernos orientadores nos quais o currículo se organizava em eixos temáticos⁸ e mesclava, de modo integrado, aulas e atividades artísticas, culturais e de lazer. Essas atividades já faziam parte das intenções de incorporação ao currículo da ETI, mas com a possibilidade de adesão do município ao PME, as atividades do programa vieram a compor o currículo, ofertadas para todos/as.

Nas quarenta horas de atividades semanais, em tempo modular de cinquenta minutos, distribuíam-se aulas das disciplinas e cinco atividades do Mais Educação, ministradas por monitores ou professores, definidas ano a ano, conforme orientações do PME. Por exemplo, no campo, além das disciplinas que integravam os eixos temáticos, ofertavam-se atividades tais como judô, fotografia, ciclismo, dança, etc.

Para as escolas do campo, foi definida, para o ano de 2014, a oferta de uma oficina com dois módulos semanais, denominada “Saberes e Valores do Campo”, com o propósito de pautar no currículo especificidades e singularidades da Educação do Campo.

Um segundo momento, vivido a partir do ano de 2015, no qual foi realizada a parte empírica deste estudo, houve mudanças na carga horária das disciplinas e no modo como as atividades do PME passam a compor o currículo. As orientações para as escolas organizarem seus currículos preservam a nomenclatura dos eixos temáticos, mas distribuiu-se as disciplinas em torno dos eixos de outro modo. Antes havia uma paridade entre elas, mas aumentou-se a carga horária das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa e diminuiu-se a carga horária destinada às Artes e Educação Física. Além da diminuição da carga horária dessas duas disciplinas, para a sua oferta deve-se escolher duas atividades disponibilizadas pelo PME; por exemplo, em Artes, desenho e pintura, e, em Educação Física, atletismo e futebol. Assim, na prática, há uma diminuição das atividades que envolvem o corpo, a arte e o movimento.

Para as escolas do campo, a oferta dos Saberes e Valores do Campo também passou a ser via atividades do PME, por exemplo, horta escolar. Ainda são ofertadas, pelo PME, Tecnologias Educacionais e Ambientes de Rede (identificadas pelos/as estudantes como aulas de

8 Eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens (Português, Matemática, Língua Estrangeira, Arte); Eixo Identidade e Diversidade (História, Ensino Religioso, Educação Física); Eixo Protagonismo e Sustentabilidade (Geografia e Ciências) (GOVERNADOR VALADARES, 2009).

informática), em duas aulas semanais, e a atividade do PME Educação em Direitos Humanos é ofertada na disciplina Ensino Religioso.

Não é objeto de discussão deste texto uma análise dessas mudanças curriculares que apontam para uma perspectiva de mudança na própria concepção de educação integral assumida na proposição inicial da SMED, na qual se buscava uma articulação curricular comprometida com a formação integral, envolvendo aspectos relacionados às diferentes fases do desenvolvimento humano (cognitivos, estéticos, corporais), considerando a diversidade, a cultura e fortalecimento da identidade local (GOVERNADOR VALADARES, 2009). O que nos interessa, nesta análise, é o modo como os/as estudantes vivenciam as experiências do tempo integral.

Se retornarmos ao quadro apresentado anteriormente, podemos conferir que as aprendizagens na ETI são pouco significativas com relação às AAC, pelo número de evocações (2%) e pelo número de estudantes que as evocam (1% dos estudantes). Por sua vez, esse tipo de aprendizagem é desejado no tempo a mais: o número de evocações dessas aprendizagens é de 33,3%, e 35,7% dos/das estudantes as evocam.

Nos balanços de saber, eles/elas reivindicam aprender a tocar violão, arte, pintura, fotografia, dança, desenho, música, teatro, judô, caratê, capoeira, ciclismo. Nos textos e nas entrevistas, solicitam o retorno das atividades do PME e ampliação das aulas de Educação Física e Artes.

