

MIRIAM CRISTINA SCHMIDT PRIEBE

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO POPULAR EM MIRADOURO – MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

P948p
2013

Priebe, Miriam Cristina Schmidt, 1982-

Política pública de educação do campo : um estudo sobre a participação popular em Miradouro – Minas Gerais / Miriam Cristina Schmidt Priebe. – Viçosa, MG, 2013.
xii, 93f. ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 82-88

1. Educação do campo. 2. Educação e Estado.
3. Participação social. 4. Política pública. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

MIRIAM CRISTINA SCHMIDT PRIEBE

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO POPULAR EM MIRADOURO – MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2013.

Écio Antônio Portes

Cezar Luiz de Mari
(Coorientador)

Dileno Dustan Lucas de Souza
(Orientador)

*Aos educadores (as) e educandos (as) das Escolas
do Campo de Miradouro (MG)*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pelo livre arbítrio, o que possibilita construir a vida a partir do nosso trabalho e das nossas escolhas.

Aos meus pais: Ari Priebe e Marlene Schmidt Priebe, pelo amor incondicional, que liberta e incentiva o crescimento.

Aos meus irmãos: Marcos e Maicom; e irmãs: Márcia, Sandra e Nívia, pelas experiências únicas, cada um com sua personalidade, tem seu espaço marcado em meu coração.

Ao sobrinho Cláudio e sobrinhas: Martina, Estephani e Vitória, pela convivência que só me traz alegria.

Ao namorado e companheiro Danilo Pereira Ribeiro, que se fez presente no momento certo, quando eu já estava preparada pra receber e viver esse amor. A sua companhia sempre me traz alegria e uma paz interior indescritível.

As educadoras da Escola Benjamin Constant (Arroio do Padre – RS): Jarci Holanda Fagundes, Iria Dettmann Cazare, Lorena Rivaroli, Gundela Bonow, Renilda Vahl Bohrer e Lea Bonow, pelas lições escolares fundamentais e pelos valores indispensáveis à formação humana integral.

As amigas de infância, em especial a: Cláudia Pieper, Luciane Voss, Marlene Leitzke e Mônica Strelow.

Ao Pastor Herbert Weiduschadt e sua amada Loni, pela alegria proporcionada e pelas grandes lições de vida.

Ao primo Loutar Prieb, pelas boas conversas e histórias compartilhadas.

A Maria de Fátima Maximila Rocha, Tânia Terezinha Bermudez Martins e Ursula Dorothea Coswig Buss, grandes amigas e mestras pra toda vida.

A amiga Nara Regina Fonseca e aos amigos: Alexandro Brayer Martins, Homero Bubolz Alves e Sérgio Aldrighi Raffi, pela paciência e tolerância.

Ao Tiago Schuch Lemos Venzke, por me instigar na pesquisa acadêmica e incentivar nos estudos da pós-graduação.

Ao Sandro Leitzke, pelos seus conselhos maduros e coerentes, dignos de um irmão mais velho.

Aos amigos e amigas da Prefeitura Municipal de Arroio do Padre (RS), pelo trabalho e experiências compartilhadas.

Aos professores e professoras das Ciências Sociais (UFPEL) e as professoras da Pedagogia (UFPEL) em especial a: Ana Ruth Miranda, Cristina Maria Rosa, Eliane Teresinha Peres, Elisa dos Santos Vanti Semente, Georgina Helena Lima Nunes, Gilcenira Rangel, Lourdes Maria Frizon, Lucia Maria Peres, Madalena Klein, Maria de Fátima Cóssio, Patrícia Pereira Cava e Terezinha Fugita.

As amigas e colegas das Ciências Sociais, em especial a: Cátia Sinara Tavares, Charlene e Vanessa Priebe Holz.

As amigas e colegas da Pedagogia, em especial a: Adriane Teixeira, Celina Meirelles, Francine Borges Mendes, Gilceane Simon, Mariana Hiller e Natália Ribeiro.

Aos colegas, amigas e amigos do Mestrado em Educação da UFV: Ana Carolina Brandão Batista, Ana Luiza Salgado Cunha, Elimar Ponzzo Dutra Leal, Flávia Russo Silva Paiva, Lara Carlette Thiengo, José Marcio Silva Barbosa, José Marcos Vieira Júnior, Kátia Pinheiro de Freitas, Márcio José Ladeira Mol, Rogéria Viol Ferreira; e em especial a: Ana Lúcia Ferreira Faria, Aneuzimira Caldeira Souza, Erica Ferreira Melo e Milene Francisca Coelho Sobreira, pela cumplicidade, nos momentos para além dos estudos acadêmicos.

As amigas e colegas do Grupo de Pesquisas Trabalho e Processos Educativos, em especial a: Kíria Lúcia, Mariana de Souza Faria, Simone da Silva Ribeiro e Wanessa de Assis.

Ao professor Dilenio Dustan Lucas de Souza, por ter aceitado o desafio de me orientar no mestrado em educação.

Ao professor Cezar Luiz de Mari, pela Co-Orientação indispensável, além das aulas que possibilitaram costurar a filosofia com a vida.

As professoras Joana D'Arc Germano Hollerbach e Heloísa Raimunda Herneck, que me acompanharam nas atividades da Bolsa REUNE e do estágio de ensino. Aprendi muito nessas atividades, que foram fundamentais, tanto para minha formação acadêmica, quanto no amadurecimento pessoal.

Aos demais professores e professoras do Departamento de Educação da UFV: Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Denilson Santos de Azevedo, Edgar Pereira Coelho, Geraldo Márcio Alves dos Santos e Marisa Barletto. Em especial a Lourdes Helena da Silva que me aceitou como aluna não vinculada no Programa de Pós-Graduação em Educação.

A Eliane Pinto, pela atenção e carinho em nos lembrar dos compromissos e datas importantes.

Aos amigos e amigas que encontrei em Viçosa, em especial a: Érica Rodrigues, César, Marcelo, José Maria, Paula, Lorena, João Paulo, Leila Lins e Monique, pelos momentos de descontração e partilha.

A Leticia (Psicossocial) e Thieme (Entrefolhas), que foram fundamentais nos momentos mais complicados e ajudaram a me fortalecer para seguir a diante.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
1. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
1.1. Entre o Fenômeno e o Contexto	17
1.2. Origens, Trajetórias e Matrizes Pedagógicas da Educação do Campo.....	19
1.3. Considerações sobre a Formação Histórica do Campo e da Educação Brasileira	30
1.3.1. Considerações sobre a Questão Agrária no Brasil	30
1.3.2. Considerações sobre a Questão Educacional no Brasil.....	34
2. A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MIRADOURO – MINAS GERAIS	38
2.1. A Construção da Política e a sua Institucionalização: Avanços e Desafios	39
2.2. A Participação dos Sujeitos do Campo na Construção da Política Local: Avanços e Desafios.....	49
3. OS PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MIRADOURO – MINAS GERAIS	59
3.1. A Educação do Campo e a Concepção de Trabalho como Princípio Educativo .	59
3.2. Os Processos Educativos Construídos na Trajetória de Construção da Educação do Campo: Avanços e Desafios	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	82
ANEXO A	89
ANEXO B	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BA – Bahia
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CIM – Conselho Indigenista Missionário
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- EFAS – Escolas Família-Agrícola
- EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- EUA – Estados Unidos da América
- FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- GO – Goiás
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básico
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MEC – Ministério da Educação
- MEPES – Movimento de Educação Promocional de Espírito Santo
- MG – Minas Gerais
- MMTR – Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- MSTTR – Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
- PCB – Partido Comunista do Brasil
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PJR – Pastoral da Juventude Rural
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

RESUMO

PRIEBE, Miriam Cristina Schmidt. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2013. **Política Pública de Educação do Campo: Um Estudo sobre a Participação Popular em Miradouro – Minas Gerais**. Orientador: Dilenio Lucas de Souza. Co-orientador: Cezar Luiz de Mari

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso da política pública de Educação do Campo do Município de Miradouro, Minas Gerais. A questão central e o objetivo da pesquisa propôs responder se essa política foi construída a partir das demandas dos sujeitos do campo, e se a institucionalização pode ser caracterizada como uma experiência popular de construção da Educação do Campo. A metodologia de pesquisa baseou-se em pressupostos do materialismo histórico e dialético e da pesquisa qualitativa. O método empregado foi o estudo de caso. As técnicas utilizadas foram entrevistas semi-estruturadas e análise documental. O principal instrumento de pesquisa foi o roteiro de entrevistas com treze sujeitos de pesquisa, selecionados por amostra intencional. Dentre os sujeitos estão: educadoras, diretoras, supervisoras escolares, pais e mães de educandos. A justificativa pra esse estudo se deve a escassez de pesquisas em torno das políticas de Educação do Campo nos municípios brasileiros e a minha identificação pessoal com o tema. A dissertação foi organizada em três capítulos, o primeiro capítulo trata da trajetória de construção da Educação do Campo contextualizada à história da educação e do campo brasileiro. O segundo capítulo trata da trajetória de construção e institucionalização da política municipal de Educação do Campo de Miradouro e a participação dos sujeitos. A partir dos dados empíricos faço uma reflexão da situação local com o contexto das políticas educacionais brasileiras e a necessidade de ampliar a participação dos sujeitos. O terceiro capítulo trata dos processos educativos produzidos ao longo da trajetória de construção da política de Educação do Campo de Miradouro e as reflexões teóricas em torno do trabalho como princípio educativo. Nas considerações finais retomo questões consideradas como avanços nessa política, tais como: a ampliação das séries finais do Ensino Fundamental nas escolas do campo e a compreensão, por parte dos sujeitos, da educação como um direito. Como desafios, retomo as seguintes questões: a necessidade de ampliar a participação popular; o destaque dado aos resultados do município nas avaliações sistêmicas; a sobreposição do Plano de Desenvolvimento da Educação ao Projeto

Político Pedagógico e os reflexos na política educacional local proveniente das políticas de racionalização de recursos elaboradas pelo governo federal.

ABSTRACT

PRIEBE, Miriam Cristina Schmidt, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2013. **Public Policy of Rural Education: A Study of Popular Participation in Miradouro - Minas Gerais.** Advisor: Dilenio Lucas de Souza. Co-advisor: Cezar Luiz de Mari.

This research is characterized as a case study of Rural Education public policy in Miradouro city, Minas Gerais state. The main question and the aim of the research proposed to answer whether this policy was built from the demands of the individuals rural and whether the institutionalization can be characterized as a popular experience of Rural Education construction. The research methodology was based on assumptions of historical and dialectical materialism and the qualitative research. The method used was the case study. The techniques used were semistructured interviews and documental analysis. The main research instrument was a interviews guide with thirteen research individuals, selected by purposeful sampling. Among the individuals are: teachers, principals, school supervisors, fathers and mothers of students. The justification for this study was due to scarcity of research on policies of Rural Education in Brazilian cities and my personal identification with the theme. The thesis was organized at three chapters, the first chapter is about the construction progress of Rural Education contextualized with history of education and the Brazilian countryside. The second chapter discusses the trajectory of construction and institutionalization of Rural Education municipal politecy in Miradouro and the individuals participation. From the empirical data I do a reflection about the local situation with the context of the Brazilian educational policies and the need to increase the participation of the people. The third chapter discusses the educational processes produced along the trajectory of construction the Miradouro Rural Education Policy and theoretical reflections around work as an educational principle. In the final considerations I returned issues considered advances in this policy such as the expansion of final grades of Elementary Education in the rural schools and the understanding by the individuals of education as a right. As challenges, I return the following issues: the need to expand popular participation, the emphasis on municipal results in systemic evaluations, the overlap of the Development Plan for Education with the Political Pedagogical Project and the reflexes on local

educational politics from the rationalization resources policies developed by the federal government.

INTRODUÇÃO

Não preciso virar-me pelo avesso para entender os oprimidos (Florestan Fernandes).

A Educação do Campo é um movimento de ação, intervenção, reflexão e qualificação para uma nova forma de pensar a educação dos povos do campo. Esse movimento nos apresenta uma grande lição e um desafio para o pensamento educacional brasileiro, qual seja: entender os processos educativos na sua diversidade de dimensões, que se constituem enquanto processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade. Além disso, traz a visão de educação que é *do* campo e não apenas *no* campo, a partir da construção de um projeto político-pedagógico vinculado às causas, desafios, sonhos, história e cultura do povo que ali vive e trabalha. Não basta ter escolas localizadas no campo, é necessário que sejam construídas, pedagogicamente, pelos seus sujeitos que vivem, trabalham e lutam no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008). Assim como nos diz Freire (2002a) não basta estar no mundo é preciso estar com ele. Assim, estar com o mundo é ser crítico e participativo, como um ser cultural que interfere na realidade para transformá-la.

A Educação do Campo avança em meio às contradições presentes na sociedade brasileira. Demonstra que o campo está em movimento, que as pessoas reagem em organizações coletivas para transformar essa realidade. A sociedade é contraditória, pois na materialidade da vida no campo, de um lado está a grande propriedade, a monocultura que expulsa milhares de pessoas do campo; de outro lado o povo oprimido¹, que se organiza em estratégias diferenciadas de luta, de resistência, de cobrança de direitos, de alternativas educacionais e de criatividade. Nesse contexto diferentes movimentos sociais do campo, pesquisadores, militantes e apoiadores²

¹ Utilizo a definição de povo oprimido tal qual Freire (2002b) para definir os sujeitos que estão condicionados pelas estruturas opressoras da sociedade capitalista. Essa estrutura é condicionante, no entanto, pela capacidade criativa e a organização coletiva dos sujeitos, não é determinante da sua condição de oprimidos.

² Dentre as organizações sociais e movimentos que fizeram parte do I Seminário *Por Uma Educação do Campo* que ocorreu no ano de 2002 em Brasília, são: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimentos Indígenas; Conselho Indigenista Missionário (CIM); Comunidades Quilombolas; Pastoral da Juventude Rural (PJR); Comissão

organizaram a *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*. Essa articulação se formou no ano de 1997, quando aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

O principal objetivo da *Articulação Nacional*, que é também chamada de Movimento *Por Uma Educação do Campo*, é recolocar o campo e a Educação do Campo na agenda política do país. A partir desse objetivo apresentou o desafio de pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento do campo³. Dessa forma essa educação precisa considerar a formação humana, de qualidade, mas ao mesmo tempo significativa e vinculada à vida, ao trabalho e à cultura do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008). Quando a educação está articulada de forma orgânica à dinâmica cultural e social do campo, a escola recupera a sua verdadeira função, a de humanizar os sujeitos. Por isso a proposta educacional específica voltada para as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, deve ser discutida de forma coletiva, com a proposta nacional para o campo como um todo, para que se garanta a sobrevivência e valorização desse espaço (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso sobre o contexto de construção da política de Educação do Campo no Município de Miradouro (MG). Esse Município, que fica localizado na Zona da Mata Mineira, tem fortes características rurais, com predominância de propriedades baseadas no trabalho agrícola familiar⁴. A institucionalização da Política Municipal de Educação do Campo não pode ser vista por si só como a materialidade da mesma. Se fosse dessa forma estaria olhando para o fenômeno social de forma pragmática, ou mesmo funcionalista⁵. Por outro lado, é

Pastoral da Terra (CPT); Escolas Família-Agrícola (EFAs); Movimentos de Organização Comunitária; entre outros. A Coordenação da Articulação Nacional do Movimento Por Uma Educação do Campo é composta por representantes do MST; Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF); Universidade de Brasília (UnB); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

³ A concepção de desenvolvimento da Educação do Campo está vinculada ao desenvolvimento humano, e não à lógica do lucro. Uma visão que considera a democratização e a participação coletiva dos sujeitos do campo nas decisões políticas voltadas tanto para o desenvolvimento do espaço rural como o espaço urbano. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

⁴ Na pesquisa de campo observamos que na zona rural existem povoados, aglomerações de moradores em torno da escola, igrejas e comércio. Nesses povoados a maior parte dos moradores possui apenas um pequeno terreno onde está construída a casa. Essas pessoas trabalham nas terras de outros proprietários ou possuem trabalho temporário na época da colheita do café.

⁵ A institucionalização de uma política não garante que ela trará resultados imediatos, não garante a participação automática dos sujeitos do campo na construção dessa política. Não partilhamos na

necessário considerar a importância dessa institucionalização, como legitimação de um direito à educação, que passou a receber investimento em políticas específicas que valorizam a diversidade do campo. Por isso, é importante questionar quais os elementos contraditórios que se fazem presentes na execução dessa política municipal. Ou seja, o que há nela de opressor e regulador da sociedade⁶, ou mesmo de reacionário; e por outra via o que há nela de resistência da classe trabalhadora do campo que busca sua emancipação social.

A execução de uma política municipal não determina a materialidade da Educação do Campo, o que define sua materialidade são as ações políticas concretas que envolvem, além do poder público, a sociedade civil⁷. A institucionalização da política municipal transparece que há algo de dinâmico no contexto específico de Miradouro, que mantém relações com o contexto social mais amplo e aspectos contraditórios, que não podem ser desconsiderados. Essa política não se dá no vazio, ou de forma hierárquica, mas se formula e se constrói de forma complexa e dinâmica. É necessário considerar o jogo de forças sociais que estão presentes, assim como os conceitos objetivos e subjetivos que a compõe e que estão profundamente imbricados. Nesse sentido, a política de Educação do Campo pode se constituir como controle e dominação das pessoas, mas pode também, conter a luta e a resistência da classe trabalhadora do campo.

A partir das leituras acerca das propostas de Educação do Campo e das nossas próprias leituras de mundo, percebemos a importância da participação direta dos sujeitos coletivos nessa construção, para que não se torne mais uma política compensatória⁸ destinada ao campo. Partindo do pressuposto de Gramsci (1999) de que todas as pessoas são filósofas e que o senso comum pode transformar-se em bom senso a partir de uma construção crítica da realidade, visualizamos nessas propostas um gérmen ou um potencial para mudança da nossa sociedade. O exercício filosófico se caracteriza como “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias,

concepção de simples causa e efeito, os fenômenos sociais precisam ser estudados dentro das suas relações contraditórias.

⁶ Determinadas políticas são implantadas de forma hierárquica, de cima para baixo, sem diálogo, e destoantes as demandas sociais. Tais políticas visam apenas regular as relações sociais, acalmar conflitos e manter relações clientelistas, de troca de favores.

⁷ A “sociedade civil compreende o conjunto dos agentes sociais, associados nos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando obter determinados objetivos” (MENDONÇA, 2012, p. 353).

⁸ Políticas compensatórias são aquelas destinadas a amenizar as mazelas sociais, são políticas temporárias que atendem as populações de forma precária, resolvem os problemas apenas imediatos, sem aprofundar nos problemas centrais que o produzem.

os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana” (CHAUÍ, 1999, p. 12). O processo de questionar as pessoas e as coisas proporciona uma visão crítica, diferente do mundo natural ou idealizado. Desta maneira, consiste em compreender que o mundo é construído a partir da cultura e do trabalho humano.