Queria que o Mais Educação voltasse, e que os horários de Educação Física fossem três novamente. (E12, sexo masculino, 14 anos)

Eu queria a volta das aulas de ciclismo, mais horário de Educação Física, capoeira. (E13, sexo masculino, 13 anos)

Seria bom voltar o judô e a música. (E14, sexo feminino, 13 anos)

Aí tirou as oficinas e aumentou a aula de Ciências, que agora são seis aulas. Seria bom ter oficinas de novo. (Hana)

Mas qual o sentido da reivindicação dessas aprendizagens pelos/as estudantes?

Um primeiro sentido é o de libertação do corpo. É o momento no qual é possível sair da imobilidade da sala de aula, interagir mais com os colegas e colocar o corpo em movimento.

O tom dos textos dos balanços de saber é marcado por um tempo escolar de imobilidade, escuta e por uma escrita mais transcritiva do/a estudante (a cópia do quadro, do livro, do xerox), e, nos textos, os/as estudantes indicam outros modos de organização do tempo e das atividades:

mudanças nos horários – por exemplo, a educação física após o almoço –, mudanças nas práticas – “aulas de interatividade”, “aulas que discutíssemos mais”; “aulas mais dinâmicas”, “aumento do tempo do recreio” e “agora que tiraram o Mais Educação, cabe aos professores cultivar interesse em aulas criativas” (E15, sexo feminino, 14 anos).

Tiraram as oficinas. Só que agora ficou pior ainda. Antes a gente tinha mais tempo para descansar, conversar. (Luan)

Aí, não tem oficina, nem nada, Fica só aula pesada de 7h às 15h, tem um monte. Hoje mesmo teve, pesado demais. (Cláudio)

Ah, era muito bom, a gente brincava de apostar corridinha, a gente é... como eu posso dizer? Interagia mais. (Tiara)

No *corpus* de análise, comparecem outros elementos que nos permitem compreender o sentido dessas atividades para além do momento de descanso ou interação: há a evocação da atividade em si, a busca pela interatividade – que é diferente de descanso, pois aprende-se algo, com alguém –, há o prazer despertado pelas atividades – “dançar, que era muito legal, tocar violão, fazer artes marciais, eu gostava muito” (Hana) –, e cada atividade envolve aprendizagens distintas, estéticas e corporais:

Ano passado tinha capoeira, dança, e eram três aulas de educação física durante a semana toda, e agora só tem duas aulas. Nas oficinas, no ciclismo, a gente aprendia a compartilhar, no judô, um ajudando o outro. (Laís)

Já que passamos esse tempo todo na escola, gostaria que tivesse pelo menos duas vezes por semana aula de música, ou seja, de algum instrumento, como baixo, contrabaixo, violão, flauta, etc. (E16, sexo feminino, 13 anos)

Querida aulas de teatro para desenvolver a nossa timidez e aliviar um pouco a mente. (E17, sexo feminino, 15 anos)

Todos os/as estudantes dessas escolas tiveram acesso, e continuam tendo, embora, atualmente, em um número menor, a outras aprendizagens (artísticas, culturais, desportivas) para além das tradicionais disciplinas escolares. Esse acesso tem sido ampliado, via PME, a escolas e estudantes do campo considerados prioritários – que apresentam defasagem idade/ano, de escolas e anos/séries nas quais são detectados

índices de evasão e/ou repetência e beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014b, p. 18).

Os/as estudantes que participaram desta pesquisa nos dizem que a experiência dessas aprendizagens envolvendo a arte, o corpo e o movimento tem sentido porque envolve apropriação cultural. Portanto, é um direito antropológico que confronta a lógica de educação prioritária ou política especial que tem perpassado experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil (CAVALIERE, 2014).

Charlot considera que o sujeito encontra-se como um todo na situação de aprendizagem. Recorrendo a Merleau-Ponty, o autor afirma que o sujeito epistêmico é um sujeito encarnado em um corpo: “um Eu que é corpo, percepções, sistemas de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos)” (CHARLOT, 2000, p. 69).