O Movimento *Por uma Educação do Campo* tem sido protagonizado pelos movimentos sociais que surgem do problema da questão agrária e agrícola no meio rural brasileiro. Entre suas principais reivindicações está a reforma agrária, uma política agrícola voltada para a agricultura camponesa e uma escola que se vincule com o seu trabalho, cultura e organizações coletivas. Sendo assim, esse movimento propõe a participação popular, na construção de uma proposta de educação diversa e que possibilite a emancipação dos sujeitos. A partir das demandas sociais emergentes, o poder público pode responder através de políticas públicas, o que torna o desafio ainda maior quando se trata da participação popular. Dessa forma questionamos: essa política pública municipal tem sido feita a partir das demandas e das experiências dos trabalhadores e trabalhadoras do campo? Essa experiência de implementação de uma política tem se constituído enquanto uma construção de projeto popular de Educação do Campo?

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar como tem se dado a construção da política pública municipal de Educação do Campo em Miradouro (MG). Assim, procuramos investigar se essa tem partido das demandas e experiências dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e como tem se dado a participação desses nessa construção. Entre os objetivos específicos procuramos compreender a trajetória e o processo histórico de construção da política pública de Educação do Campo em Miradouro (MG); identificar se há organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo que participam da construção da Educação do Campo no Município e analisar os processos educativos produzidos nessa trajetória de construção da Educação do Campo.

Nas práticas de Educação do Campo⁹ gestadas em regiões onde ocorreu a reforma agrária, a partir das reivindicações dos movimentos sociais, é possível visualizar em meio às contradições, alternativas que contribuem para a construção de um projeto que traga um novo olhar sobre o campo. Olhar este, que desfaça a imagem do campo como o lugar do atraso e construa a imagem do campo a partir das suas

⁹ Souza (2010) diz que a Educação do Campo se refere ao segmento de trabalhadores que possuem o vínculo de trabalho com a terra, e não aqueles que utilizam a terra a fins de especulação, acumulação e exploração.

possibilidades, onde os sujeitos desse processo possam construir a sua identidade com autonomia. Dessa maneira, que se possa também compreender que não existe uma hierarquia entre cidade e campo, mas sim, uma complementaridade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Os sujeitos do campo, organizados em movimentos sociais, buscam a garantia do direito ao acesso ao conhecimento científico, tecnológico e cultural, que são socialmente produzidos e acumulados ao longo da história. Além disso, buscam também construir e afirmar seus valores, cultura, identidade e diversidade. A escola do campo tem o papel de abrir os horizontes nesse processo, para que seja de fato uma educação humanizadora¹⁰. Os movimentos sociais do campo carregam bandeiras de luta popular pela escola pública como direito social e dever do Estado (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Caldart (2000) ao pesquisar os processos educativos que ocorrem no MST, diz que os sujeitos do Movimento percebem que sozinhos não podem fazer a sua escola e nem realizar avanços na luta pela reforma agrária. Percebem a necessidade de um diálogo com outros sujeitos da *práxis* educativa. Por isso o Movimento *Por Uma Educação do Campo* é fundamental para abertura do MST a sociedade e o diálogo entre diferentes sujeitos coletivos. O isolamento político, cultural, pedagógico, não constrói um projeto maior. A sociedade, como um todo, tem o dever de construir tanto escolas do campo como da cidade; escolas que estejam verdadeiramente inseridas na dinâmica social.

O silenciamento sobre o mundo rural nas pesquisas científicas é um dado histórico preocupante. O *Movimento Por uma Educação do Campo* denunciou esse silêncio, principalmente pelos órgãos governamentais. Atualmente as pesquisas se voltam, principalmente, aos diferentes movimentos sociais do campo e suas práticas educativas. Histórias ricas em saberes, conhecimentos, valores, culturas e identidade têm sido contadas pelos sujeitos do campo. Entre esses sujeitos estão homens, mulheres, jovens e educadores de diferentes lugares do nosso país. Suas histórias não nos permitem mais silenciar sobre a situação da precariedade e ausência de políticas públicas voltadas para o campo. É necessário chamar a atenção das diferentes instâncias governamentais sobre o seu dever de garantir o direito à educação para milhões de pessoas que vivem e trabalham no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

¹⁰ Entendemos por educação humanizadora a concepção de educação defendida por Paulo Freire.

Souza (2010) fez um mapeamento da produção do conhecimento no tema educação e movimentos sociais. Em sua pesquisa bibliográfica analisou teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação, em um período de vinte anos, de 1987 a 2007. Ela diz que no momento atual a Educação do Campo vem sendo analisada no contexto dos movimentos sociais, que demandam por políticas públicas. A maior parte das investigações encontradas trata sobre: a formação de professores e a prática educativa como uma dimensão da prática social; a Educação de Jovens e Adultos no contexto das parcerias entre governos, universidades, movimentos e demais organizações; os processos de conscientização política no movimento social e a gestão da educação.

Sobre o tema Educação do Campo e política pública Souza (2010) encontrou doze trabalhos de teses e dissertações. Ela diz que: “A compreensão do campo como conceito teórico-prático requer a menção aos conceitos de classe social, trabalho e relações de trabalho” (SOUZA, 2010, p. 233). As falas dos sujeitos expressam aspectos da vida em relação ao trabalho na terra. O trabalho do campo é uma característica da sociedade brasileira e por isso é fundamental ser estudado de forma contextualizada e considerar os conflitos em torno da propriedade da terra e da falta de definição de uma política agrária no país.

É necessário, assim, valorizar a educação que emerge dos trabalhadores nos estudos sobre a Educação do Campo, e não a dicotomia campo e cidade. Assim sendo, é importante questionar a formação educativa que desconsidera a diversidade social brasileira, o que leva muitos profissionais da educação ao desconhecimento da realidade camponesa e a diversidade das pessoas que vivem, trabalham e produzem suas vidas e as relações sociais no campo. Ou seja, é necessária a atenção especial na produção do conhecimento e retomar o debate sobre o movimento educativo que se dá fora do ambiente escolar (SOUZA 2010).

Há diferentes territórios culturais como: ilhas, remanescentes de Quilombos, comunidades tradicionais, pequenos proprietários, assentamentos, acampamentos e distritos¹¹. As relações sociais e culturais que ocorrem nesses diferentes territórios são

¹¹ As ilhas são porções de terra circundadas pela água de rios, lagoas ou mares, nesses lugares as relações sociais ocorrem de forma diferenciada pela própria condição de isolamento que normalmente ocorre, dos demais territórios; os remanescentes de Quilombos são territórios ocupados por descendentes de sujeitos que foram escravizados e que fugiam para lugares mais isolados ou de difícil acesso; comunidades tradicionais são comunidades de indivíduos que possuem práticas culturais específicas, diferenciadas de outros grupos sociais; pequenos proprietários são pequenos agricultores ou agricultores familiares que possuem sua propriedade normalmente a partir da herança familiar; assentamentos são pequenas

pouco investigadas e até marginalizadas nos processos educativos formais. Além disso, sinaliza como campo de estudo necessário as políticas governamentais, das escolas e dos professores que trabalham nos municípios brasileiros. Há vários estudos sobre as políticas e a realidade dos estados brasileiros, mas pouco se investiga sobre a realidade das escolas municipais localizadas no campo (SOUZA, 2010).

Assim é importante reconhecer que as pesquisas em Educação do Campo se concentram nos movimentos sociais, questão justificada pelo seu protagonismo na construção de uma educação que faça a crítica à educação rural. Essa, historicamente, quando foi oferecida ao campo, foi de forma arbitrária, ao descaracterizar e desvalorizar sua cultura e lógicas próprias de desenvolvimento.

A definição do tema dessa pesquisa é, portanto, fruto da combinação da minha prática profissional de nove anos de gestão pública na educação municipal em Arroio do Padre, Rio Grande do Sul; somada as reflexões teóricas feitas ao longo da vida acadêmica, até o ingresso no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foi nesses dois momentos diferentes da minha trajetória profissional e acadêmica que foi desenvolvida a problemática proposta nesta pesquisa. As disciplinas do mestrado proporcionaram questões que enriqueceram as reflexões em torno do tema das políticas públicas de educação, mais especificamente as que se concentram nos municípios e estados brasileiros.

Ingressei na prática profissional antes mesmo da vida acadêmica. Essa experiência, sem dúvida, contribuiu para o amadurecimento pessoal e profissional. O meu trabalho envolvia todas as questões administrativas da secretaria de educação de um Município recentemente emancipado (Arroio do Padre, RS). Esse fato representava a herança de algumas práticas legais e efetivas do município de origem (Pelotas), ao mesmo tempo demandava a organização de uma estrutura administrativa nova, que precisava dar conta de demandas específicas de um novo município. Entre essas demandas estava, além das questões mais cotidianas, a organização de diferentes conselhos, com a participação de representantes da sociedade.

Na tentativa de resolução prática dessas demandas me deparei com diversos desafios que se referiam à dificuldade no atendimento das resoluções e normas para acessar os recursos do governo federal. Ao mesmo tempo em que a União exigia a

propriedades que foram organizadas a partir de projetos de reforma agrária, acampamentos são organizações de movimentos sociais que lutam pela reforma agrária; como distritos são nomeados as regiões rurais de alguns municípios.

participação democrática através dos conselhos, engessava os recursos pelo excesso de burocratização na sua aplicação.

Dessa forma, me deparei na prática profissional cotidiana com as contradições de uma política que propõe a melhoria da qualidade na educação básica ao mesmo tempo em que racionaliza os seus recursos. Por um lado havia as demandas sociais, as necessidades específicas de um município novo, e por outro, o governo federal exigia o cumprimento de determinadas leis e resoluções, com a justificativa da aplicação direta dos recursos em políticas educacionais. No entanto, esses recursos eram racionalizados, calculados a partir do número de matrículas e não pelas demandas sociais específicas. Desse modo, para que ocorresse o atendimento efetivo do direito a educação básica era necessário, na prática cotidiana, buscar estratégias e enfrentar desafios diversos.

Foram essas questões práticas, na busca de estratégias e alternativas para o atendimento do direito à educação, que passei a questionar a formação da estrutura educacional mais ampla do país, suas influências a partir de acordos internacionais e suas ligações às políticas de ajuste neoliberal. Ao mesmo tempo em que passei a ter consciência dessa estrutura mais ampla, percebi que uma prática, quando se torna reflexiva, pode constituir um germe para mobilização coletiva entre os sujeitos envolvidos para sua mudança.

Assim, além de compreender a importância científica e social deste estudo é fundamental considerar que os meus laços com o campo são bastante significativos. Senti na materialidade da vida no meio rural as dificuldades enfrentadas por essas pessoas na busca dos direitos públicos essenciais. No entanto, ao mesmo tempo em que esse lugar era carente de necessidades básicas era rico em trabalho, cultura, saberes e potencialidades. As minhas experiências familiares, escolares e de comunidade me mostraram a importância da participação coletiva nos processos de trabalho e educação.

A minha origem familiar está em uma comunidade tradicional de descendentes pomeranos¹², que se concentrou na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, que mantém como característica o trabalho familiar na agricultura. Por meio da minha trajetória e experiência de vida, percebi que muitas pessoas saíam do campo para ter acesso a estudos, atendimento médico, comunicação e outros tipos de trabalho. Percebi, também, que outras pessoas permaneciam no campo, e em meio a inúmeras

¹² Os imigrantes pomeranos eram provenientes de um território que hoje faz parte da Alemanha, mas que antes da unificação alemã possuía práticas culturais específicas, inclusive a língua falada era diferenciada da língua alemã oficial.

dificuldades, pagavam as dívidas de safras anteriores. E havia também pessoas como eu, que saíam do campo, mas voltavam constantemente, pois, precisavam da escola na cidade, mas ansiavam viver na “colônia”,¹³ o lugar de suas raízes, sua cultura, suas relações sociais mais significativas.

Esse campo onde construí as primeiras relações sociais apresenta possibilidades, apesar das condições adversas. Aquele lugar, onde se falava um dialeto estranho para a cidade, resguardava espaços de participação, de criatividade e de resistência. Um espaço de aridez, mas também de suavidade. O trabalho duro e constante traz como recompensa a roda de chimarrão na sombra de uma árvore centenária. Compreendi que o lugar que nos abriga é o lugar que nos produz enquanto pessoas. E essas pessoas nos ensinam valores e lógicas diferenciadas a partir do seu exemplo prático de vida.

Esses exemplos práticos foram uma demonstração de luta e resistência diante das adversidades, que os problemas são resolvidos a partir da experiência e da consciência de que somos sujeitos culturais e históricos. Florestan Fernandes (1990) diz que a participação popular é imperiosa em um país como o Brasil, onde os intelectuais fazem parte das elites ou a elas se alinham. Assim como Florestan Fernandes, tenho a felicidade de ter uma origem e a identidade social que se identificam com a maior parte da população brasileira, e por isso “não preciso virar-me pelo avesso para entender os oprimidos” (FERNANDES, 1990, p. 07). Por compreender e compartilhar profundamente da realidade dessas pessoas é que me dedico a essa pesquisa. Em primeiro lugar, é significativa para mim, que tenho consciência do caminho que percorri até aqui. E em segundo lugar, por engajar-me nessa luta por uma educação construída pelos sujeitos do campo de forma democrática e significativa.

O referencial metodológico, utilizado neste estudo, além de auxiliar na elaboração de procedimentos na pesquisa, propicia o olhar e a reflexão sobre o mundo; um olhar que seja curioso, questionador, criativo e científico. Exige também disciplina, organização e modéstia. A pesquisa não é totalmente controlável, não existe uma linearidade de início, meio e fim exatos. A metodologia pode auxiliar em um caminho possível a partir da definição de um problema. Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão do fenômeno que se propõe estudar (GOLDENBERG, 1999).

¹³ A palavra “colônia” é usada aqui para identificar a zona rural na região de Pelotas, composta em sua maioria de descendentes pomeranos, provenientes da Colônia de São Lourenço – RS. Nesse caso, a palavra “colônia” tem para mim o mesmo significado de “campo”.

Por muito tempo a pesquisa qualitativa foi descrita como uma alternativa à pesquisa quantitativa. Conforme Flick (2009), principalmente nos anos 1960 e 1970 foi cunhada como uma crítica à pesquisa quantitativa. No entanto, para caracterizar a pesquisa qualitativa não se pode simplesmente dizer que é não quantitativa ou não padronizada, uma vez que dispõe de várias características próprias. Essas características são: usar o texto como material empírico; partir da noção de construção social da realidade em estudo e interessar-se pelas perspectivas dos participantes. Os métodos utilizados na pesquisa qualitativa devem ser adequados à realidade em estudo. Assim como, ser abertos o suficiente para o entendimento de um processo ou relação. Mesmo que a pesquisa qualitativa tenha elementos próprios, apresenta diferentes desenhos, por assumir epistemologias diferenciadas.

Entre essas epistemologias diferenciadas está o materialismo histórico dialético. Uma das diferenças fundamentais que o materialismo histórico dialético apresenta, diante de determinadas pesquisas de abordagem qualitativa, é que enquanto estas últimas trabalham com o princípio da exclusão, o materialismo trabalha com o princípio da contradição. Além disso, certas pesquisas de abordagem qualitativa dão extrema importância ao mundo empírico, sem levar em conta que essa empiria está impregnada do fetiche próprio da sociedade capitalista. Ao aprisionarem-se no empírico e ao imediato anulam o contexto que os produz, perdem o entendimento do fenômeno em sua totalidade. Enquanto que, para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico é apenas a manifestação do fenômeno da realidade em suas definições exteriores, as impressões primeiras que se desenvolvem na superfície da essência. Por isso, a importância da compreensão das contradições e mediações dos processos de mudanças sociais (MARTINS, 1997).

O exercício da pesquisa pode considerar a experiência como algo fundamental na construção da *práxis* social. Conforme Thompson (1981) a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Essa experiência segundo Triviñus (2006) produz uma teoria que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo e a sociedade. Mas, no cotidiano os sujeitos não utilizam essa teoria de forma sistematizada para explicar os fenômenos, e sim se apoiam nas suas próprias percepções de mundo, que por sua vez, são fruto de suas experiências.

A partir desta concepção, Souza (2007) ressalta a capacidade humana de fazer pesquisa com simplicidade e singularidade, sem perder o rigor teórico e científico. É

possível compreender as contradições e disputas que existem nas relações sociais com o auxílio de uma leitura crítica da realidade.

Ao construir a pesquisa científica é necessário ter consciência que fora dos recintos das universidades o conhecimento se processa o tempo todo pelas pessoas comuns na vida cotidiana. Esses sujeitos da *práxis* refletem sobre suas ações e produzem diversas experiências (THOMPSON, 1981). A construção do conhecimento é um movimento filosófico, que a partir de Gramsci (1999) se constitui como o trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum, e cientificamente coerente. Esse tipo de conhecimento deve estar em contato com o “simples”, e encontra nesse contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. É somente através deste contato que a filosofia se depura dos elementos intelectualistas de natureza individual e se torna histórica.

Gramsci (1999) compreende que em toda linguagem humana está contida uma concepção de mundo. Que é preferível elaborar a própria concepção de mundo de forma crítica e consciente, participar da produção da história do mundo, ser seu próprio guia e não aceitar uma concepção de mundo imposta por determinações externas. A partir disso compreendo a importância de me posicionar diante das questões colocadas nesse tempo histórico. Este posicionamento demanda um pensamento crítico da realidade. Ou seja, torna-se fundamental abandonar a neutralidade que ainda predomina nas visões impregnadas do positivismo e do pragmatismo epistemológico¹⁴.

Essa forma de construção de pensamento nos remete à concepção do materialismo histórico dialético. Para tanto é necessário ter a clareza da concepção dialética da realidade social e do pensamento, da materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de se conhecer. As categorias e conceitos utilizados são provenientes da prática social, e, portanto, não são estáticos, são constantemente transformados pela *práxis* social. As coisas não são dadas, eternas ou absolutas, a vida humana e social está sujeita a mudanças. Por isso, a dialética trabalha com o princípio da contradição, do conflito que explica o inacabado e a transformação (TRIVIÑUS, 1987).

A construção da sociedade não se dá fora da história, nem a história é produto de ideias. A história da sociedade é uma totalidade dinâmica de relações que explicam e

¹⁴ As concepções epistemológicas impregnadas do positivismo ou do pragmatismo são aquelas que propõem a neutralidade e a utilidade imediata dos dados como se eles não estivessem carregados de valores e concepções de mundo. Ou ainda, aquelas concepções que veem o mundo e a sociedade como algo mecânico.

que são explicadas pelo modo de produção da vida concreta. Assim, neste caso, seres humanos não são objetos de investigação, mas são os sujeitos que constroem seu mundo, suas estruturas e ideologias. Ainda que a realidade seja determinada por condições e estruturas anteriores, as pessoas são capazes de deixar suas marcas de criatividade e transformação. As condições anteriores se conjugam com a mediação cultural entre a objetividade das relações dadas e o sujeito histórico transformador (MINAYO, 2008).