É, pois, a corporeidade, implícita no sentido atribuído por esses estudantes a essas aprendizagens, a reivindicação do seu retorno e o desabafo de que no tempo a mais não querem “aprender o mesmo de antes” (referindo-se a disciplinas), que nos instiga a pensar que a expressão “tempo do mesmo” (MOLL, 2012), utilizada para problematizar o tempo integral que oferece mais do mesmo, guarda tensões entre duas matrizes de pensamento antagônicas que são convocadas a compor o tempo integral – a cisão corpo e mente, decorrência da razão de matriz cartesiana, e o corpo existência, a corporeidade, proposta por Merleau-Ponty (1994).

De um lado, as disciplinas escolares que carregam a marca da racionalidade de matriz cartesiana (WALKERDINE, 1988), impregnadas na escola no valor conferido ao exercício da razão (objetividade, linearidade, certeza, unicidade das respostas, previsibilidade, exatidão, validação escrita); de outro, atividades que envolvem o corpo, convocadas a complementar o currículo no turno ou contraturno, quase a pedir licença.

Pode-se aprender a tocar violão no campo – com amigos/as, familiares, etc. –, mas o acesso a outras atividades artísticas e corporais são restritas, como o judô, a arte, a dança, o caratê e a fotografia, que foram possíveis via tempo integral.

Cláudio: - Ué, judô a gente aprendia a lutar, a defender também.

Pesquisadora: - E você já tinha experiência, já conhecia judô?

Cláudio: - Não, só pela televisão mesmo, o pessoal lutando, mas prática, eu nunca tinha praticado, não. Só aqui [na escola].

Nessas aprendizagens, há a atividade em si (jogar futebol, dançar, tocar violão), mas há também a apropriação da normatividade dessas atividades que guardam diferenças das aprendizagens das disciplinas, “cada uma dessas atividades tem uma normatividade e só há educação

quando o aluno progride na apropriação das normas específicas da atividade” (CHARLOT, 2013, p. 205).

Expressão, ritmo, apreciação estética, projeções, imaginação, criatividade, movimento, estilos musicais, notação musical, perspectiva, etc. carregam normatividades próprias (desvalorizadas na escola), mas validadas pelos/as estudantes do campo no tempo integral.

Ah, a gente saía, tirava foto, apreciava [a natureza] aprendia a fazer [...] fotografia. Fazer aqueles negócios... esqueci o nome... você pegava um copo assim, e a pessoa ficava aqui, e outra, lá longe. Aí parecia que você estava bebendo num copo grandão. (Elias)

Tinha um monte de aula diferente, que nem aula de violão, que eu queria aprender tocar violão, entender as notas [musicais], porque na igreja que frequento os meninos toca violão, né? Aí, quem sabe, pode ir na frente e tocar. (Cátia)

A mobilização dos/das estudantes para essas aprendizagens, os sentidos atribuídos ao aprendê-las e as normatizações que lhes são constitutivas expõem as tensões entre os modos de compreender razão e corpo na escola.

Ao privilegiar o ato de pensar em detrimento do movimento e da criatividade, o tempo integral estabelece uma relação temporal cindida e desigual, na qual se exercita sobremaneira a “mente” em detrimento do “corpo”.

Relegadas, tradicionalmente, a secundárias no currículo, essas aprendizagens não compõem o repertório de aprendizagens válidas na escola, embora validadas pelos/as estudantes. Cabe prestar atenção aos sentidos que eles/elas estabelecem nessas aprendizagens.

SILENCIAMENTO DO CAMPO

No debate da Educação do Campo, a vinculação entre os saberes da escola e a vida do campo comparece de modo enfático. Defende-se que a identidade das escolas do campo deve vincular a realidade de cada escola no campo e saberes dos/das estudantes. Explicita-se a estreita relação entre escola e comunidade, e define-se como matrizes formadoras do currículo a terra, o trabalho e a cultura (MOLINA, 2009; BRASIL, 2012; CALDART, 2012; ARROYO, 2015).

Por sua vez, uma revisão das experiências em educação integral no campo mostra raríssimas experiências como defendido acima. O que se encontra sobremaneira no campo é o tempo integral para parte dos/as alunos/as, via atividades complementares (BRASIL, 2010a, 2010b; CAVALIERE; COELHO; MAURÍCIO, 2013).

Nos balanços de saber, há um silenciamento sobre aprendizagens ligadas ao campo que foram tratadas, nesta pesquisa, como AIE, considerando-se o que preconiza a Educação do Campo sobre as matrizes teóricas do currículo. Aprendizagens relativas ao campo “horta” e “sobre o campo” aparecem em três textos, tanto para o que aprendem, quanto para o que gostariam de aprender: “mais sobre o campo”, “educação do campo”.

Entretanto, as entrevistas rompem com o silenciamento. O campo aparece como um componente da relação desses estudantes com o saber e com a escola, cerceado ou ampliado pelo tempo integral. O que se coloca em cena é a relação entre o que se aprende na escola e o que se aprende fora da escola, entre o valor conferido às aprendizagens nesses lugares distintos.

Como o tempo integral cerceia a relação dos/das estudantes com o campo?

Por ocupar oito horas de atividades diárias dos/das estudantes que vivem no entorno da escola, mas cerca de dez horas dos que vivem mais distante e chegam à escola por transporte escolar. Laís, por exemplo, acorda às 5h, prepara o café da manhã da família, vê o que passa na TV e aguarda o transporte escolar. Gasta trinta minutos no trajeto de casa à escola, e retorna entre 16h30 e 17h. Essa também é a rotina de outros estudantes, e alguns fazem um percurso a pé – cerca de quinze a vinte minutos em caminhos vicinais para chegar à estrada principal, trajeto do transporte escolar.

A lida no campo começa cedo, e dela os/as estudantes participam, antes e depois da aula: “às vezes meu pai pede pra mim buscar a vaca pra ele, e eu busco, porque ele tira leite sozinho” (Gabi); “chego em casa, tomo um cafezinho, descanso, aí vou lá, busco o soro pra tratar dos porcos, aí fico catando a cana pra tratar deles, e fico capinando até dar noite” (Cláudio);

Porque você chega e tem que fazer as coisas de casa. Chego lá, vou comer alguma coisa, lavar alguma vasilha, tem o meu coelho que tenho que cuidar dele. Tem terreiro para varrer, é casa para varrer, é roupa pra lavar. (Cátia)

Para você ver como é que o tempo é negociado [apertado]. Eu saio daqui 3h30, que eu ajudo lá em casa a varrer o terreiro todo, tirar as folhas, eu jogo o lixo fora, dois carrinhos lá embaixo, aí depois que eu busco o leite, eu vou e entro na internet, mas, tipo assim, eu, que tenho os cavalos para olhar, eu olho. (Júlio)

Com exceção de dois estudantes, que afirmam não terem atividades regulares antes ou após as aulas, os/as demais entrevistados/as realizam atividades em casa. A respeito da realização dessas atividades,

precisamos compreendê-las inscritas no modo como a vida no campo se apresenta, e o lugar da infância e adolescência campesina,

[...] cuja passagem para o mundo adulto é feita de modo gradativo, marcado por pequenos afazeres domésticos que vão se incorporando à vida dos jovens. É lidando com os animais, com a horta, com as tarefas da casa, com a compra na venda que as crianças e os jovens cumprem suas funções no mundo familiar e, ao mesmo tempo, vão ganhando autonomia com relação a ele. (LOMONACO, 2008, p. 68)

Há nos balanços de saber um silenciamento com relação a AIE relacionadas ao campo, e os textos mostram estudantes que se corresponsabilizam por essas atividades e se ressentem de não poderem “ajudar mais em casa”, “ajudar a mãe”, “ajudar o pai”, “porque eles precisam”, “é muita coisa pra fazer”.