O objeto de pesquisa a partir de uma perspectiva histórica cerca o objeto de conhecimento por meio da compreensão de suas mediações e correlações. Assim o materialismo histórico representa um caminho teórico que aponta para a dinâmica social e a dialética representa a estratégia metodológica de abordagem da realidade. Sendo que ambos estão profundamente vinculados. O estudo da formação social deve incluir a análise das mudanças e transformações, bem como suas permanências ou sedimentações (MINAYO, 2008).

Frigotto (2000) diz que o conhecimento efetivo se dá pela *práxis*, a unidade indissolúvel de duas dimensões no processo de conhecimento: a teoria e a ação. Portanto, refletir teoricamente sobre a realidade é uma reflexão em função da mudança, da ação para transformar. Por isso, além de técnica de pesquisa, a dialética é também uma postura diante das questões colocadas na realidade; uma forma de posicionar-se como pesquisador que busca a transformação da realidade. O conhecimento ampliado serve de base para uma nova ampliação e por isso a pesquisa deve questionar e permitir ser questionada, para que tenha um sentido histórico e político.

Assim, conforme Minayo (1994), a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, as técnicas utilizadas para apreensão da realidade e o potencial criativo do investigador. A teoria e a metodologia caminham juntas e estão profundamente imbricadas. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro e coerente, que seja capaz de encaminhar os impasses teóricos e os desafios apresentados na prática da pesquisa. Mas, é necessário considerar que a supervalorização da técnica produz um formalismo árido, ao mesmo tempo em que seu desprezo leva ao empirismo ilusório em suas conclusões ou especulações abstratas e estéreis.

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, que tem como particularidade, segundo Minayo (2008), a intensidade sobre o objeto de investigação científica, além de ser favorável na investigação direta sobre os fenômenos sociais.

Proporciona a utilização de estratégias de pesquisa qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto e as relações do objeto em questão. Para André (1984), nessa metodologia, é possível utilizar entrevistas, gravações, documentos, anotações de campo. Possui ainda, algumas características importantes como a capacidade de enfatizar a interpretação em contexto. Além disso, pode retratar a realidade de forma aprofundada.

Goldenberg (1999) sugere alguns desafios no estudo de caso, ao qual o pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas. É provável que surjam problemas novos que não foram previstos no início da pesquisa, e se tornam mais relevantes do que as questões iniciais. Esses novos problemas não prejudicam o problema central da pesquisa, mas, podem auxiliar na acumulação de novos conhecimentos que poderão contribuir em pesquisas posteriores, bem como indicar a solução de problemas reais. Por isso o exercício de pesquisa torna-se por si mesmo educativo ao pesquisador.

As questões de pesquisa foram desenvolvidas a partir das minhas leituras de mundo, produzidas ao longo da minha relação e experiência com as questões sociais do campo, assim como os estudos acerca da Educação do Campo e da educação brasileira, aprofundados nos cursos de graduação e pós-graduação. Como primeiro momento dessa pesquisa, de forma exploratória, utilizei dados secundários de pesquisas anteriores, dados oficiais de órgãos governamentais e a observação em campo. Essa observação em campo se deu no acompanhamento de um grupo focal formado por pesquisadores e educadores do município em questão. Nesse grupo foram discutidas as práticas dos educadores na escola, nas atividades vinculadas às comunidades locais e questões relacionadas à sua formação profissional.

Assim, as fontes de investigação científica utilizadas foram: dados secundários, documentos oficiais, observações de campo e entrevistas semiestruturadas. As observações de campo, além das gravações e registros fotográficos, são registradas em diário de campo. Os sujeitos da pesquisa são: educadores e educadoras das escolas municipais do campo, trabalhadores e trabalhadoras do campo que participam da experiência de construção da Educação do Campo no município.

Para compreender a trajetória e o processo histórico de construção da política pública de Educação do Campo em Miradouro (MG), e saber se essa tem partido das demandas sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, foram utilizados os instrumentos mencionados anteriormente. O material produzido a partir das entrevistas

semiestruturadas foi a principal fonte de dados para compreender se houve ou se há a participação das pessoas na construção e na execução da política municipal. O mesmo procedimento se deu para identificar se há participação de movimentos sociais ou grupos organizados de trabalhadores na construção dessa política, assim como para analisar os processos educativos proporcionados entre os sujeitos sociais do campo.

Ao todo, foram entrevistados treze sujeitos: duas educadoras, duas supervisoras, duas diretoras, quatro mães e três pais de educandos. As entrevistas aconteceram no mês de agosto de 2012 e foram realizadas nas escolas do campo com as educadoras, supervisoras e diretoras; e na residência dos pais e mães de educandos. Em todas as entrevistas houve um bom acolhimento por parte dos entrevistados. Todos se mostraram dispostos a responder as questões propostas, no entanto, em algumas situações, senti que havia certo receio por revelar determinadas informações. Atribuí esse fato à campanha eleitoral que estava acontecendo em todos os municípios brasileiros naquele momento.

Para selecionar os sujeitos entrevistados foram observados alguns critérios. Segundo Thiollent (2008) em uma pesquisa de abordagem qualitativa podem ser planejadas amostras que possibilitam entrevistas com certa profundidade. Para esse tipo de pesquisa pode-se recorrer à amostra intencional, que consiste em selecionar um pequeno número de pessoas de forma propositada, segundo a função e a relevância que possuem diante do tema pesquisado. Essas pessoas são aquelas que têm uma representatividade social dentro da situação considerada no objeto de pesquisa. O princípio da intencionalidade é adequado ao contexto da pesquisa social com ênfase em aspectos qualitativos, onde nem todas as questões tem a mesma relevância. As informações dessa amostra podem trazer mais riqueza e importância ao estudo.

As entrevistas foram organizadas em forma de roteiro semiestruturado. Esse tipo de entrevista valoriza tanto a presença do investigador, como proporciona maior espontaneidade ao informante. O roteiro de entrevista pode partir de questionamentos básicos baseados em teorias ou hipóteses, e novas interrogações podem ser feitas conforme as respostas do informante. Os contatos estabelecidos anteriormente para definição dos sujeitos entrevistados são importantes nesse processo. A entrevista com roteiro semiestruturado favorece a descrição dos fenômenos sociais e a compreensão da sua totalidade (TRIVIÑUS, 1987).

A análise dos dados procura estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Nesse trabalho busca-se superar a

percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empirista, e se passa do plano pseudoconcreto ao concreto, que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre as partes e a totalidade do fenômeno (FRIGOTTO, 2000).

O primeiro passo da análise de dados se constituiu na descrição do conteúdo, em seguida a elaboração de inferências a partir da relação da realidade específica com o contexto social mais amplo da sociedade:

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (PIRES, 1997, p. 87).

A partir desse entendimento da análise dos dados é possível compreender que não há como chegar a uma “verdade absoluta” sobre o fenômeno social. Contudo, é possível perceber que por trás da aparência externa do fenômeno está o mundo real, ou a sua essência. Essa essência não significa compreender toda a realidade, mas é a compreensão dialética da totalidade, onde as partes (questões específicas) estão em relação entre si com o todo. Essa totalidade não pode ser petrificada na abstração, pois ela não se sobrepõe as partes, mas se recria na sua interação (KOSIK, 1995).

Esse trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro partirá da trajetória de construção da Educação do Campo e contextualizará essa trajetória com a história da educação e do campo brasileiro. Esse caminho é percorrido para demonstrar que o fenômeno específico possui suas características próprias, mas que se relacionam a uma história social de lutas mais ampla. Dessa forma serão caracterizadas as origens, trajetórias e matrizes pedagógicas da Educação do Campo como uma construção social que se propõe como resistência e reivindicação por outra educação, que parte dos próprios sujeitos do campo. Esta educação não está restrita a escola, mas é vinculada a um projeto popular de nação e de sociedade, diferente do que está posto como hegemônico. Esta educação está relacionada a questões históricas e sociais anteriores, referentes à formação social, econômica e política do Brasil agrário, não como uma

sucessão de fatos, mas, como uma construção que envolve jogo de forças sociais que desenham uma trajetória de luta e resistência dos sujeitos do campo.

O segundo capítulo tratará da política pública de Educação do Campo que tem sido implantada no Município de Miradouro, será organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar trataremos a descrição da trajetória de construção e institucionalização da política municipal de Educação do Campo de Miradouro; em seguida abordaremos a questão da participação dos sujeitos na construção dessa política; a partir dos dados empíricos iremos propor uma reflexão da situação local com o contexto mais amplo das políticas educacionais no Brasil. Ao longo do capítulo serão apontados os principais avanços e desafios no exercício e na experiência da construção dessa política municipal.

O terceiro capítulo tratará dos processos educativos produzidos ao longo da trajetória de construção da política pública de Educação do Campo de Miradouro. Para tanto, o estudo será apresentado da seguinte maneira: a partir da descrição dos processos educativos forjados ao longo da construção da política de Educação do Campo em Miradouro faremos uma reflexão teórica da concepção de trabalho como princípio educativo, da Educação do Campo, formação humana e emancipação social. Em seguida, apontaremos possíveis avanços e desafios em relação a esses processos educativos, na tentativa de problematizar a construção da política pública de Educação do Campo em Miradouro.

Nas considerações finais retomaremos questões centrais e recorrentes que se apresentaram ao longo da pesquisa. Serão apontados alguns desafios na implantação da política de Educação do Campo em nível local, quando no cenário mais amplo das políticas se visualizam o desenvolvimento de políticas de caráter racionalizante e de cunho neoliberal. No entanto, algumas questões dependerão do contexto mais específico, tais como as formas de mobilização e resistência, assim como as formas de exercício (ou não exercício) da democracia local.

1. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar as origens, trajetórias e matrizes pedagógicas da Educação do Campo como uma construção social que se propõe como resistência e reivindicação por outra educação, que parte dos próprios sujeitos do campo. Esta educação não está restrita à escola, mas é vinculada a um projeto popular de nação e de sociedade, diferente do que está posto como hegemônico. A Educação do Campo está relacionada a questões históricas e sociais anteriores a sua construção, referentes à formação social, econômica e política do Brasil agrário. Isso é abordado não no sentido de uma sucessão de fatos, mas, como uma construção que envolve jogo de forças sociais que desenham uma trajetória de luta e resistência dos sujeitos do campo.

1.1. Entre o Fenômeno e o Contexto

Esta pesquisa partiu de um fenômeno social específico, ou seja, a construção da política municipal de Educação do Campo de Miradouro (MG), município da Zona da Mata Mineira, pioneiro nessa política educacional. Assim, foi feita uma investigação empírica através de entrevistas e documentos oficiais¹⁵ a fim de buscar possíveis respostas para as questões de pesquisa. A partir desta empiria foram analisados os dados colocando-os em relação ao contexto social mais amplo e as discussões teóricas acerca da Educação do Campo.

A partir das reflexões entre a empiria e as discussões teóricas referentes à Educação do Campo foi possível perceber que nem todas as sínteses estão presentes no contexto específico de Miradouro. Isso não desqualifica o contexto específico como reflexo do contexto mais amplo ou na totalidade social e histórica, mas significa que esse fenômeno possui algumas características próprias. Uma dessas características se concentra no fato de que a política de Educação do Campo de Miradouro partiu das demandas, interesses e parceria entre os seguintes sujeitos: responsáveis pela administração municipal de Miradouro; educadores engajados nas pesquisas e políticas

¹⁵ Os documentos oficiais analisados se referem à legislação educacional do Município de Miradouro.

voltadas para Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e os trabalhadores participantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Miradouro.

Um fato importante a ser considerado por nós, é que os sujeitos responsáveis pela administração municipal nos anos da implantação da política municipal de Educação do Campo tinham participação no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e na Rede Mineira de Educação do Campo¹⁶. Isso facilitou, segundo nossa avaliação, a comunicação entre os diferentes sujeitos parceiros envolvidos nesse processo.

Ao analisar a participação dos sujeitos coletivos na construção dessa política específica, tais como os movimentos sociais do campo, percebemos que, no caso de Miradouro, não há presença do MST, mas do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. É importante salientar essa questão, pois o MST se caracteriza como uma referência histórica e teórica importante na construção da Educação do Campo.

A presença do Sindicato dos Trabalhadores Rurais na construção da política de Educação do Campo de Miradouro foi fundamental no momento da sua institucionalização. No entanto, se a participação do Sindicato era efetiva no princípio da implantação da política municipal, sendo que, no momento presente ela se torna mais tímida e discreta. A partir das entrevistas percebemos que os sujeitos participam de forma limitada na construção da política de Educação do Campo. A maior parte dos pais e mães entrevistados é participante do Sindicato, contudo, a sua participação na educação ocorre enquanto responsável individual dos educandos e não como representantes de uma determinada classe social, que nesse caso é a classe trabalhadora do campo.

A política municipal de Educação do Campo de Miradouro se caracteriza como uma devolução do Estado das reivindicações dos movimentos sociais em relação à Educação do Campo. Por isso a identificamos como política pública, pois é criada a partir de demandas sociais manifestas e latentes. Ao mesmo tempo é importante considerar as contradições dessa política, pois é próprio do Estado neoliberal absorver as demandas sociais e transformá-las em políticas que atendam um determinado público alvo, com a característica das demais políticas racionalizantes e compensatórias. Ou seja, políticas regulatórias que pretendem amenizar as tensões, mas não combater as causas das mazelas sociais.

¹⁶ A Rede Mineira de Educação do Campo é grupo de discussão e reivindicação de políticas voltadas para Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Esse grupo é constituído por movimentos sociais do campo, representantes do poder público e escolas municipais e estaduais.

Assim, para caracterizar e analisar o fenômeno social específico da Educação do Campo em Miradouro é necessário, primeiramente, nos remetermos à história da construção da educação e do campo no Brasil. Percorrer este caminho significa demonstrar que esse fenômeno possui suas características específicas, que se relacionam a uma história social de lutas mais ampla.

1.2. Origens, Trajetórias e Matrizes Pedagógicas da Educação do Campo

O fenômeno social específico que é materializado em Miradouro está relacionado a um contexto maior e nos remete a outra história, que é a história da construção da Educação do Campo no Brasil nesses últimos trinta anos. A Educação do Campo, por sua vez, não pode ser desvinculada do contexto do Brasil agrário e da própria história da educação brasileira. Dessa forma buscamos caracterizar a Educação do Campo no Brasil a partir de suas origens, trajetórias e matrizes pedagógicas.

A revisão bibliográfica da Educação do Campo construída nesse estudo tem origem na leitura de pesquisas recentes sobre a Educação do Campo, tais como: Caldart (2001); Batista (2006); Molina (2006); Arroyo, Caldart, Molina (2008); Fernandes, Cerioli, Caldart (2008); Gohn (2010) e Ribeiro (2010). Embora esse tema tenha abordagem recente, suas origens estão na história da sociedade brasileira como um todo. Assim é necessário olhar para a forma como foi construído historicamente o Brasil agrário, a modernização e a industrialização dependente em que vivemos, e que ainda determina muitas das nossas diretrizes políticas. Tudo isso influencia na forma de como a sociedade se mobiliza em torno da busca dos seus direitos, bem como nas formas de como o Estado responde ou não em forma de políticas públicas.

O movimento *Por uma Educação do Campo* se materializou do protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, de seus movimentos e organizações sociais. Arroyo; Caldart; Molina (2008) definem essa materialização como a construção de um direito de quem vive e trabalha no campo, a uma educação significativa, que se identifique com sua vida e luta. O direito à educação vem acompanhando a luta pelo direito à terra e ao trabalho.

O movimento *Por uma Educação do Campo* se organizou a partir de encontros regionais e nacionais que ocorreram em torno da articulação entre vários movimentos

populares¹⁷ que lutam pelo direito a terra, saúde, educação, acesso, comunicação, ou seja, condições básicas de existência no meio rural.

No ano de 1997 ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em Brasília. Nesse encontro foram elaboradas várias questões que configuram o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Povo Brasileiro. Assim o movimento *Por uma Educação do Campo* se formou no processo de preparação da Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia (GO), em 1998. No ano de 2002 aconteceu o I Seminário Nacional *Por uma Educação do Campo*, em Brasília (DF), quando foram propostas políticas públicas, identidade política e pedagógica das escolas do campo.

No documento preparatório para a I Conferência Nacional de Educação do Campo¹⁸ estão listados os principais problemas identificados na realidade da educação básica oferecida no meio rural. Entre os principais problemas identificados estão: escassez de dados e análises sobre o tema; altas taxas de analfabetismo entre jovens e adultos; fechamentos de escolas no campo¹⁹; transporte de alunos do campo para as cidades em veículos precários a grandes distâncias; descaso com as escolas de ensino médio e técnico; deficiência no atendimento da educação infantil; número considerável de educadores sem formação adequada e com salários desvalorizados; escassez de materiais didáticos e pedagógicos; currículos e calendários escolares inadequados à realidade. Além dos problemas listados anteriormente a escola muitas vezes está alheia a um projeto de desenvolvimento do campo que considere as relações de trabalho e os interesses dos camponeses, seus movimentos e organizações²⁰. Além de idealizar o

¹⁷ Marlene Ribeiro (2010) em seu estudo sobre o movimento camponês traz alguns exemplos de movimentos populares: CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura), federações de trabalhadores rurais e os movimentos que integram a Via Campesina como: MST, Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR).

¹⁸ FERNANDES, Gabriel Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

¹⁹ Nos últimos cinco anos foram fechadas 13.691 escolas do campo (Fonte: Censo Escolar MEC/ INEP/2011).

²⁰ Bonamigo (2007) utiliza a denominação: “camponeses” para identificar os sujeitos de sua pesquisa, falando sobre as diferentes origens dos camponeses no Brasil: descendentes de Quilombos, descendentes de pessoas que foram escravizadas, descendentes de imigrantes europeus, indígenas ou descendentes de indígenas e trabalhadores ou descendentes de trabalhadores posseiros ou meeiros. Assim como Souza (2010) que diz que: “o campo é o lugar do sujeito que trabalha a terra, que vive dela, o camponês” (p. 236). No entanto, Martins (1981) diz que a denominação: “camponês” é uma importação da esquerda brasileira de um termo próprio de outro contexto, e por isso é caracterizado como uma categoria política e não histórica.

mundo urbano e desvalorizar o rural. O campo é desqualificado à medida que não é priorizado nas políticas públicas.

A partir das reivindicações dos diferentes movimentos sociais do campo e dos encontros realizados em nível regional e nacional foram aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que compõem o parecer 36/ 2001, reafirmado na resolução 01/ 2002 do mesmo conselho. A partir daí o parecer e a resolução foram divulgados em nível nacional, pois, a educação básica é de responsabilidade dos estados e municípios. Dessa forma a implantação da política de Educação do Campo depende da política local, regional e da mobilização da sociedade civil, para que ela efetivamente ocorra.

Dessa forma foi elaborado o aparato legal a fim de atender a necessidade de políticas em nível nacional e local, tais como: o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que trata da Pedagogia da Alternância e reconhece os seus dias letivos de forma diferenciada; a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece Diretrizes complementares as políticas de Educação do Campo; a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares da Educação Básica o que inclui a Educação do Campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que inclui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como política de Educação do Campo; a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) no mês de março de 2012.

A proposta educacional dos estados e municípios precisa ser discutida com os trabalhadores, e articulada com a proposta nacional de Educação do Campo. A educação está integrada às demais dimensões sociais específicas do campo:

Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e o desenvolvimentos sócio cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008, p. 27).

Uma das principais experiências de construção da Educação do Campo é a escola do MST. Esse movimento tem proporcionado experiências educativas que vão muito além de sua escola, que fazem parte do próprio movimento social. Este

movimento tem produzido, em seu cotidiano, relações sociais diferentes da lógica capitalista dominante (CALDART, 2001).

Caldart (2001) ao estudar a escola e a pedagogia do MST ressalta que, a partir da luta pela terra, se cria a possibilidade de se pensar e viver novas relações sociais e um novo projeto para o campo. A autora coloca algumas características do movimento, que o torna diferente dos demais movimentos do campo brasileiro, e chama a atenção para o aprendizado prático que ocorre na formação do sujeito *Sem Terra*²¹, que faz do movimento, da luta cotidiana o seu princípio educativo.

No seu estudo Caldart (2001) ressalta a questão da identidade *Sem Terra* que está vinculada à humanização dos sujeitos que ao ingressarem no movimento transformam a história. Ao participar das ocupações, no cotidiano do acampamento ou no assentamento e na forma de construir suas escolas, cultivam valores diferentes daqueles produzidos pela sociedade capitalista. *Sem Terra* é um sujeito, para além de uma categoria social que não possui terra, é um nome que tem uma identidade, tem uma história e uma cultura de contestação social. A formação dessa identidade não é algo determinado, mas construído.

A luta pela escola do MST começou quase ao mesmo tempo em que foi organizada a luta pela terra²². A escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias, consolidando-se como marca cultural do Movimento. A escola passou a ser estratégia de luta pela reforma agrária e assim, o movimento começou a produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores que fossem capazes de trabalhar nessa perspectiva. Em 1987 o MST formalizou o seu próprio Setor de Educação. Nas primeiras mobilizações o MST trabalhava pela escola das séries iniciais, hoje ela já se estende desde a educação infantil até a universidade, dando especial atenção à educação de jovens e adultos. Ao fazer suas escolas, o movimento combina os processos educativos com a militância política (CALDART, 2000).

²¹ Caldart (2001) fala que o sujeito “sem terra” cria sua identidade ao se integrar ao movimento. Por isso utiliza a denominação *Sem Terra* com letras iniciais maiúsculas, para diferenciar dos sujeitos que apenas não possuem terra. Dessa forma o sujeito que possui a identidade *Sem Terra* é aquele que não possui terra e está integrado ao movimento, e, portanto, cria nova identidade.

²² O MST é fruto da questão agrária estrutural e histórica do nosso país. Organizou-se no final dos anos de 1970, na Região Sul do país, quando os movimentos sociais voltavam a se rearticular e retomar suas lutas. Foi criado oficialmente no primeiro encontro nacional de trabalhadores sem terra que ocorreu em 1984 em Cascavel (PR). Em 1985 ocorreu o primeiro congresso nacional do MST no mesmo Estado (CALDART, 2001).

Caldart (2001) considera, ainda, que outros movimentos ou grupos excluídos se identificam com a luta do MST e que são capazes de colocar em movimento também nossas percepções pedagógicas enquanto educadores ou educadoras:

Um dos desafios que nos coloca é exatamente o de repensar as práticas educativas e as matrizes pedagógicas de uma educação que se assuma como parte dos dilemas sociais deste final de século. Penso que uma das maneiras de fazer esta reflexão é olhar com mais atenção para os novos sujeitos sociais deste momento histórico, que vem sendo produzidos pela dinâmica das lutas sociais que não aceitaram a exclusão como um dado inevitável. Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de transformação destes sujeitos. (CALDART, 2001, p. 209).

Pensar o movimento como matriz pedagógica é fundamental para refletir sobre um projeto educativo que se contraponha ao processo de exclusão social presente na atualidade. É reconstruir uma perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade construída pelos sujeitos que dela fazem parte. É por isso que a Educação do Campo não reivindica apenas a escola, mas também a reforma agrária, para que as pessoas que vivem e trabalham no campo possam ter condições e dignidade, bem como capacidade de resistir à expulsão e a expropriação de suas terras (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

A Educação do Campo considera o espaço rural como um lugar heterogêneo, composto por sujeitos diversos, mas que também se identificam, são eles: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem terras, agregados, meeiros, entre outros (ARROYO; MOLINA; CALDART, 2008). Entre esses sujeitos há diversidade, o que caracteriza sua riqueza cultural. No entanto, enfrentam experiências semelhantes quando se refere à sua condição de opressão ou exploração. Dessa forma “pensar uma política de Educação do Campo exige o reconhecimento do sujeito histórico camponês, em suas diferentes denominações regionais” (SOUZA, 2010, p. 236).

Além do MST, outros movimentos sociais do campo lutam por outra escola, diferente daquela que historicamente foi imposta a esses sujeitos. Um exemplo é o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que é um dos precursores das Escolas Família Agrícola no Brasil. Nosella (1977) acompanhou e

colaborou no trabalho desse movimento, que iniciou no ano 1968, no estado capixaba. O MEPES se materializou como reação e preocupação com a situação do campo como um todo, ao considerar sua questão social, cultural e econômica e não apenas a escolar. A educação escolar foi uma das prioridades do movimento, mas não deveria ocorrer de forma tradicional, mas ser capaz de desenvolver todas as capacidades humanas com participação efetiva das comunidades locais. Ao longo do seu estudo o autor observou as contradições e os avanços dessa experiência.

Gohn (2010) diz que no final dos anos 1970, alguns salões paroquiais de igrejas se transformaram em escolas de educação popular, e por isso palcos de resistência. Neste mesmo período se difundiram e se implantaram programas de pós-graduação em educação e de outras áreas das ciências ditas humanas. A autora considera que este foi um momento propício para sair da abstração e conhecer a realidade concreta, um momento rico em experiências sociais de luta contra o regime militar. Ao mesmo tempo havia muito voluntarismo, que muitas vezes confundiu o campo sócio político com o campo da produção do conhecimento.

Batista (2006) diz que o projeto de Educação do Campo tem suas raízes na educação popular, uma vez que este movimento carrega consigo o sentido da caminhada histórica das organizações populares do campo. A educação popular compartilha as experiências e os saberes acumulados historicamente e ajuda a definir caminhos e a construir pensamentos críticos da realidade.

Conforme Gadotti (1994) o movimento de educação popular busca colocar o Estado a serviço da população, e não o contrário. As novas perspectivas educacionais apontam para a autonomia da escola na construção de um modelo educativo, sem buscar a homogeneidade, mas privilegiar a diversidade de formas e culturas. A autonomia não pode estar separada de uma concepção política e econômica, pois implica na capacidade da população de autogovernar-se, o que demanda a participação direta dos sujeitos nas decisões. Por isso a educação popular defende uma gestão democrática da escola pública de forma autônoma. Dessa forma, não sendo submissa e burocratizada, há maiores chances da escola garantir a qualidade de ensino. A escola popular não deve ser confundida com uma escola uniformizada, mas ser um lugar saudável de pluralismo de ideias, crítico e comprometido com a mudança. Uma escola que irradie a cultura popular não para consumi-la, mas para recriá-la.

Streck (2006) afirma que a educação popular não pode visar uma uniformização da escola, mas a afirmação das diferenças culturais e ao mesmo tempo combater as

desigualdades sociais. Assim para os movimentos sociais a educação popular é uma bandeira de luta pelo direito à educação de qualidade, criada pelos próprios sujeitos coletivos. Molina (2006) nos diz que quando a Educação do Campo mantém suas raízes na educação popular contribui para que os camponeses sejam sujeitos do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida, assim como protagonistas de um projeto de nação.

O projeto de nação idealizado nas práticas dos movimentos sociais populares considera a educação e o campo como suas bases fundamentais. Além disso, são enumerados compromissos básicos como: soberania e autonomia decisória do país; solidariedade social com a eliminação da desigualdade e a exclusão; sair da condição de economia periférica em nível global; sustentabilidade; democracia ampliada e segurança alimentar na luta contra a fome. Nesse projeto de desenvolvimento a Educação do Campo e a agricultura familiar têm contribuições decisivas. É necessário para isso: fazer a reforma agrária; eliminar o latifúndio; incentivar a agroecologia, as tecnologias alternativas e o cooperativismo; implementar políticas para beneficiar, transportar, armazenar e assegurar os produtos agrícolas. Combinar a esse processo: o desenvolvimento social, a educação, a saúde, a habitação, a comunicação, a cultura e o lazer. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

No entanto, até o presente momento histórico, vivemos um projeto político elaborado pelas elites, influenciados pelo capital internacional, que provoca a exclusão e a desigualdade, próprias do capitalismo. Os principais problemas enfrentados em nossa sociedade são: alta concentração de renda; dependência externa; perda de soberania nacional; dominação do capital financeiro; Estado a serviço das elites; monopólio dos meios de comunicação; concentração da propriedade da terra; inversão de valores humanos com a sobrevalorização da propriedade e do consumo individual²³.

Ao refletir sobre a vida do campo é importante considerar a relação do campo com a cidade, no contexto da sociedade capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido desenvolvimento gerado a partir dos ideais da *Revolução Verde*²⁴ e o avanço do capitalismo no campo está baseado na desigualdade dos produtos agrícolas e

²³ No Brasil 50% da população mais pobre possuem apenas 10% da renda, enquanto 5% da população mais rica possuem 20% da renda. Em relação a concentração fundiária 1% dos proprietários possuem 46% das terras (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

²⁴ A *Revolução Verde* é criada pelos países “desenvolvidos” com a justificativa de resolver o problema da fome mundial. Nos anos 1960 novas variedades de sementes são introduzidas em diferentes países como o Brasil, o que provocou a dependência externa e ao mesmo tempo a concentração de renda nas grandes propriedades monocultoras (SILVA, 1982).

das regiões. Com uma supervalorização dos produtos de exportação e desvalorização dos produtos voltados para o abastecimento interno²⁵. Esse modelo expulsou e ainda expulsa muitas pessoas do campo. Essas pessoas, conseqüentemente são obrigadas a migrar para as cidades, onde vivem em condições não menos precárias e assumem postos de trabalho historicamente desvalorizados (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

A Educação do Campo percebe a diversidade cultural entre os diferentes sujeitos que compõem o campo brasileiro, sobretudo a semelhança na situação de opressão em que vivem. Por isso considera a reforma agrária como uma necessidade material necessária. Entre as questões comuns podemos destacar: a falta da terra, ou a sua insuficiência, a falta de estrutura de acesso para comercializar os produtos, a falta de escolas de qualidade, e outras necessidades básicas. Prado Jr. (1981) defende que, se não for pensada e buscada uma solução da miséria brasileira de grande parte do povo que vive no campo, gerada não pela falta de produção, mas pela má distribuição da riqueza, sobretudo da terra, o desenvolvimento econômico não passará de aparência e superficialidade. Isso disfarça um profundo e real atraso, que poderá ser superado, apenas através da reforma agrária e de outra política agrícola. Grandes projetos e obras foram feitos em favor da grande propriedade monocultora, no entanto as populações do campo, maiores produtoras de alimentos para si e para os povos das cidades, não foram atendidas. Além disso, outros ainda foram privados de produzir pela falta da terra.

Martins (1981) diz que quando os diferentes sujeitos sociais e movimentos lutam pela terra, exigem o direito a sua propriedade ou de nela permanecer, o fazem baseados no mesmo direito instituído legalmente, que o capitalista usa para tentar expropriar os pequenos produtores. E assim:

É das contradições desse direito, que serve a duas formas de propriedade privada – a familiar e a capitalista – que nascem as interpretações distintas sobre a terra camponesa e a terra capitalista, terra de trabalho e terra de negócio. Essa contradição está no fato de que o mesmo código garante direitos conflitantes na nossa situação – o do “pequeno” e o do “grande”; o do camponês e o do capitalista. (MARTINS, 1981, p. 16).

²⁵ A agricultura familiar tem sido reconhecida pela sua produtividade de alimentos básicos para as populações do campo e da cidade. Tem historicamente se mostrado como forma de resistência diante da modernização excludente (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

Ou seja, a atual legislação prevê a permanência e desenvolvimento tanto da grande como da pequena propriedade. Contudo, a concentração de grandes propriedades nas mãos de poucos indivíduos produz um poder econômico e político hegemônico da grande propriedade. Esta, conseqüentemente, tem prioridade nas políticas instituídas pelas instâncias governamentais.

É importante que na resolução dos problemas sociais e econômicos do campo se considere em primeiro lugar a questão humana, ou seja, os sujeitos e a posição que ocupam nas atividades agropecuárias, como elemento central para o começo desse desenvolvimento. Assim como a questão da reforma agrária, outras questões, tais como acessibilidade e comunicação, são importantes para que aconteça o verdadeiro desenvolvimento do campo.

Ao estudar sobre a miséria do campo brasileiro Martins (2002) define que a questão da pobreza é mais social que econômica, pois não basta apenas distribuir renda, mas distribuir os benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir. Para o autor não é possível legitimar um modelo de desenvolvimento que além de excluir legiões de seres humanos dos frutos da riqueza, exclui até mesmo do processo de produção. A sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra, cria formas desumanas de participação, na medida em que dessa participação faz condição de privilégio e não de direitos. A sociedade atual tem muito a avançar em relação à distribuição da riqueza e do reconhecimento dos direitos humanos essenciais.

Os povos do campo, por descaso do poder público, têm criado suas próprias estratégias de sobrevivência no meio rural, ao fazer uma crítica à sociologia rural, sobre o que o autor afirma:

As próprias populações rurais vitimadas pelo desenvolvimento econômico excludente, que todos testemunhamos, tem procurado seu próprio rumo, têm se alçado acima da indignidade que as vitima, tem proclamado seus direitos e têm questionado os responsáveis por sua situação. Os movimentos sociais no campo são a forma de protesto dos pobres da terra, o clamor dos sem voz porque não foram ouvidos no devido tempo. Eles desafiam a sociologia rural a compreender o protagonismo e a criatividade das populações rurais e a compreender também as saídas possíveis das situações socialmente anômicas em que se encontram. (MARTINS, 2002, p. 226).

Assim, os movimentos sociais do campo, têm por meio de sua luta, construído a sua própria história e projeto de sociedade, quando reivindicam do poder público os

direitos básicos de sobrevivência no meio rural. Mas, além disso, propõe outras formas de viver e pensar para além das que estão postas pela sociedade capitalista opressora. Reinventar-se na luta tem sido uma característica desses movimentos, pois, percebem que sua luta não é uma luta individual e isolada, como pregam os valores liberais. Trata-se de uma luta que compreende que o mundo é construído de forma coletiva.

A sociedade capitalista está permeada por contradições. Ao mesmo tempo em que o discurso liberal propõe a igualdade entre os cidadãos priva de direitos àqueles que não possuem propriedade. Ribeiro (2002) diz que a educação escolar tem sido responsabilizada como via de conquista da igualdade de direitos, portanto, de cidadania. Chama a atenção para o conceito de cidadania liberal, pois o mesmo não corresponde às lutas coletivas dos sujeitos que compõem os movimentos sociais do campo. Por ser uma luta coletiva por maior participação política e de exercício de direitos, envolve não apenas de indivíduos isolados, mas toda a coletividade. A cidadania burguesa está relacionada à ideia de cidade, civilização, cultura dominante, propriedade privada, conceitos estes incompatíveis com as populações-sujeitos de movimentos sociais populares.

Segundo Caldart (2001), quando o MST propõe outra forma de sociedade e outra escola demonstra-se que é possível construir outra história:

Quando, nos assentamentos, os Sem Terra buscam construir novas relações sociais de trabalho, e novos formatos para a vida em comunidades do campo, afirmam uma cultura centrada no bem-estar da coletividade, e se contrapõem, portanto, à absolutização do indivíduo, que é característica dominante da sociedade capitalista. Quem visita um assentamento, ou mesmo um acampamento de Sem Terra, sai com a impressão, e talvez a reflexão, de que há outras possibilidades de como viver, e que há questões, saberes, afetos e relações de outra ordem, acontecendo não muito longe de um tipo de vida que consideravam como o único possível (CALDART, 2001, p. 216).

Quando as pessoas constroem o mundo de forma coletiva, assumem a responsabilidade de lhe dar uma direção. Freire (2002b) diz que o indivíduo não transforma sua consciência quando está separado dos demais, a consciência não se encontra no vazio de si mesma, mas é uma elaboração humana. Ocorre quando as pessoas se comunicam e se relacionam com os demais. Assim, o mundo não se faz na contemplação, mas no trabalho.

Dessa forma, a construção de um projeto popular para o campo significa pensar um projeto popular para o Brasil²⁶. O Brasil urbano e o Brasil rural estão diretamente relacionados e para que não persista um desenvolvimento desigual, um não deve se sobrepor ao outro, pois ambos têm sua importância fundamental. Isso influencia as pesquisas científicas e tecnológicas para a produção agrícola. As pesquisas têm sido voltadas para agricultura patronal, atualmente denominada agronegócio. Já a agricultura familiar, alternativa, agroecológica ou orgânica ainda têm representado a resistência no campo das pesquisas científicas (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

Um dos grandes entraves culturais para o avanço das lutas populares no campo, é que os seus próprios sujeitos incorporam a visão de que é necessário sair do campo para frequentar a escola, assim como é necessário frequentar a escola com o intuito de sair do campo. Um processo de exclusão imposta pela elite brasileira, e que se torna um bloqueio cultural que impede o enfrentamento efetivo pela busca dos seus direitos. Romper com esse bloqueio tem sido um grande desafio para implementação de um projeto popular de desenvolvimento do país. É a luta social que vai chamar a atenção ao direito à escolarização do campo, e transformar isso em um dever de luta e dedicação de toda a sociedade (CALDART, 2000). É fundamental que os sujeitos do campo tenham acesso aos direitos básicos como: a educação, a saúde e a comunicação. O atendimento aos direitos básicos possibilita maiores alternativas para permanecer no campo. Dessa forma os sujeitos que saírem do campo farão isso, não por falta de acesso aos direitos, mas por uma escolha pessoal, que também se constitui como direito.