Mas, além dessa corresponsabilidade, “se não ficassem na escola o dia todo”, como o enunciado do balanço questiona “eles aprenderiam o quê? Com quem?”.

É aqui que o campo ganha força como um lugar no qual se pode aprender muitas coisas ligadas ao campo: “gostar de plantas”, “cuidar das plantas”, “mais sobre plantas”, “mexer com a terra”, e aprende-se essas coisas com a família (pais, primos/as, tios/as, avós, irmãos). A essas aprendizagens válidas, deve-se prestar atenção nas proposições do tempo integral, para não tomar a escola como

[...] o único lugar em que se aprende. Fora dela, aprendem-se outras coisas que valem a pena ser aprendidas. Desse ponto de vista, a escola deve prestar bastante atenção para não ceder a uma certa tentação de arrogância em relação a outras formas de aprender. (CHARLOT, 2008, p. 179)

Pode haver uma certa tentação de arrogância a outras formas de aprender, como Charlot alerta acima, mas pode também haver uma certa tentação de arrogância ao pressupor a ocupação do tempo do/da adolescente e do/da jovem, ora como desocupado, sem nada para fazer, ora como ocupado demasiadamente com o trabalho no campo. Eles vivem no campo outras aprendizagens e relações – aprende-se, como ele/elas dizem nos textos, visitando vizinhos, encontrando-se no campo, na igreja, nas festas, lendo livros, “vendo coisas interessantes na TV”, “na internet”, “pensando sozinha”.

Outras formas de aprender e o que se aprende (cuidar das plantas, tocar violão, apreciar o campo, ouvir música, cuidar de animais, companheirismo, cozinhar, fazer queijos, negociar a venda de um

animal, o tempo da seca, o tempo das águas, etc.) supõem, também, outra experiência do tempo. Nesse sentido, o tempo integral cerceia o tempo de outras formas de aprender ao cercear o tempo do/da estudante com suas famílias, ao impor outras lógicas temporais para o seu dia a dia, por ocupar sobremaneira o seu tempo diário:

Se eu ficasse na escola de 7h às 11h30, o que eu aprenderia em questão? Aprenderia como ter um bom fim de tarde, ter mais tempo de conversar com os amigos, ler um livro que você tanto gosta, e o principal: ajudar e passar uma tarde com minha mãe e meu pai, que eu vejo tão pouco. E isso tudo eu aprenderia com as pessoas, com o mundo, ou até sozinha. Aqui fala uma aluna que ama viver no mundo da lua. (E18, sexo feminino, 14 anos)

Como o tempo integral amplia a relação dos/das estudantes com o campo?

Um sentido dessa ampliação pode ser encontrado no acesso a atividades envolvendo a arte, o corpo e o movimento, como discutimos na seção anterior, pois o sentido dessas aprendizagens se liga à sua relação com o mundo e com o outro, ou seja, com a sua vida como morador/a do campo compartilhada com amigos/as, famílias e comunidades nas quais se inserem.

Assim, a possibilidade de aprender música, por exemplo, evoca o campo, como em uma cena vivenciada pela pesquisadora em uma das escolas: durante o recreio, os/as estudantes solicitam a liberação dos violões (que não mais vão às salas de aula), e fazem uma roda de viola com as músicas que cantam o campo, memória e cultura. Forçam, assim, a entrada do campo na escola, ainda que por um tempo mínimo (trinta minutos) e fora da sala de aula.