Ainda com todas as dificuldades estruturais e, conseqüentemente, culturais, a história da Educação do Campo é uma história de resistência a um modelo hegemônico de sociedade. Por isso, é necessário problematizar essa sociedade e procurar captar nas suas brechas esses movimentos de resistência. São esses movimentos que irão trazer o colorido original e criativo de outro Brasil, diferente daquele pintado pela história da *Ordem e Progresso*, de um evolucionismo simplório e mistificador²⁷. Assim é preciso trazer algumas considerações sobre a formação histórica do campo e da educação brasileira. A história da Educação do Campo está relacionada a esse contexto mais amplo, e por isso ela carrega em suas manifestações e práticas as contradições dessa sociedade.

²⁶ Ver mais em Benjamin, César et al. *A Opção Brasileira*, (1998).

²⁷ Definimos a história da *Ordem e Progresso* como aquela apresentada pelas teorias positivistas que compreendem a história como uma sucessão linear de fatos, uma visão que não considera o jogo de forças sociais.

1.3. Considerações sobre a Formação Histórica do Campo e da Educação Brasileira

1.3.1. Considerações sobre a Questão Agrária no Brasil

As considerações sobre a formação histórica do campo e da educação brasileira, evidentemente, são muitas e de diferentes interpretações. Para este trabalho foi definido o período da consolidação oficial da República brasileira até nossos dias, ou seja, a partir do final do século XIX.

O Brasil tem uma formação agrária marcada pela presença do latifúndio como uma estrutura condicionante. Candido (1975) diz que as diferenças entre a grande e a pequena propriedade são crescentes, sobretudo em um país em que a estrutura para legalização de títulos de terra é precária e desfavorece os pequenos produtores²⁸. Assim o latifúndio se fortalece ainda mais à custa da espoliação das propriedades menores.

O contexto social e econômico do Brasil no final do século XIX, mais especificamente na Região Sudeste, esteve marcado pela monocultura do café, como principal produto de exportação. Martins (1990), afirma que o Brasil possuía já nesse período uma estrutura capitalista, pois o que define o modo de produção capitalista é a exploração da força de trabalho no processo de produção, onde também são produzidas as relações sociais fundamentais de uma sociedade. Por isso, mesmo o Brasil sendo profundamente agrário, o modo de produção no campo está sujeito ao capital, tanto na exploração do trabalhador livre como dos trabalhadores agregados. De um lado está a exploração do trabalho e de outro, a acumulação de capitais por parte dos proprietários de terras. Mesmo que o trabalhador não fosse mais escravo, mas livre para vender sua força de trabalho, a sua relação com o proprietário não mudava muito, pois a “libertação” do trabalhador escravo se dera para manutenção da economia fundada na exportação de produtos tropicais, como o café. As relações de produção, portanto,

²⁸ Nesse contexto, Candido (1975) estava se referindo à Lei de Terras de 1850, que estabelecia que a propriedade de terras no Brasil se daria apenas através da compra. Ou seja, uma lei que favorecia apenas aos que possuíam poder econômico. O autor utiliza a definição de pequena propriedade como *sítio* e a grande como *fazenda*. Martins (1990) diz que a Lei de Terras transformou a terra em mercadoria e foi criada para não prejudicar o regime das grandes lavouras, no mesmo período que surgiram pressões externas para o fim do regime de escravidão no Brasil. Como as terras devolutas passaram para a tutela dos estados da federação, os grandes proprietários que possuíam também o poder político usavam essa lei em benefício próprio.

continuavam baseando-se na monocultura extensiva, marcada pela exploração sobre os trabalhadores.

À margem da grande propriedade, além dos trabalhadores da fazenda com seus agregados²⁹, havia os pequenos produtores, denominados na Região Sudeste do Brasil, como “caipiras”. Esses sujeitos advinham de diferentes origens sociais e étnicas. Muitos fugiam da exploração do trabalho nos latifúndios, mantinham-se com atividades de subsistência, contavam com a fertilidade de solos ainda não explorados, onde mesmo com técnicas rudimentares, era possível produzir o necessário para sua manutenção (CANDIDO, 1975).

No entanto, esses pequenos produtores não estavam livres das intervenções dos grandes proprietários, que possuíam poder econômico e político, e que forçavam o seu deslocamento a “sertões novos”³⁰. Esses sujeitos denominados “caipiras”, por um lado conseguiam manter um equilíbrio ecológico e social, pois faziam da sua pequena propriedade um espaço de vida e cultura; por outro lado, foram definidos por estudiosos como sinônimo de atraso, o que alimentou formas estereotipadas como o personagem da literatura brasileira o *Jeca Tatu*³¹.

Oliveira Viana (1975) diz que o poder da classe dominante no Brasil provém do latifúndio agrícola, do grande domínio rural, e de nenhuma outra força cultural ou mística³². Esse domínio rural³³ possibilitou a monocultura do café, que por sua vez gerou a acumulação de capitais. Para Saviani (2006), essa mesma classe de grandes proprietários possuía capitais acumulados e, conseqüentemente, financiaram boa parte da industrialização no modelo de “substituição de importações”³⁴.

O crescimento da industrialização no Brasil começou no final do século XIX, e sobre esse período Ianni (1975), salienta que é nessa época que a cidade começou a suplantiar o campo, como um universo civilizatório diferente, o que instaurou,

²⁹ Trabalhadores agregados são aqueles que trabalham como meeiros, ou seja, trabalham na propriedade de outro e em troca entregam parte de sua produção.

³⁰ Cândido (1975) utiliza a denominação de “sertões novos” para aqueles territórios ainda não explorados pela atividade agrícola, que eram o destino de muitos “caipiras” expulsos de suas pequenas propriedades, onde eram apenas posseiros, pois não possuíam meios para a compra e legalização de seus pequenos lotes.

³¹ Um dos estudiosos a quem Candido (1975) se refere é o historiador Saint-Hilaire e o personagem *Jeca Tatu* que representa o “caipira atrasado” foi criado por Monteiro Lobato.

³² Da mesma forma Prado Jr. (1975) diz que o patriarcalismo no Brasil se desenvolve a partir de um regime econômico do grande domínio rural, que absorve a maior parcela da produção e da riqueza.

³³ Oliveira Viana (1975) diz que o grande domínio rural é uma criação essencialmente brasileira.

³⁴ O modelo de “substituição de importações” se refere à resposta dada a crise internacional de 1929, quando o Brasil não conseguia vender o café (principal produto de exportação) isso impedia a importação de produtos industrializados para atender a demanda interna. Ou seja, “sem capacidade para importar os bens de que necessitava, o país teve de produzi-los internamente” (JAGUARIBE, 1975, p. 413)

efetivamente, o conflito entre a cidade e o campo no Brasil. Esse conflito se refere à disputa de poder entre a classe dominante do domínio rural e a classe industrial crescente. Assim, ao mesmo tempo em que surgiram novas necessidades sociais com o crescimento das cidades, no campo também ocorreram diversos conflitos.

Os latifundiários com seu poder econômico e conseqüentemente político, historicamente, oprimiram os camponeses³⁵. Martins (1990) trata das diversas formas de luta dos camponeses a essa opressão, ora de forma isolada, ora de forma coletiva. Alguns exemplos de conflitos que ocorreram entre camponeses e latifundiários são: o conflito de Canudos que ocorreu entre 1896 e 1897 nos sertões do estado da Bahia (BA); a guerra do Contestado, que aconteceu nos estados de Santa Catarina (SC) e Paraná (PR), entre 1912 e 1916 e a Revolta de Trombas e Formoso no estado de Goiás (GO), na década de 1950. É importante destacar que nesses conflitos o exército esteve presente com sua força para representar os interesses do latifúndio.

A partir da década de 1950 o movimento sindical e o político partidário no campo passaram a cobrir uma boa parte dos espaços que antes eram ocupados pelos movimentos messiânicos³⁶. Mas, com o golpe militar em 1964 o Partido Comunista Brasileiro (PCB) perdeu seus direitos políticos e maior parte dos seus líderes foi perseguida. Além disso, algumas interpretações teóricas ortodoxas daqueles que eram ligados ao PCB não davam conta de interpretar as mudanças históricas, as transformações sociais e a diversidade dos sujeitos do campo (MARTINS, 1990).

Entre as mudanças nas estruturas sociais está o modelo de modernização agrícola implantado no Brasil. Alentejano (2012) diz que a modernização da agricultura brasileira acompanhou ao movimento de difusão da *Revolução Verde* que é um movimento ideológico difundido pelos Estados Unidos (EUA) em grande parte do mundo, e que contrapõe a modernização mediante a reforma agrária. Na prática agrícola foram inseridos equipamentos, máquinas, insumos químicos e sementes melhoradas.

Além disso:

Este modelo agrícola produz uma radical inversão do princípio tradicional que regia a agricultura, isto é, sua adaptação à diversidade

³⁵ Martins (1990) diz que a palavra: “camponês” é uma importação da esquerda brasileira para definir os trabalhadores do campo, tanto pequenos proprietários, como meeiros, posseiros ou assalariados. As palavras: “camponês” e “latifundiário” são palavras políticas, que representam uma unidade de classe e o seu confronto.

³⁶ Entre os anos de 1850 e 1940 as lutas pela terra eram messiânicas, tinham um profundo espírito místico-religioso. Os líderes eram carismáticos e messiânicos e sua inspiração fundamentava-se na confiança religiosa (SÁNCHEZ, 2009).

ambiental e sua vinculação a regimes alimentares diversificados. Ao contrário, o que se tem agora é uma agricultura padronizada que se impõe à diversidade ambiental, artificializando os ambientes e adequando-os ao padrão mecânico-químico da agricultura moderna, ao mesmo tempo em que impõe a todos os povos um padrão alimentar que atende aos interesses das grandes corporações agroindustriais. (ALENTEJANO, 2012, p. 480).

Acompanhado a esse processo o Estado brasileiro criou um sistema de pesquisa, assistência técnica e extensão rural que forneceu as bases para a difusão do novo padrão produtivo. Um exemplo é a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), que foi criada em 1972, desenvolveu uma série de pesquisas sobre as variedades de plantas e sua adequação aos diferentes climas. Além disso, possibilitou o investimento em pessoal como: técnicos agrícolas agrônomos, veterinários e extensionistas rurais, formados segundo a ideologia da *Revolução Verde*, difundiram as modernas técnicas entre os agricultores.

Na década de 1960 foram elaborados o Estatuto do Trabalhador Rural (1963) e o Estatuto da Terra (1964). Sobre essa questão Palmeira (2008) coloca as diferenças entre a concepção legal e a prioridade efetivada nas políticas:

A legislação não determina uma política. O Estatuto da Terra, na sua ambiguidade, abria a possibilidade de diferentes vias de desenvolvimento da agricultura e oferecia múltiplos instrumentos de intervenção do Estado. Nos governos que se sucederam após 1964, uma via foi priorizada: a da modernização do latifúndio, em prejuízo daquela que era, aparentemente, privilegiada pela letra do Estatuto: a formação de propriedades familiares. Para isso, certamente pesaram o lugar estratégico atribuído à especulação financeira e a importância dada à exportação de produtos agropecuários e agroindustriais como fonte de divisas para o país, no modelo de desenvolvimento adotado pelo regime militar. (PALMEIRA, 2008, p. 195).

Com a aprovação do Estatuto da Terra havia a possibilidade de investir na agricultura familiar, contudo, essa não foi a prioridade do Governo Militar. Segundo Palmeira (2008) a grande propriedade teve total preferência nas políticas agrícolas com incentivos fiscais e programas das instituições como Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), que privilegiaram os latifúndios, que produziam em sua grande parte, produtos para a exportação.

Além disso, Martins (1990) diz que com o Estatuto da Terra de 1964, o Estado passou a administrar institucionalmente as reivindicações dos camponeses, ou seja,

resolveu os problemas locais onde havia maiores tensões e descartou a possibilidade de uma reforma agrária nacional. A política de incentivos fiscais para o desenvolvimento da Amazônia e de florestamento ou reflorestamento em todas as regiões do país acentuou o interesse das grandes empresas pela terra, isto é, ameaçou e expulsou muitos pequenos agricultores, sobretudo aqueles que não possuíam seus lotes registrados.

A ditadura militar reprimiu os movimentos camponeses, mas não conseguiu impedir que esse movimento prosseguisse historicamente. As entidades sindicais se reorganizaram e em 1968 a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) levantou a bandeira da reforma agrária; amadureceram o seu projeto político propondo a reforma agrária, massiva, imediata e com a participação dos trabalhadores e associaram a questão agrária à democracia. Essa discussão foi ampliada por volta de 1979 e 1984, com o crescimento das organizações coletivas. As mobilizações se deram em torno da reivindicação por preços mínimos aos produtos agrícolas, previdência social, luta pela terra, greves de assalariados rurais, contra a construção de barragens e indenização em terras quando eram construídas de forma arbitrária (PALMEIRA, 2008). Além das questões específicas relacionadas à posse e a possibilidade de permanência na terra, outras questões como a educação passaram a fazer parte das reivindicações dos movimentos sociais do campo.

1.3.2. Considerações sobre a Questão Educacional no Brasil

No final do século XIX, os defensores do liberalismo e da república liberal anunciavam a igualdade de oportunidades, com promessas de libertação humana, por meio da educação instrutiva. Propagandeavam uma escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica, com intuito de consolidar a política social da burguesia, acompanhada do ideal de escola que fosse corrigir as desigualdades sociais. O século XX foi herdeiro dessa crença, assim como da herança histórica de desigualdade social profunda (ALMEIDA, 2006).

O discurso do progresso social foi alimentado pela industrialização crescente do país. Ianni (1975) chama atenção para o fato de que ao mesmo tempo em que um sistema social progride, multiplicam-se também suas carências. O progresso implicou em acumulação de riqueza e elevação do nível de vida, contudo, isso não ocorreu de forma homogênea, o que gerou tensões e novas necessidades tais como: tecnologia para

as indústrias, avanço intelectual e mão de obra qualificada para atender a “fome de braços”³⁷.

As questões educacionais estão imbricadas nas demais relações sociais, políticas e econômicas:

Em meados do século XX, o campo, marcado por expropriação dos trabalhadores da terra, vivencia as contradições do desenvolvimento industrial. Horas de trabalho controladas, necessidade de instrução escolar, utilização de maquinários, aumento da produtividade e do desemprego etc., eram as exigências do modelo econômico. Com ele o processo de migração campo-cidade acirra-se, devido a expropriação no campo e à atração nas cidades, nas recém-criadas indústrias. (SOUZA, 2010, p. 234).

A educação contemporânea institucionalizada tem em seus valores de origem ideias positivistas de transformar a barbárie em civilização (DUARTE, 2010). A escola republicana foi baseada nesses valores, era disciplinadora das massas, fazia elogios à hierarquia e a obediência à pátria (NUNES, 2003). Esses ideais serviram por muito tempo para postergar o direito à educação contextualizada, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir das diferentes populações, de forma mais acentuada as do campo. Ao invés disso foi promovida uma educação instrumental, reduzida a conhecimentos elementares, para o treinamento de mão de obra (CEB, 2007).

O Movimento da *Escola Nova* que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 trouxe algumas ideias democráticas de cunho liberal, de oportunidades iguais para todos (CEB, 2007). Em 1930 foi criado o Ministério da Saúde Pública e Educação, deslocando o centro das decisões da Igreja Católica para o Estado. Todavia, houve inúmeros embates entre liberais e católicos em uma disputa de poder e pelo controle da escola:

Autoridades religiosas e políticas pleitearam o controle sobre as mentes e os corpos da maioria da população, reivindicaram o direito de arbitrar as regras, aplicar o código de conduta moral, de comportamento cívico e de justiça, ou seja, o direito de formar o homem e a sociedade desejados. (SILVA, 2003, p. 291).

A escola pública a partir de 1930 passou por reformas que tinham a finalidade de transformar a sociedade agrária em uma sociedade industrializada e urbana. Produziu-se

³⁷ A “fome de braços” é a denominação dada à necessidade de trabalhadores qualificados para os novos postos de trabalho, abertos com a industrialização recente.

a escola de massas para qualificação do trabalho profissional da indústria crescente, ao mesmo tempo em que se produziu outra escola, voltada para a reprodução das classes médias (NUNES, 2003). Essa divisão na escola pública demonstrava, como podemos observar, seu caráter dualista, pois formava a classe trabalhadora para o trabalho produtivo imediato e as classes médias para que se tornassem os futuros dirigentes e assumissem os postos mais privilegiados no mundo do trabalho.

A Lei Orgânica da Educação Nacional de 1942 manteve o caráter dual da escola pública. Nessa lei o ensino médio se destinava a formar as elites governantes do país e o ensino profissional técnico era destinado aos filhos de operários, com a justificativa de que esses necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho (CEB, 2007).

Na década de 1960 a elite brasileira, preocupada com o aumento desordenado da população nas cidades, adotou uma política de educação rural como uma estratégia de contenção das migrações do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, dizia que os poderes públicos deveriam instituir serviços e entidades para manter na zona rural escolas capazes de favorecer a “adaptação do homem ao meio”, e estimular para vocações profissionais (CEB, 2007). Mais uma vez, como podemos notar, ficou demonstrado o caráter positivista da política educacional brasileira.

Durante o período da ditadura militar a educação escolar sofreu influência dos acordos MEC/ USAID e implantou-se um modelo Norte-Americano que “medicalizava” o processo pedagógico, pois a escola passou a assumir o controle nutricional e de doenças contagiosas. Este foi mais um modelo de escola compensatória, que precisava dar conta da realidade com políticas assistencialistas para atender as demandas das comunidades carentes (NUNES, 2003).

Para fazer contraponto a essa escola institucionalizada pelo Estado, foram gestadas e colocadas em prática algumas experiências de educação popular. Paludo (2012) identifica três momentos fortes de constituição da educação popular anteriores aos anos 1990. O primeiro ocorreu entre 1889 e 1930, período que representou o processo de transição da passagem de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial. As primeiras práticas educativas e teorizações alternativas foram realizadas pelos socialistas, anarquistas e comunistas. Estes implantaram algumas experiências educacionais escolares e não escolares.

O segundo momento ocorreu no chamado “breve período democrático” (1945-1964) quando ocorreu um confronto entre projetos para o Brasil, e mais uma vez

emergiu a concepção de educação popular com a criação dos movimentos de educação popular. Neste sentido, três orientações pedagógicas diferentes confrontavam-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia da *Escola Nova* e a concepção de educação popular, que teve forte influência da prática e teoria de Paulo Freire (PALUDO, 2012).

O terceiro momento ocorreu a partir de 1978 quando as lutas populares começaram a se reorganizar e a educação popular firmou-se como uma das concepções de educação do povo e avançou na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, principalmente nos espaços não escolares promovidos pelos movimentos sociais. Essas experiências produziram o reconhecimento de que a educação escolar é um direito, e que a escola pública é capaz de avançar além da reprodução social (PALUDO, 2012).

Para se perceber os avanços e os retrocessos na história da educação e do campo brasileiro é preciso entender que todas essas questões fazem parte do processo de construção de uma educação pública e ao mesmo tempo popular do campo. Não é possível negar a realidade, é preciso encará-la como um desafio para mudança, um ponto de partida para a transformação. Dessa forma, como alternativa e resistência ao modelo hegemônico de campo, os movimentos sociais buscam construir outro projeto de campo e de escola do campo. Esse projeto se relaciona a um projeto popular para o Brasil, que é construído e alimentado pelos diversos movimentos sociais populares. Esses movimentos sociais trabalham nesse projeto tanto na sua luta cotidiana em relação à produção da vida como nos eventos e demais mobilizações, onde reivindicam seu espaço político.

Até aqui foram trazidas questões fundamentais acerca das origens, trajetórias e matrizes pedagógicas da Educação do Campo, bem como algumas considerações históricas do campo e da educação brasileira. Mais adiante, nos demais capítulos, serão abordadas e aprofundadas questões mais específicas como: a questão da legislação educacional contemporânea, a Educação do Campo enquanto construção de uma política pública e a Educação do Campo vinculada às questões da participação popular, dos processos educativos, da formação humana e da mudança social.

2. A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MIRADOURO – MINAS GERAIS

O presente capítulo trata da política pública municipal de Educação do Campo, que tem sido implantada no município de Miradouro, localizado na Zona da Mata Mineira³⁸. Esse município possui características rurais, com uma população correspondente a 44,68% dos seus habitantes que produzem sua vida no campo³⁹. Mesmo as atividades econômicas que ocorrem na região central do município giram em torno das atividades agrícolas e agropecuárias. As atividades culturais e o lazer também envolvem constantemente os moradores da zona urbana e os moradores do campo.

A Educação do Campo é, segundo a concepção que compartilhamos, uma construção coletiva dos movimentos sociais, e por isso mais ampla que a escola. Ribeiro (2010) diz que a Educação do Campo faz uma crítica à educação que é reduzida a escola e ao tempo da escola, contudo, não nega a importância dessa instituição e nem deixa de reconhecer a importância da mesma como um direito dos trabalhadores do campo e da cidade. A escola pública moderna, não é apenas um projeto da burguesia, mas é também, uma conquista dos movimentos operários e revolucionários que se estenderam ao longo dos séculos XIX e XX.

Neste sentido, os objetivos desse capítulo são: descrever a trajetória de construção e institucionalização da política de Educação do Campo em Miradouro e identificar e problematizar a participação das famílias dos educandos e dos sujeitos coletivos nesse processo. Afirmamos que a concepção de Educação do Campo ultrapassa os espaços escolares, no entanto, para essa pesquisa, definimos o recorte da escola e a participação dos sujeitos do campo na construção da política educacional. Dessa forma, procuraremos responder as seguintes questões: a construção dessa política considera os sujeitos do campo como protagonistas nesse processo? Essa construção pode ser caracterizada como uma experiência democrática de escola?

³⁸ O município de Miradouro (MG) fica localizado na Zona da Mata Mineira, no bioma da Mata Atlântica, a 359 km de Belo Horizonte. Possui uma população 10.251 pessoas, destes são 4.580 da zona rural. Seu território é de 301,672km², com uma distribuição demográfica de 33,98 habitantes por km². A agricultura familiar é uma das principais atividades econômicas do município (IBGE, 2011).

³⁹ O território rural está dividido entre pequenos e médios produtores, além da aglomeração de moradores em forma de povoados. Mesmo os moradores dos povoados trabalham na agricultura e/ ou pecuária. Entre as principais culturas está o café e o leite. A cultura do café concentra a maior parte do trabalho entre os meses de junho a agosto, quando ocorre a colheita. Assim grande parte dos moradores dos povoados possui trabalho fixo apenas nessa época do ano.

O capítulo foi organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, serão trazidas a descrição da trajetória de construção e a institucionalização da política municipal de Educação do Campo de Miradouro; em seguida abordaremos a questão da participação dos sujeitos na construção dessa política. A partir dos dados empíricos, iremos propor uma reflexão da situação local com o contexto mais amplo das políticas educacionais no Brasil e apontaremos os principais avanços e desafios no exercício e na experiência de construção dessa política municipal.

2.1. A Construção da Política e a sua Institucionalização: Avanços e Desafios

Atualmente o Município de Miradouro conta com sete escolas municipais localizadas no campo. O Ensino Fundamental está organizado em nove anos escolares e a Educação Infantil é atendida no campo apenas para crianças de quatro e cinco anos de idade. Dentre as sete escolas, quatro oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo e três escolas oferecem a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Dentre essas sete escolas duas funcionam em tempo integral⁴⁰.

A política pública de Educação do Campo de Miradouro (MG) começou a ser construída a partir do ano de 2005. Nesse processo tornaram-se parceiros o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal de Minas Gerais. Um fato importante de ser destacado é que na Prefeitura havia presença de sujeitos que também participavam do Sindicato, o que facilitou a comunicação e o exercício da parceria.

No ano de 2005 a então Secretária Municipal de Educação participou do *I Seminário de Educação do Campo de Minas Gerais* organizado pela UFMG. A partir desse evento, a secretária decidiu organizar, juntamente com os educadores do município e representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, um seminário sobre Educação do Campo. Isso levou à constituição de um projeto de formação continuada com os educadores do campo, para conscientizá-los da questão, bem como para problematizar as suas práticas. Assim podemos perceber que essa construção não se deu

⁴⁰ Na Escola Maria Angélica (que atende os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental) teve início o tempo integral em 2011. Isso a caracterizou como a primeira escola de tempo integral localizada no campo no Brasil. Em 2012 a Escola Euclides da Cunha (Ensino Fundamental Completo) também iniciou como experiência o tempo integral.

a partir de uma determinação externa, mas de uma demanda real e da percepção daqueles que estavam investidos da responsabilidade de administrar a política local.

Em seguida foi encaminhado à Secretaria Estadual de Educação (SEE)⁴¹ o pedido para ampliação de séries do Ensino Fundamental nas escolas do campo, pois, apenas um povoado contava com uma escola de Ensino Fundamental completo⁴². O Conselho Estadual de Educação (CEE), então, aprovou a ampliação de séries, gradativamente, ou seja, no primeiro ano de funcionamento - a partir de 2006 - seria ampliada a quinta série (hoje sexto ano), e assim sucessivamente.

Outra questão que foi encaminhada em seguida foi a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no município:

(...) porque a gente queria deixar garantido que no município continuaria, independente de quem estivesse no poder levar esse projeto de Educação do Campo no município. (Rosane Montezano Valentin, Secretária de Educação de Miradouro 2005/2006).

As Diretrizes Operacionais, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação do Campo para o município de Miradouro foram aprovadas apenas em 2009 (Lei 1.241/ 26 de fevereiro de 2009). No Art. 3º desta Lei menciona que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva.

Nos artigos seguintes o Poder Público Municipal assume a responsabilidade de garantir a universalização da Educação Básica com a mesma atenção e qualidade, independente da população residir em áreas urbanas ou rurais. A legislação reconhece que o projeto institucional das escolas do campo é um trabalho coletivo, que conta com o comprometimento da sociedade civil; que a educação está vinculada a experiências e

⁴¹ A Secretaria de Educação de Miradouro não possui sistema próprio de ensino, por isso está vinculada ao Sistema Estadual de Educação.

⁴² As demais crianças e jovens frequentavam a escola localizada no centro do município, algumas percorriam, diariamente, com transporte escolar até 30 km de estrada de terra para chegar à escola. Outras desistiam dos estudos devido a distância.

estudos direcionados para o mundo do trabalho, assim como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

A legislação específica garante o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/ 1996) nos artigos que tratam da diversidade do campo, sem prejuízo para o aprendizado; garante a flexibilização da organização do calendário⁴³, e o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo; que as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais. Além disso, é assegurada a gestão democrática, com participação da comunidade local, os movimentos sociais, órgãos normativos e demais setores da sociedade.

A lei também assegura que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, o que evita, conforme observamos, os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças por trajetos longos. Ela assegura, também, as questões de infraestrutura de equipamentos, materiais didático-pedagógicos, bibliotecas, laboratórios e áreas de desporto e lazer⁴⁴. A política educacional deve, então, considerar a realidade local e a diversidade dos povos do campo, a formação inicial e continuada dos professores adequada a Educação do Campo.

Na entrevista realizada com a ex-secretária de educação, uma das questões, por ela considerada como desafio para avançar nessa política, é a formação dos professores. Ela diz que os professores são resistentes às mudanças, e que têm dificuldades para planejar o conteúdo de forma adequada para o campo. Além disso, observou um fato importante:

Há um rodízio muito grande de professores. Então tem muitos que foram sensibilizados, conscientizados, a postura de muitos diante do nosso aluno do campo melhorou muito. Mas, o rodízio de professores foi muito grande, então tem muitos que nem conhecem ainda o que é Educação do Campo, nunca ouviu falar, não conhece legislação (...). (Rosane Montezano Valentin, Secretária de Educação de Miradouro 2005/2006).

Uma das primeiras ações da SME de Miradouro foi organizar um programa de formação continuada com a parceria da UFMG. Dessa forma, em 2006, os professores das escolas do campo participaram de encontros presenciais com professores e

⁴³ Mais adiante será abordada a questão do calendário escolar.

⁴⁴ Essa questão será apontada, a seguir, como um desafio a ser enfrentado.

pesquisadores da Educação do Campo da UFMG. Nesse período, seis jovens se matricularam no curso de Licenciatura em Educação do Campo naquela universidade⁴⁵. Porém, os cursos de formação continuada não tiveram uma continuidade e não atenderam aos novos professores que ingressavam na carreira docente do município.

Tendo em vista essa problemática, no nosso entendimento, além da formação dos educadores, outro desafio precisa ser enfrentado, não apenas em Miradouro, mas em grande parte dos municípios brasileiros. Na década de 1980, iniciou-se no Brasil a descentralização das políticas voltadas para a educação básica. Esse processo se consolidou com a aprovação da nova LDB em 1996. Dessa forma, os estados e municípios passaram a ser responsabilizados pela manutenção da Educação Básica a partir da descentralização dos recursos. Os estudos de Oliveira (2000) e Augusto (2005) demonstram que esse fato se caracteriza como uma descentralização de responsabilidades do governo federal, que delega aos estados, municípios à própria escola a obrigação da gestão dos recursos da educação. A LDB prevê o regime de colaboração entre os entes federados (estados e municípios) para manutenção do atendimento educacional, no entanto, não se considera as condições desiguais que se encontram no país (CURY, 2002).

Além das questões locais mais específicas, há desafios em relação ao regime de colaboração que deveria existir entre os entes federados da União para atender o direito educacional que a população possui. Com a descentralização da educação básica para os estados e municípios a partir da década de 1980, gradativamente na década posterior, as escolas de ensino fundamental foram transferidas para a responsabilidade dos municípios⁴⁶, principalmente as séries iniciais do ensino fundamental. Apesar de haver o incentivo financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) a partir de 1994, ainda assim foi difícil para os municípios arcarem com a responsabilidade administrativa de manter as escolas de ensino fundamental. Grande parte dos municípios possui uma estrutura administrativa limitada em recursos humanos e materiais.

O fato da ocorrência da municipalização do ensino fundamental, somado à meta imposta no Plano Nacional de Educação de 2001, de substituir as classes unidocentes

⁴⁵ Duas professoras que fizeram o curso de Licenciatura em Educação do Campo atuam nas escolas municipais do campo de Miradouro. Apenas três dos seis alunos de Miradouro concluíram o curso.

⁴⁶ Oliveira (2000) demonstra que esse processo ocorreu em Minas Gerais de forma mais expressiva na década de 1990, em muitos casos os municípios não estavam preparados para atender essa responsabilidade.

por seriadas⁴⁷, favoreceu a nucleação das escolas no meio rural. A nucleação das escolas favorece a descaracterização das comunidades rurais, que anteriormente tinham a instituição escolar como referência social. Atualmente os municípios são responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental e por isso determinam o tipo de política de educação e de Educação do Campo que será implantada em nível local. O financiamento da educação é regulamentado pelo governo federal, observamos que isso faz dos municípios executores das políticas de racionalização de recursos.

A SME de Miradouro continua vinculada ao Sistema Estadual de Educação, isto é, não possui sistema próprio de ensino. Esta questão, sem dúvida, demandaria debates mais aprofundados sobre a capacidade dos municípios assumirem tamanha responsabilidade. Por hora, é importante de chamarmos a atenção para um fato que prejudica a autonomia da SME e das escolas em definir o próprio calendário escolar. Embora as escolas manifestem o desejo de organizar o calendário escolar próprio, conforme as possibilidades e necessidades locais, e a lei municipal garantir o cumprimento da LDB, no que se refere ao mesmo, é o estado de Minas Gerais é quem define, de forma hierárquica, como se dará o calendário escolar.

A justificativa que o estado de Minas Gerais dá para essa determinação é o atendimento do transporte escolar aos alunos do ensino médio (atendidos pelo estado) que ocorre juntamente com os alunos do ensino fundamental (atendidos pelo município). A contratação dos serviços de transporte escolar é feita pelo município, o estado apenas firma um convênio e envia recursos conforme o número de matrículas. Como os valores são limitados, os alunos do município e do estado são atendidos pelos mesmos roteiros de transporte, o que faz com que as escolas do município precisem seguir o mesmo calendário definido pelo estado.

Essa postura do estado de Minas Gerais em relação ao calendário demonstra o descaso em relação às especificidades da Educação do Campo. A ex-secretária de Miradouro relata a sua participação na Rede Mineira de Educação do Campo, afirmando que isso favoreceu para que tivesse contato mais próximo com os representantes dos movimentos sociais. Ela alega que, se hoje existe alguma discussão em torno da Educação do Campo nas superintendências ou na SEE é por conta da pressão da Rede Mineira de Educação do Campo e dos movimentos sociais que demandam por políticas

⁴⁷ O Plano Nacional de Educação de 2001 prevê que o Ensino Fundamental deve chegar a “todos os recantos do País” e que as classes unidocentes devem ser substituídas pelas séries (hoje anos) iniciais regulares.

públicas específicas. Ou seja, o Estado é obrigado a dar uma resposta às pressões e emergências sociais.

Por isso, Molina (2010) considera que o caráter de construção coletiva a favor da escola e da educação precisa estar presente na execução de políticas públicas voltadas para Educação do Campo. Os órgãos governamentais, tanto estaduais quanto municipais, muitas vezes, separam o campo da Educação do Campo e distanciam o tema conflitos agrários da pauta das políticas. Consideramos importante conceber o campo como uma práxis social do camponês, que se manifesta na materialidade das suas condições de vida e reprodução social. Para a radicalização da democracia é necessário aparecer os conflitos, que não podem ser abafados por determinações externas. A construção e execução das políticas públicas não podem perder o vínculo com as lutas sociais.

Entendemos que a Educação do Campo não é uma modalidade de ensino⁴⁸, mas uma perspectiva de transformação social. Neste sentido, é necessário que ocorra a ampliação da democratização do Estado e de toda a sociedade brasileira. A luta por políticas públicas não pode reduzir a transformação social à restrição e às concessões do Estado burguês, mas sim, lutar pela não diminuição do espaço público. A educação deve ser compreendida como um direito público e uma obrigação do Estado (MOLINA, 2010).

Molina (2010) traz uma concepção de ampliação do Estado que é a somatória da sociedade civil e da sociedade política. A autora afirma que esse Estado não pode ser visto de forma reduzida, como mero espaço de poder da classe dominante. É necessário, cada vez mais, conquistar espaços públicos e democratizá-los. A revolução social é precedida pela transformação da sociedade civil, que afirma sua resistência sobre a classe, até então hegemônica. Por isso, consideramos urgente a superação das condições precárias do campo, de uma forma geral e não apenas nos espaços marcados pelos movimentos sociais.

Caldart (2010) diz que é necessário entrar na disputa por políticas públicas de Educação do Campo, inclusive no conteúdo dessas políticas. Isso significa entrar em confronto com os interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe. Ela afirma que, mesmo que isso signifique riscos (até mesmo de cooptação), existe também a possibilidade de alargamento e compreensão desses sujeitos do que é a luta de

⁴⁸ Apesar de ter sido aprovada na legislação específica nacional como uma modalidade de ensino.

classes (experiência) e a possibilidade de transformação mais radical da sociedade, ou seja, a superação do capitalismo.

Um instrumento, que consideramos importante e democrático, é o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴⁹, que nas escolas do campo de Miradouro está em fase de reformulação. Segundo a supervisão escolar essa reformulação está sendo discutida com professores e com pais e mães dos educandos, principalmente aqueles que participam do colegiado da escola⁵⁰. No entanto, as diretoras mencionaram, com frequência, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵¹, e deram ênfase ao crescimento considerável do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas do município⁵². Dessa forma, podemos perceber que o PPP tem perdido espaço nas discussões da escola para atender as metas do PDE.

O PDE favorece a descentralização dos recursos da educação e a transferência de responsabilidades para as próprias escolas. Parte desses recursos passa a ser vinculado aos resultados das avaliações sistêmicas. Uma dessas avaliações é a *Prova Brasil*, que é aplicada em todas as escolas, inclusive as do campo, e que se traduz em um índice numérico como um indicador de qualidade⁵³. Esse índice se torna o ponto de referência para o estabelecimento de metas para as escolas elaborarem seus próprios planos de desenvolvimento da educação (SAVIANI, 2007).

A racionalização dos recursos da educação se tornou presente nas políticas educacionais na década de 1990 e vem sendo reforçada na medida em que vincula esses recursos aos resultados do IDEB e as ações do PDE. No entanto, o problema dos recursos da educação no Brasil é estrutural e histórico. Saviani (2008) alerta que as principais limitações das políticas educacionais brasileiras se referem à escassez de

⁴⁹ O PPP foi uma conquista dos educadores na década de 1980, é um documento teórico prático elaborado pelos sujeitos coletivos da escola. Nele estão contidos os fundamentos filosóficos e políticos e a concepção de formação humana. Compreende, portanto, o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão a ação pedagógica. Deve considerar a história e a cultura da comunidade escolar, a participação e a gestão democrática (SILVA, 2003).

⁵⁰ O colegiado é uma espécie de Conselho Escolar previsto nos regimentos das escolas vinculadas ao Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais, prevê a participação dos educadores e pais na gestão da escola.

⁵¹ Saviani (2007) faz uma análise do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) lançado oficialmente em 2007 simultaneamente ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*. Na ocasião não estavam presentes os representantes dos sujeitos coletivos que lutam pela educação pública do país, mas representantes de grandes empresas privadas.

⁵² O IDEB do município de Miradouro teve um crescimento considerável nos últimos anos, em 2011 chegou a 6.6.