Outra possibilidade de ampliação trazida pelos/as estudantes são as interligações que estabelecem entre aprender na escola e aprender na vida. A respeito dessas relações, Charlot (2001, 2005, 2008, 2013) destaca que aprendizagens na escola e fora dela são aprendizagens distintas, envolvem lógicas e propósitos distintos: “o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outra maneira” (2001, p. 150).

Nas entrevistas, é possível captar o que o autor denomina de “lógica de ‘intersignificação’ entre os mundos” (CHARLOT, 2001, p. 150) nas relações que os estudantes estabelecem entre os saberes da escola (disciplinas escolares) e saberes envolvidos em suas práticas do campo:

Cláudio: - Matemática, ciências, português, tipo assim, ciências... pra fazer drenagem de um poço, aí tem que ter a altura da água, se puser a mangueira assim, sem ter uma bomba, ela não vai puxar pra cima. Tem que pôr pra baixo pra tirar a água. Aí vai adquirindo conhecimentos.

Pesquisadora: - Você aprendeu isso em ciências?

Cláudio: - É, e meu pai também mostrou lá.

Pesquisadora: - Fala dessas coisas que você aprende, achei interessante.

Cláudio: - Conta... fazer conta, tipo por cento, porcentagem. Na hora de vender um potro lá, se o cara não souber a matemática, vai tomar prejuízo. For vender uma banda de porco, uns 10 quilos de porco, aí tem que saber a matemática para não tomar prejuízo. Tem gente, direto lá, peão, que toma prejuízo por causa desse negócio de conta, alguns não sabe, né? Não estudou direito, aí toma prejuízo. Os que sabe mesmo gosta de passar a perna, aí tem que saber para ficar esperto.

Cláudio estabelece, desse modo, relações de intersignificação e encontra sentidos para aprender conhecimentos de ciências, que aprende com o pai e na escola; a matemática escolar, regida por modos de organização do pensamento, quase sempre escrito, e os modos de negociar do campo, matemática da vida, e argumenta sobre a *expertise* que precisa desenvolver para não tomar prejuízo pelos que sabem matemática “e passam a perna”, auferem maiores lucros no negócio.

Embora, nem tanto explícitas, como demonstrou Cláudio em suas explicações, Laís argumenta que “quase todas as aulas me ajudam no campo, porque a educação ensina sobre as plantas, Ciências e Matemática... Matemática, que vai calculando o espaço onde tem que plantar”.

A aula de Saberes e Valores do Campo, na qual os/as estudantes trabalham com a horta em pequenos espaços na escola, ou no entorno da comunidade, propicia o encontro com o campo: “A gente tem mais contato com a natureza porque na aula de Saberes e Valores do Campo a gente mexe com a terra, a gente também escreve para aprender [sobre o que fez], e eu acho muito bom”.

Entretanto, nem sempre a relação que se estabelece é de intersignificação, mas de “ruptura sem continuidade: ‘aprender na escola’ e ‘aprender a vida (na vida)’ são, aos olhos do aluno, duas coisas completamente diferentes” (CHARLOT, 2001, p. 150). Assim, ir à horta é, em especial, um momento de saída da sala de aula e de maior interação com os colegas (apreciado pelos/as estudantes), como eles/elas ressaltam nas entrevistas, momento em que o corpo se coloca em movimento.

O tempo escolar é, portanto, limitador do estabelecimento de relações mais significativas com o campo ao impor sobre esse momento de cultivo, de manejo da terra, a sua lógica: “Nós temos que ficar lá uns cinquenta minutos; aí dez minutos nós já vem vazado, mas dá tempo [de lidar com a horta]” (Júlio). Além da lógica temporal, há a lógica espacial. Lidar com a terra e retornar à sala de aula coloca o corpo em espaços

distintos, e nem sempre é possível conciliar a ida à horta com a limpeza desejada por eles/elas para o retorno à sala de aula “suja muito, suja as unhas, suja a roupa, e fica daquele jeito”. Assim, podemos encontrar lógicas concorrentes: lidar com a horta na escola e lidar com a horta em casa são duas coisas completamente diferentes.