⁵³ Esse índice é denominado de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

recursos, e a sucessão de reformas que desconsideram o trabalho anterior e idealizam a resolução de problemas que se perpetuam indefinidamente.

Mesmo com a descentralização da educação básica para os estados e municípios, a União tem um papel determinante sobre as políticas educacionais. O recurso e a responsabilidade são descentralizados, mas o controle continua centralizado na União (CURY, 2002). A reforma educacional que se iniciou com a implantação da nova LDB teve o intuito de consolidar uma nova forma de gestão da escola, além de universalizar o ensino fundamental e médio e diminuir os índices de fracasso e evasão escolar. Dessa forma o governo federal implantou um sistema de avaliação institucional comum para todo o país, o que ampliou a responsabilidade dos estados e municípios quanto à gestão e o provimento da educação às populações (KRAWCZYK, 2008).

A implantação do PDE reforçou a mudança do papel do Estado diante da educação, como regulador e fiscalizador. Apesar de propor uma visão sistêmica da educação, focaliza em determinadas ações em todos os níveis educacionais, com a justificativa de equalizar o ensino. Mas, o que expressa são as desigualdades de condições materiais e humanas para aprendizagem das escolas públicas brasileiras. Concomitante ao PDE foi lançado o Decreto 6.094, com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Este decreto impõe aos estados e municípios a sua adesão para receber transferências voluntárias e assistência técnica do Governo Federal. A elaboração dessas metas não ocorreu a partir de discussão pública, mas por um grupo empresarial (KRAWCZYK, 2008).

Diante de todas as exigências burocráticas do PDE é compreensível, então, que o PPP perca espaço na escola. Este é um dado preocupante, pois o PPP foi uma conquista dos movimentos engajados na luta em defesa da escola pública na década de 1980. O que ocorre é uma redefinição de um instrumento que se propunha democrático. O PPP, que aos poucos se confunde com o PDE, torna-se um instrumento de controle e racionalização dos recursos públicos. Percebemos, assim, que algo semelhante ocorre em torno da gestão democrática das escolas.

Oliveira (2000) faz um estudo sobre as reformas educacionais ocorridas no estado de Minas Gerais na década de 1990. Nestas reformas, a gestão democrática da escola, defendida pelos educadores na década de 1980, é devolvida pelo governo do estado de Minas Gerais como uma política de reforma educacional que prioriza a autonomia da escola e a gestão democrática. Entretanto, além dessa autonomia incentivar as parcerias com a iniciativa privada e responsabilizar a escola pela eficiência

dos processos educativos, ainda traz outra tônica à gestão democrática. Ainda que, mantendo a eleição de diretores⁵⁴, a gestão é regulada pelo Estado, que centraliza o controle e os processos decisórios em relação ao orçamento disponível às escolas. Mesmo que essa reforma se refira as escolas estaduais, como mencionado anteriormente, Miradouro, assim como a maior parte dos municípios mineiros se mantém vinculado ao Sistema Estadual de Educação, e por isso absorve o modelo proposto pela dita gestão democrática. Esse modelo se refere também à constituição dos colegiados e dos Regimentos Escolares, que serão mencionados mais adiante.

O modelo de gestão da escola pública vem sendo propagado pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial. Silva (2003) analisa as relações entre a equipe de técnicos do Banco Mundial e a equipe técnica do Ministério da Educação nos anos 1990. Segundo ela, ocorre uma apropriação das estruturas institucionais públicas do país, o que influencia na formulação dos projetos educacionais com uma cultura empresarial no sistema educacional, baseada na lógica dos resultados. A gestão racional dos recursos não torna a educação mais democrática, pelo contrário, reaviva o autoritarismo. Para a autora, o Banco Mundial dissemina a ideia de que a prioridade do investimento deve ser sobre educação básica, mas de forma racional. Além disso, os técnicos manipulam os indicadores econômicos para redução de investimento nas políticas sociais e garantir o pagamento da dívida externa.

Atualmente, os financiamentos do Banco Mundial estão presentes em todos os níveis de ensino, através do PDE. Mas, o que é mais significativo na década de 1990 não é o valor dos empréstimos, e sim, a capacidade de influência dos técnicos nas políticas educacionais. Sua lógica influencia na formulação de toda a legislação educacional (SILVA, 2003). Contudo, mesmo que as políticas educacionais mais amplas produzam um efeito condicionante sobre as políticas locais, ainda assim é necessário olhar para as questões específicas, já que a mudança e a resistência são produzidas nas margens do sistema e não propriamente nas estruturas oficiais do Estado.

Quanto à participação dos movimentos sociais da construção da política de Educação do Campo em Miradouro, questão que será abordada mais detalhadamente a seguir, a ex-secretária relata a participação efetiva do Sindicato dos Trabalhadores Rurais nesse processo:

⁵⁴ Em Miradouro os diretores das escolas não são eleitos, mas nomeados pelo prefeito. Podem ser diretores os professores efetivos da Rede Municipal de Educação.

Nós convidamos a comunidade no princípio da implantação, nós trouxemos a comunidade pra dentro da escola, pra falar o que era, como que se chamava, qual era a nossa intenção, e, tivemos a participação dos movimentos sociais, aqui no caso o Sindicato dos Trabalhadores, esteve junto conosco na parte de mobilização mesmo, para a implantação da Educação do Campo aqui. É uma parceria boa, aconteceu de uma forma muito boa, a gente percebe assim a felicidade dos pais, o agradecimento, de ver que eles estão ali próximos de casa, o quanto melhor pra eles, o quanto tempo que eles ganham. (Rosane Montezano Valentin, Secretária de Educação de Miradouro 2005/2006).

Além da participação dos sujeitos do campo, do movimento social, neste caso o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, houve a compreensão por parte da comunidade escolar de que algo estava efetivamente acontecendo na escola, que foi a ampliação dos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo. Isso pode ser considerado um avanço, além do exercício do direito à educação a partir do lugar onde moram e trabalham. Essa experiência pode ser caracterizada como um processo educativo para toda a comunidade escolar envolvida, pela compreensão da educação como um direito. A questão dos processos educativos que envolvem essa construção será abordada posteriormente no próximo capítulo.

Os pais e mães de educandos comparam a escola que vivenciaram na infância à escola que atualmente está sendo oferecida aos seus filhos, e percebem que existe um grande contraste e um avanço positivo:

Eu não tinha oportunidade de estudar, então assim, não podia estar indo, e agora é na porta (...) eu acho importante a escola, importante demais. (MÃE DE EDUCANDO B).

(...) a escola hoje em dia é fundamental (...) hoje em dia tem tudo dentro da escola, então eu acho que tudo que oferece a gente tem que procurar colocar (...) as nossas crianças no tempo integral, tem que fazer o esforço de colocar porque é muito bom. (MÃE DE EDUCANDO D).

Um dos maiores avanços da política de Educação do Campo em Miradouro foi a ampliação dos anos finais do Ensino Fundamental e o atendimento à Educação Infantil de quatro e cinco anos de idade nas escolas do campo. A escola de tempo integral também foi muito elogiada pelos entrevistados, pois traz atividades diferenciadas que auxiliam na aprendizagem dos educandos, tais como: informática, xadrez, taekondô,

música e línguas estrangeiras. Essas atividades, a partir das entrevistas, foram uma proposta vinda da prefeitura e da secretaria de educação e não uma demanda das comunidades. Ainda assim, é importante reconhecer que enriquecem a escola em termos de aprendizagem e socialização dos educandos.

Apesar de haver a ampliação de recursos pedagógicos na escola, tais como computadores com acesso a internet, disponíveis para uso dos educadores e educandos, a maior parte das escolas está carente de espaço físico para realização adequada de suas atividades. Entre essas carências sobressai a inexistência de espaço adequado para as bibliotecas escolares. Dentre as três escolas visitadas nenhuma possuía uma sala exclusiva para biblioteca e não havia um profissional disponível para realização de empréstimo de livros. O incentivo à leitura depende exclusivamente do trabalho do professor em sala de aula. Outra carência material que observamos, é o espaço inadequado para atividades de educação física. As escolas não possuem quadra coberta, algumas possuem uma pequena quadra de cimento ou de chão batido, e uma das escolas precisa utilizar um espaço cedido por um vizinho no povoado.

Quando questionadas sobre a carência de estrutura física e material das escolas, as diretoras responderam que isso se devia à falta de recursos disponíveis para resolução imediata dos problemas. Este pode ser considerado mais um indício das políticas racionalizantes, vindas do governo federal e dos organismos internacionais, que priorizam a “saúde financeira” das prefeituras⁵⁵ ao preço do atendimento precário da escola pública de campo.

2. 2. A Participação dos Sujeitos do Campo na Construção da Política Local: Avanços e Desafios

Foram abordadas, até aqui, os avanços e desafios para institucionalização da política de Educação do Campo em Miradouro. Neste sentido, a proposta a seguir é descrever e refletir sobre a participação popular na implantação e execução das ações

⁵⁵ Um exemplo dessa questão é a Lei de Responsabilidade Fiscal que exige dos municípios o gasto racional dos recursos vinculados à educação. Mesmo que essa lei tenha sido criada com a justificativa de impedir desvios de recursos públicos, não é possível negar a sua vinculação as exigências das agências internacionais de financiamento, tais como o Banco Mundial (Lei Nº 101, de 04 de maio de 2000). Essa lei serve como instrumento para avaliar se os entes federados possuem capacidade de endividamento, ou seja, que possam tomar empréstimos e que tenham recursos disponíveis para pagá-los posteriormente (SILVA, 2003).

dessa política⁵⁶. Desse modo buscamos investigar as formas de participação das famílias dos educandos e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais nas escolas municipais do campo, a partir das entrevistas feitas com pais, mães e educadores das escolas deste contexto.

Procuramos, a partir das entrevistas, identificar a participação das famílias dos educandos enquanto sujeito coletivo, como por exemplo, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais. A participação dos pais ou mães na escola aparece mais de forma individual, para resolver principalmente questões vinculadas à disciplina e aprendizagem escolar:

(...) vou em todas as reuniões (...), procuro saber o que ela estuda de manhã, se está tendo aula direitinho, a respeito de comida, tudo eu procuro saber, porque não é só mandar pra lá e falar que a responsabilidade é da escola, a gente tem que procurar saber o que está acontecendo. (MÃE DE EDUCANDO D).

Quando tem reunião, se acontece alguma coisa de chamar a gente vai, mas mais quando tem reunião mesmo. (...) eles falam sobre nota de aluno, assim, o que acontece, ela explica as coisas do jeito que é, passava as coisas dos alunos (...). (MÃE DE EDUCANDO C).

(...) eu gosto de estar participando pra saber como está a educação, como que está o comportamento. Eu acho isso muito fundamental pra uma mãe e pra um pai. (...) Eu sempre participo muito de reunião mesmo (...) eles mandam boletim pra gente (...) eu não gosto de perder, sempre eu vou. É onde a gente tem a liberdade de falar alguma coisa que sente, o que está acontecendo, sobre alguma coisa que acontece (...) aqui na escola é tudo tranquilo. (MÃE DE EDUCANDO A).

A partir da fala das diretoras, supervisoras e professoras, a participação também fica mais restrita à questão do aprendizado e da disciplina, apesar de demonstrar que os pais e mães se interessam e procuram a escola por questões como: a qualidade da educação, as inovações em equipamentos de informática, e os serviços de transporte e merenda escolar:

Aqui tem pai todo o dia (...), a gente se comunica muito (...) eles cobram muito, a comunidade é muito politizada, é uma comunidade que não tem ninguém “bobo” aqui, que não adianta enganar ninguém porque eles vêm, os pais eles tem uma participação ativa, se é pra

⁵⁶ Optamos, para esta pesquisa, definir o recorte da escola como objeto de investigação da participação dos sujeitos na construção da política. Essa escolha se dá tanto pelo tempo limitado da pesquisa em nível de mestrado, como pela característica de Miradouro que não possui a presença expressiva dos movimentos sociais do campo.

elogiar eles elogiam, mas se não está bom eles vêm em massa, se acontece alguma coisa do transporte escolar não veio buscar porque a kombi quebrou eles buscaram saber. (DIRETORA B).

A comunidade vem sim à escola quando tem alguma reunião pra ver as notas dos alunos (...) igual semana que vem nós vamos convidar alguém da comunidade pra vir aqui ensinar artesanato pros meninos. (EDUCADORA A).

Fica claro que a participação dos pais e mães não acontece apenas nos momentos que são chamados para reuniões, apesar de nestes momentos, a presença deles ser mais expressiva. Isso demonstra, ao nosso olhar, que eles compreendem que a escola lhes pertence, e por isso têm o direito de saber o que ocorre naquele espaço, apesar dessa participação se dar de forma mais individual e não coletiva.

Uma das educadoras salientou que os pais e mães demonstram um pouco de receio em participar da escola, e que isso não é algo recente, mas histórico. Ela diz que com a municipalização do ensino, ao invés das pessoas aproximarem mais da política educacional, há muitos acordos políticos em nível local que atrapalham o processo democrático. Alguns professores são beneficiados e outros perseguidos por ser de posição política contrária à administração. Essa questão nos remete ao problema do clientelismo, que ainda prevalece no interior dos municípios, a troca de favores, ao invés do exercício da democracia a nível local.

Percebemos uma participação ativa dos familiares na escola, existe um comprometimento e responsabilidade sobre a educação dos filhos. Entretanto, essa participação é limitada às questões relacionadas à disciplina e aprendizagem escolar. Quando os pais e mães foram questionados sobre a importância da educação de seus filhos, observamos que a escola representa a instituição capaz de possibilitar um futuro melhor, independente de continuar no campo ou se decidir morar e trabalhar na cidade. A escola foi considerada, também, como algo indispensável para a vida e uma oportunidade que muitos não tiveram no passado.

Quanto à participação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, essa entidade aparece nas falas apenas como uma instituição que congrega os trabalhadores, que informa os direitos e que permite a organização enquanto classe trabalhadora:

O sindicato, ele reúne as pessoas pra mostrar as leis, (...) os benefícios que o governo pode oferecer, e que às vezes as pessoas não sabem, então eles ficam alertas com isso. (PAI DE EDUCANDO A).

Participo assim, é filiado no sindicato, mas de reunião, essas coisas, assim é muito difícil, (...) a gente não participa, eles até convidam a gente, às vezes mandam carta, coisa assim, mas, não participa não. (PAI DE EDUCANDO B).

(...) eu participava muito das reuniões, tinha a escolinha, nesses lugares eu ia (...) eu lembro a escolhinha que tinha aqui do sindicato, mas agora não fui mais (...). (MÃE DE EDUCANDO D).

O Sindicato, sujeito coletivo, que se pressupõe representante da classe trabalhadora do campo, se caracteriza como uma entidade participante dessa política apenas através dos sujeitos isolados e não enquanto coletividade. Além disso, os membros dessa entidade não possuem uma frequência constante em reuniões ou mobilizações de classe; alguns mencionam participar apenas como filiados. No processo de institucionalização da política a participação do Sindicato foi mais expressiva e constituiu-se como presença fundamental naquele momento, hoje parece que perdeu um pouco essa centralidade.

Uma das educadoras mencionou o Sindicato como atuante nas atividades ligadas diretamente a agricultura familiar, juntamente com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) para organizar os produtores no cultivo e na venda da produção. No entanto, essa atuação não ocorre na escola, ou seja, não há uma política de Educação do Campo que congregue efetivamente a vida produtiva e a educação escolar. O que existem são práticas isoladas dos educadores que propõe a discussão dos conteúdos escolares a partir de experiências relacionadas à vida do educandos⁵⁷.

Alguns familiares ainda afirmaram participar do colegiado da escola. Esse colegiado está previsto no Regimento Escolar e assegura a participação de apenas dois pais ou mães dos educandos. Além disso, o presidente do colegiado é o próprio diretor da escola. A participação desses pais ou mães, no colegiado, é inconstante. Ela é mais frequente quando ocorre, por exemplo, a necessidade de prestação de contas dos gastos da escola para a comunidade escolar de uma forma geral:

É, quando tinha essas coisas, aí a gente estava sabendo (...) eu sabia, quando comprava as coisas chamava a gente lá, pra saber o que estava comprando. (MÃE DE EDUCANDO B).

⁵⁷ Algumas dessas experiências serão relatadas no próximo capítulo, quando serão abordados os processos educativos da construção da Educação do Campo no Município de Miradouro.

(...) eu faço parte do colegiado, então como eu sou pai, sou também motorista de transporte, estou convivendo diretamente na escola. (PAI DE EDUCANDO A).

Quando tem reunião, se acontece alguma coisa de chamar a gente vai, mas mais quando tem reunião mesmo. (MÃE DE EDUCANDO C).

(...) elas fazem a prestação de contas de tudo que entra, o que sai, onde vai o dinheiro (...) tem muito pai interessado, sabe, são poucos que não vem, e sempre tem opinião deles, também. O que eles querem que melhore, reclamar o que está acontecendo, então sempre tem a opinião deles. (MÃE DE EDUCANDO D).

Notamos que a opinião das diretoras, supervisoras e educadoras diverge bastante. Para algumas, a participação dos familiares dos educandos é ativa e expressiva; para outras, se resume a um grupo restrito de pais ou mães que fazem parte do colegiado, e ainda, que, esse colegiado parece não ser muito atuante. Quando perguntadas sobre a participação dos pais e mães na escola, responderam:

Participam, tem a parte que é dos pais, (...) houve também sugestão dos pais (...), então na zona rural é longe pros pais, aí tem um grupo de pais que é representante no colegiado, que é o conselho escolar, então eu reúno esses pais, e tem que perguntar pros professores, pro colegiado, e a gente explica pra eles, pros pais, e na reunião dos pais, (...) a gente deixa aberto pra discutir e para sugestões que os outros têm a dar, então é dessa forma. (DIRETORA B).

(...) se envolvem bastante com a escola, e eles são frequentes, em reuniões, eventos que a gente promove na escola, tem uma participação boa. (DIRETORA A).

Na reunião de colegiado eles vêm, nesse tipo de coisa a gente não tem problema não. (EDUCADORA A).

Muito pouco, porque sempre essas diretrizes, sempre esses programas eles vem de cima pra baixo, nunca é uma construção coletiva, sempre vem de lá pra cá. Tanto o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, a gente não tem participação não, sempre vem de cima. E no caso da Educação do Campo que você perguntou especificamente também não teve. (EDUCADORA B).

Podemos notar, portanto, que existem diferentes concepções do que é participação: os três primeiros depoimentos deixam claro que os pais e mães vêm à escola quando são chamados ou convidados, e exercem uma participação de expectador apenas, isto é, de quem vem assistir por obrigação alguma reunião ou evento público da escola. No quarto depoimento, porém, há outra concepção de participação, que demanda desde o planejamento inicial da política da escola, em que os sujeitos, tanto educadores

quanto familiares dos educandos, precisam estar presentes, não apenas da reunião, mas na execução. Percebemos neste último depoimento a necessidade da união entre o pensamento e ação, teoria e prática, para que a política de Educação do Campo se efetive.