Cabe, pois, refletir sobre a distância entre os propósitos da Educação do Campo, os delineamentos para as escolas do campo e as aprendizagens evocadas pelos/as estudantes na escola – o tempo integral no campo não favorece o estabelecimento de relações mais estreitas entre os/as estudantes e a vida no campo, embora essa seja uma das premissas das orientações curriculares para a escola em tempo integral no campo, compreendida como sinal

[...] de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais e deve expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento das pessoas que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p. 16)

TECENDO SENTIDOS

Para os estudantes que participaram desta pesquisa, que acordam cedo e não faltam às aulas mesmo quando chove “tem que andar muito, uma hora e meia [na estrada de chão], porque não pode atravessar o ribeirãozinho que passa lá, enche e não tem como a gente passar” (Flávio), que vivenciam o aprisionamento do corpo, o cansaço (na escola e após a escola) que tem suas rotinas e de suas famílias modificadas pelo tempo integral, qual o sentido de ir à escola?

Para eles/elas, o sentido maior do tempo integral é a possibilidade de encontrar amigos/as. Mais tempo na escola, mais tempo com os amigos. Essa parece ser uma contradição pela preponderância das aprendizagens intelectuais e escolares em relação às aprendizagens relacionais e afetivas – enquanto as primeiras ultrapassam mais de 50% das evocações, as últimas ficam em torno de 15%. Entretanto os textos dos balanços de saber e as entrevistas mostram que, embora não sejam consideradas aprendizagens do tempo integral, a ampliação das possibilidades de encontro com o outro mobilizam os/as estudantes a estarem na escola todos os dias, porque “interage mais com os colegas que no tempo curto”, “passa mais tempo com os amigos”, “encontra mais os/as amigos”. A escola continua sendo, pois, um espaço relacional importante para os jovens, como outros estudos sobre relação com o saber têm demonstrado (CHARLOT, 2001), e o tempo integral no campo potencializa a força desse espaço de socialização juvenil.

Ainda com relação às aprendizagens intelectuais e escolares, o tempo integral faz diferença?

As reflexões feitas pelos/as estudantes, tanto nos balanços de saber quanto nas entrevistas, permitem conclusões interessantes a esse respeito. Nos balanços de saber, a diferença se apresenta como uma lógica do próprio aumento do tempo: se se tem mais aulas de uma mesma disciplina, aprende-se mais, obviamente. E aprender mais é importante “para ter um futuro”, “ter um trabalho”, “tirar carteira de motorista”. Assim, valoriza-se o aumento do tempo, como se valoriza a escola como importante para a vida, para se formar e ter um futuro. Valorização também encontrada nos estudos sobre relação com o saber e a escola (CHARLOT, 2001, 2009; DIEB, 2008).

O que chama a atenção na resposta dos/das estudantes a essa questão é a aproximação com o que Charlot denomina mobilização. “O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 55). Colocar-se em movimento é uma dinâmica interna e implica a atividade do sujeito, que é também uma “dinâmica interna” (CHARLOT, 2013).

Mais tempo na escola não significa necessariamente mais tempo para aprender. O que faz diferença para a maior parte dos/das estudantes entrevistados/as é o envolvimento com o estudo; o que eles chamam de “o aluno tem que querer”, “se dedicar”, “se esforçar”, “focar no estudo”:

A gente aprende pelo esforço, não é por causa do tempo. (Hana)

Você aprende menos, porque com o outro tempo a gente aprendia mais, porque a gente dedicava mais. Focava, estudava mesmo. Agora a gente fica cansado. (Luan)

O horário não é problema, é questão do aluno querer aprender. (E19, sexo feminino, 13 anos)

O cansaço se apresenta como uma marca das vivências em tempo integral dos/das estudantes do campo na ETI, marca também encontrada em outros estudos sobre o tempo integral (BRASIL, 2010a, 2010b), acentuada neste estudo pelo aprisionamento do corpo e por impor ao corpo lógicas temporais que desconsideram a vida do campo (acordar muito cedo, as atividades antes e após as aulas). Há um esquecimento do corpo, ritmos biológicos, necessidade de repouso, sono, momentos de produção ou descanso (TESTU, 2008).

Não há diferenças significativas quanto ao gênero com relação às aprendizagens, ao cansaço na escola e às atividades realizadas fora do espaço escolar ou ao desejo de aprender mais sobre profissões na escola (evocadas por um percentual pequeno nos balanços de saber), mas as

alunas são incentivadas ao estudo, especialmente pelas mães, para que não repitam a sua história de “donas de casa”, “encontrem um trabalho” e “tenham uma profissão”.

Os/as estudantes do campo, que vivenciam a experiência de tempo integral analisada, expõem realidades que confrontam os pressupostos da Educação do Campo: a pouca conexão entre escola e comunidades de entorno, o silenciamento sobre saberes ligados ao campo, as tensões entre o espaço da escola e o espaço do campo, o confinamento na sala de aula, as interferências que o tempo a mais na escola provoca em suas relações com o campo e as aprendizagens decorrentes dessas relações no espaço familiar e comunitário.

Ao reivindicarem aprendizagens ligadas ao corpo, à arte, ao movimento, experimentadas com o tempo integral, os sujeitos deste estudo contribuem para outros olhares sobre os/as estudantes do campo como dotados de existência, de corporeidade, o que certamente amplia as possibilidades da escola do campo com o tempo integral e do currículo na equação entre disciplinas escolares, saberes do campo e atividades artísticas e corporais.

Contribuem, também, para o fortalecimento do debate sobre Educação Integral, em tempo integral, ao reivindicarem o acesso a aprendizagens corporais, artísticas, culturais, estéticas, explicitando-se, assim, as tensões entre razão e corpo, que são históricas no campo da educação, e comprometem a formação integral.

Cumpramos reconhecer que a ETI valoriza a escola no campo ao ampliar o tempo de escola, quando se vive no Brasil, há séculos, o descaso com as escolas localizadas na zona rural e o fechamento de escolas. A ETI trata de modo igualitário escolas da cidade e do campo e, do ponto de vista do direito “ao mais tempo diário na escola”, considera tanto os estudantes da cidade, quanto os do campo como signatários desse direito.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº. 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral*: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do campo*: marcos normativos. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005*, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual operacional de Educação Integral*. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2015*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: out. 2015.
- CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (Org.) *Educação Integral em tempo integral*: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP e Alí; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 41-51.
- CAVALIERE, Ana Maria. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: MAURÍCIO, L. V.(Org.). *Tempos e espaços escolares*: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio, Faperj, 2014. p. 147-165.
- CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia V. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & Escola*: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 257-277.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, Bernard. (Org.). *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares*. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.
- CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (Org.). *Relações e saberes na escola*: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COELHO, Lúgia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). *Em aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.
- DIEB, Messias (Org.). *Relações e saberes na escola*: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ESPINDOLA, Haruf Salmen et al. Emergência do movimento social no campo: conflito entre posse e propriedade em Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL. *Anais ...* Rio de Janeiro; ANPUR, 2011. p. 1-18.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria de Educação. *Escola em tempo integral*: caderno 1. Governador Valadares: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=312770>>. Acesso em: set. 2016.

LOMONACO, Beatriz P. A escola rural: entre a internet e os sacis. In: DIEB, M. (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.

MAURÍCIO, Lúcia V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLINA, Mônica C. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 185-197.

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

TESTU, François. *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2008.

WALKERDINE, Valerie. *The mastery of reason*. London: Routledge, 1988.

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

Professora da Universidade Vale do Rio Doce – Univale –, Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil
celeste.br@gmail.com