A participação na construção da política de Educação do Campo se caracteriza, assim, como uma participação, às vezes tímida, por parte dos pais e mães na escola. Pelos depoimentos percebemos também que mesmo que tenha ocorrido certa mobilização do Sindicato dos Trabalhadores Rurais na institucionalização da política, hoje a participação é muito discreta e não é reconhecida por estes entrevistados. Vale lembrar que os sujeitos selecionados para entrevista foram considerados pelas diretoras como pais e mães atuantes na escola e na comunidade.

Neste sentido, nos é permitido atribuir grande parte da participação dos familiares dos educandos na escola às questões como a valorização que os mesmos dão à instituição escolar, bem como a compreensão de que a formação escolar é importante pra vida:

(...) a criança precisa do estudo, então eu acho que é importante ter aula, hoje em dia tudo precisa de estudo (...) é quase que o principal, a pessoa tem que ter a formação. (MÃE DE EDUCANDO C).

Quanto à participação dos pais e mães dos educandos na construção da política de Educação do Campo, entendemos, mediante o que foi possível expor, que precisa ser ampliada, pois, envolve questões como a necessidade de valorização das práticas e dos saberes dos sujeitos do campo, assim como depende da apropriação dessas experiências dos sujeitos pela escola para se constituir como Educação do Campo. Quanto à apropriação dessas experiências trazemos os seguintes depoimentos:

Trabalho da roça valorizado na escola? É, as professoras até hoje, se (...) reclamam, eu não sei (...), agora também incentivar, elogiar também não, elas ficam neutras. (PAI DE EDUCANDO B).

(...) os professores hoje são mais preparados pra cuidar dos alunos, porque antigamente, assim, dez anos atrás, a gente via professor gritando com aluno, e assim parece que os professores não eram preparados, e hoje os professores são preparados, porque o próprio prefeito ele criou cursos para as professoras. (PAI DE EDUCANDO A).

(...) mas não é porque você mora na roça que você não vai ter estudo, você pode estudar e continuar na roça, porque o estudo, igual eu falei pros meninos, um dia mesmo, que tem muita coisa mesmo que você

pode estar usando do teu estudo pra estar ajudando na roça. (MÃE DE EDUCANDO B).

Dessa forma, os sujeitos têm consciência da importância do seu trabalho no campo, ao mesmo tempo, sabem que nem sempre foi ou é valorizado pelo conhecimento escolar. Constitui-se um avanço a consciência do direito a educação e de que o estudo é importante também para aqueles que decidirem permanecer no campo.

Percebemos nas falas a gratidão e o reconhecimento de que algo foi feito pelas escolas do campo nos últimos anos nesse município. Entretanto, entendo que a construção da Educação do Campo está além de garantir uma política pública benevolente que passe a olhar para o campo de outra forma, já que, se constitui em uma conquista dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Quando as pessoas percebem a importância da sua participação na construção de sua história estão aprendendo que governos não estão prestando favores ou sendo generosos ao atendê-los, mas que o mundo se transforma através do seu próprio trabalho:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 2002b, p. 31).

Dessa forma, será que podemos considerar que os oprimidos tornaram-se sujeito de sua própria história? Que a escola não é apenas sua, mas de toda a sociedade? Neste sentido, consideramos que a Educação do Campo não deve ser apenas uma política pública implantada pelas instâncias governamentais, mas uma construção coletiva dos sujeitos sociais do campo. Deve ser, como nos lembra Freire (2002a), desvestida da roupagem alienada e alienante, e que seja uma força de mudança e libertação.

A aprovação da legislação específica para Educação do Campo em Miradouro representa um avanço importante na medida em que garante o direito da participação das comunidades rurais e os movimentos sociais na formulação das políticas, além da gestão democrática, que é uma conquista importante dos movimentos populares. Essa legislação significa uma garantia na continuidade dessas políticas, mesmo com mudanças de governo e posicionamentos políticos diferentes que possam existir no

futuro. Ao mesmo tempo não se pode negar a vinculação que essa política local tem com a política educacional em nível mais amplo. É importante considerar, conforme Saviani (1999), que em nível nacional existe uma política educacional muito próxima à proposta do Estado neoliberal, que implica em racionalização de recursos e a lógica da produção dos resultados, assim como, das questões históricas que acompanham o contexto educacional brasileiro:

A sociedade brasileira, historicamente, alimentou práticas autoritárias e patrimoniais, decisões elaboradas pelo alto por um grupo de “iluminados” e “sábios” que se diziam porta-vozes daquilo que a escola pública brasileira mais precisava. Essas práticas persistem e ainda estão presentes no cotidiano das escolas das grandes cidades ou de municípios do interior dos estados. A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas. (SILVA, 2003, p. 284).

Consideramos então, que há um grande desafio para ser enfrentado pela política educacional de Miradouro, pois “a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas” (CALDART, 2010, p. 105). As políticas públicas são um conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação entre Estado e sociedade. Assim, as políticas públicas de Educação do Campo devem garantir como um direito: o atendimento especial àqueles que são diferentes, mas não desiguais (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

Entendemos, pois, que ainda existe a necessidade de avançar na participação dos sujeitos na escola do campo, assim como a escola do campo precisa se apropriar e valorizar o conhecimento e a produção do conhecimento que se dá fora do ambiente escolar. Conhecimento este, que se produz no trabalho, no lazer, nas atividades sociais e no cotidiano familiar.

Por outro lado, a institucionalização da política municipal de Educação do Campo legitimou um direito, que há tempos, fora negado a estes sujeitos, ou seja, o de frequentar a escola no campo. Além disso, esta escola está mais preparada, mais equipada em recursos humanos e materiais. A partir desta institucionalização, ao mesmo tempo em que é necessário avançar na participação, é, também, importante reconhecer a dinamização da escola por se tornar alvo de políticas específicas.

Sobre as questões relacionadas à organização administrativa da escola e as questões pedagógicas, a participação dos sujeitos pode ser caracterizada como uma consulta para aprovação ou reprovação daquilo que já está sendo posto como proposta pela equipe diretiva da escola. Dessa forma, entendo que existe participação dos familiares na vida escolar dos educandos, e isso se deve em grande parte pela localização da escola próxima as comunidades e povoados, bem como pela valorização que atribuem à instituição escolar. Por outro lado, essa participação necessita avançar no sentido de produzir uma experiência de construção coletiva de um projeto de escola e de Educação do Campo.

Em relação ao regime de colaboração entre estados e municípios, pode se observar que ainda é necessário avançar muito em relação à participação democrática dos sujeitos na execução das políticas, fato que se expressa na forma como é definido o calendário escolar. Ou seja, a vida produtiva dos sujeitos do campo não é levada em conta, o que é considerado são os recursos disponíveis para o pagamento do transporte escolar. Essa é uma demonstração do teor das políticas de racionalização de recursos impostas também pelo governo federal, e que se constitui um grande desafio para efetivação das políticas de Educação do Campo e no avanço do exercício democrático pelas populações.

Existem diversos desafios diante da burocratização do Estado, que reduz os sujeitos coletivos a “beneficiários” ou “público alvo” de programas e ações governamentais:

Por isso, é tão vital não se perder esse protagonismo, não se deixar enredar, como pesquisadores e militantes, nas dinâmicas armadilhas da institucionalização. Se lutou por ela, foi na perspectiva de criar as condições reais que materializassem o direito à educação para os sujeitos do campo, mas garantindo a forma e o conteúdo da oferta e da execução desses direitos. Está posto o desafio a todos os que historicamente têm se comprometido com a construção dessa bandeira: avançar para dentro do Estado, ter dezenas de universidades, prefeituras e governos estaduais executando Políticas Públicas de Educação do Campo, mas com os sujeitos do campo participando ativamente desse processo de construção, implementação e avaliação das políticas. (MOLINA, 2010, p.148).

Assim conclui-se que são grandes os desafios e que a participação popular é fundamental para avançar no exercício democrático e na construção da Educação do Campo. É necessário enfrentar a burocratização do Estado e a racionalização dos

recursos da educação. Munarim (2009) diz que a Educação do Campo encontra vários desafios diante de um Estado burocratizado, que oferece recursos exíguos as suas políticas, por não ser uma prioridade dos setores que controlam o orçamento da União. O autor considera que a criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo na Estrutura do MEC, pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares que cobram políticas democráticas de educação. Mas, deve ser também ser encarada como um ponto de partida em um árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal, ao considerar que essa máquina sempre esteve de costas para as aspirações dos grupos populares.

No próximo capítulo propomos discutir os processos educativos produzidos ao longo da trajetória de construção da política de Educação do Campo em Miradouro.

3. OS PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MIRADOURO – MINAS GERAIS

O presente capítulo trata dos processos educativos produzidos ao longo da trajetória de construção da política pública de Educação do Campo de Miradouro. Para tanto, o estudo será apresentado da seguinte maneira: em primeiro lugar serão realizadas algumas reflexões sobre a concepção de trabalho como princípio educativo; em seguida traremos a descrição e a análise dos processos educativos forjados ao longo da construção da política de Educação do Campo em Miradouro. Ao longo do texto apontaremos e sinalizaremos possíveis avanços e desafios em relação a esses processos educativos, na tentativa de problematizar a construção da política pública de Educação do Campo em Miradouro. Mais uma vez salientamos que o recorte estabelecido nessa pesquisa se refere às escolas do campo. Por isso a análise dos processos educativos fica limitada a esse espaço, apesar de haver uma relação com o contexto social mais amplo.

3.1. A Educação do Campo e a Concepção de Trabalho como Princípio Educativo

Compartilhando da concepção de trabalho como princípio educativo e de uma educação que considera a experiência dos educandos como fundamental no aprendizado, entendemos que o estudo é também um trabalho, por se constituir um processo de construção humana e não uma repetição de algo já dado ou concluído *a priori*.

É necessário considerar que a questão específica da construção da política pública de Educação do Campo e os processos educativos forjados ao longo dessa trajetória estão relacionados com o contexto social mais amplo. Isso nos remete à noção de totalidade, que, conforme Kosik (1995), não está na “verdade absoluta”, mas na essência, na compreensão dialética da totalidade, onde as partes (questões específicas) estão em relação entre si com o todo. Essa totalidade não pode ser petrificada na abstração, pois não se sobrepõe às partes, e sim se recria na sua interação. O todo é recriado nas questões específicas, são as invenções e reinvenções das partes que dão dinâmica à totalidade social.

Dessa forma pode-se perceber a riqueza da Educação do Campo, que movimenta as práticas educativas nos diferentes campos, nos diferentes movimentos. Miradouro se

caracteriza como um dos processos educativos que dinamiza uma determinada realidade a partir da construção da política municipal de Educação do Campo.

Por outro lado, é necessário considerar a inserção desse contexto específico em um contexto social mais amplo, que é em sua forma hegemônica capitalista. Isso implica, conforme acreditamos, em um determinado tipo de organização social, de estrutura produtiva, de trabalho e de educação. Dessa forma, traremos algumas definições de trabalho e de educação a partir da compreensão da realidade, na concepção do materialismo histórico dialético. Dentro do contexto social capitalista criam-se movimentos que reinventam determinados espaços que se confundem com o todo social.

Compartilhamos, portanto, nesse trabalho de pesquisa, da concepção de Educação do Campo que considera a relação existente entre educação e a produção da vida material. Frigotto (2001) compreende o trabalho como uma expressão das relações sociais e a forma como as pessoas produzem a sua existência, como uma unidade entre a técnica e a política; entre teoria e a prática no processo educativo. O modo de produção capitalista se define, assim, pelo atrelamento das pessoas às suas condições de produção objetiva de existência a partir do surgimento da propriedade privada dos meios de produção para obtenção do lucro e não a satisfação das necessidades humanas.

A educação escolar não tem, necessariamente, um vínculo direto com a produção capitalista, ou seja, esse vínculo tende a ser cada vez mais tênue, pois, o modo de produção submete não apenas formalmente, mas na realidade, o trabalhador produtivo às leis do capital. Isso ocorre pelo esforço que o capitalismo tem feito, historicamente, na degradação do trabalho e do trabalhador. Portanto, a subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção continua intacta, ainda que mais sutil e por isso ainda mais violenta (FRIGOTTO 2001).

A concepção de escola moderna produzida pela classe burguesa hegemônica tentou reduzir a educação aos espaços escolares. Essa perspectiva de escola nega os aprendizados da experiência, da cultura e do trabalho que antecedem e ocorrem concomitantemente aos aprendizados escolares. O trabalho em sua dimensão educativa se dá pela relação do trabalhador com a transformação da natureza. O trabalhador se humaniza pelas relações que estabelece consigo mesmo nessa transformação e com os demais trabalhadores. Ao mesmo tempo em que produz a mercadoria, produz também linguagem, arte, conhecimento e cultura. Mesmo que isso se dê em uma relação contraditória com a classe que expropria o produto final (RIBEIRO, 2010).

Assim, Vendramini (2010) chama atenção para a necessidade de recuperar a dimensão do trabalho como categoria fundamental nas pesquisas sobre Educação do Campo e sobre os movimentos sociais, pois, a educação precisa ser produzida e pensada a partir das condições materiais concretas e as formas de produção da vida alternativas as atuais:

Consideramos que a defesa de uma Educação do Campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que essa realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc). Portanto, pensar um projeto de Educação do Campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais. (VENDRAMINI, 2010, p. 134).

O trabalho e a educação são duas questões estruturantes de uma sociedade, apesar do trabalho, dentro da lógica capitalista, ser alienado e alienante: alienado porque o trabalhador vende a sua força de trabalho ao dono dos meios de produção e ao mesmo tempo a mercadoria não lhe pertence, é apropriada pelo capital; alienante porque o trabalhador não se reconhece no resultado do seu trabalho e o salário lhe garante apenas a sua reprodução. A situação de opressão que vive não lhe permite pensar sobre produção, apenas reproduzi-la (MARX, 1989).

Por outro lado, o trabalho é educativo, o que diferencia o homem dos animais é sua capacidade de produzir os meios para sua subsistência, através do trabalho (MARX e ENGELS, 2009). Portanto, o trabalho é criação humana, é cultura, por isso educativo. Quando o trabalhador na fábrica passa a dominar a técnica necessária para execução de seu trabalho, a sua mente permanece livre para criar e estabelecer outras relações com o mundo, podendo assim propiciar a realização do ser humano. Isso inclui pensar sobre a sua condição de opressão e exploração e a sua capacidade produtiva e por isso também transformadora (GRAMSCI, 1980). Outro autor, estudioso das questões do trabalho, afirma:

Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória presente no mundo do trabalho que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossa vida. E nesse conturbado limiar do século XXI, um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando também a vida *fora* dele dotada de sentido. (ANTUNES, 2005, p. 12).

O trabalho e a educação podem, então, ser considerados potencializadores da *práxis* social, onde o ser reflete ao mesmo tempo em que transforma a realidade. Ao transformar a realidade modifica a si mesmo e a sua consciência, entendendo aqui que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32). O trabalho humano possui, em si, uma potencialidade pedagógica e a escola tem a capacidade de tornar o trabalho ainda mais educativo, na medida em que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana (CALDART, 2000).

Não se pode negar que na realidade concreta estamos inseridos em um contexto onde prevalecem as relações de uma sociedade onde as pessoas e a educação tornam-se mercadorias. Com a valorização do mundo das coisas, ocorre a desvalorização do mundo das pessoas. O trabalho na produção capitalista não produz apenas a mercadoria, mas o trabalhador como uma mercadoria (MARX, 1989). Gramsci (1999) insiste no fato de que todas as pessoas são intelectuais, a partir de suas experiências e conhecimentos produzidos; e que é preferível participar de uma visão de mundo crítica e consciente, elaborada a partir da participação na história do mundo, do que participar de uma concepção de mundo mecânica e automática imposta por determinações externas.

Na realidade concreta se criam movimentos de resistência que contrapõem as relações sustentadas pela hegemonia da ideologia burguesa. A burguesia cria para si, um mundo à sua imagem e semelhança, através da ideologia. A sua ideologia é dominante, pois domina os meios de produção (MARX; ENGELS, 1998). Dentre esses movimentos de resistência estão os movimentos sociais populares que atacam o Estado capitalista na sua radicalidade, buscam a revolução social e não apenas reformas que mascaram a atual ordem. Estes, através de suas práticas, reivindicam por políticas públicas de Educação do Campo. Uma destas políticas é executada em Miradouro e se constitui, então, como objeto de pesquisa.

Para compreender os processos educativos forjados ao longo da trajetória de construção da política de Educação do Campo é necessário investigar como a vida do campo e os saberes produzidos são valorizados pela escola. Desta forma, foram questionadas nas entrevistas: qual a importância dada à escola; sobre a realidade da educação pública brasileira e a Educação do Campo; como é trabalhado o conteúdo na

escola; se o trabalho do campo é valorizado pelos educadores na escola e as mudanças ocorridas na educação de Miradouro nos últimos anos.

3.2. Os Processos Educativos Construídos na Trajetória de Construção da Educação do Campo: Avanços e Desafios

Na entrevista realizada com pais e mães dos educandos, estes foram questionados sobre a importância que dão à escola. Nas respostas percebemos que todos atribuem importância social à instituição escolar, consideram a escola essencial para formação dos seus filhos, e não apenas para o trabalho, mas para vida:

Eu não tinha oportunidade de estudar, então, assim, não podia estar indo, e agora é na porta. Igual esse ano, se ele terminar aí tem o carro que leva a Miradouro, ele quer ir pro seminário, vai estudar. Eu acho importante a escola, importante demais. (MÃE DE EDUCANDO B).

Demais! Muito importante, hoje em dia, até porque, se não for primeiro Deus na vida da gente e segundo o estudo não consegue nada, não é? Então é uma necessidade muito grande que tem a escola. (MÃE DE EDUCANDO A).

Eu dou uma importância extraordinária, as crianças estão mais alegres, mais confiantes na escola, a escola aqui do tempo integral ela funciona muito bem, e eu participo de reuniões (...) os pais frequentam mais as reuniões. (PAI DE EDUCANDO A).

Pelas falas, compreendemos que escola é reconhecida como uma instituição fundamental, além disso, as pessoas acreditam e esperam muito da escola. Isso não significa que tenham uma visão salvacionista da escola⁵⁸, mas que reconhecem a sua importância social. Observamos também a presença de uma cultura religiosa significativa entre os sujeitos entrevistados. Quando questionados sobre suas atividades sociais, a maior parte citou festividades e organizações ligadas à religiosidade. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais foi citado apenas quando questionados sobre a participação nessa entidade.

Para as diretoras, supervisoras e educadoras a escola também tem uma importância fundamental, às vezes pesa mais a responsabilidade social da escola sobre

⁵⁸ A visão salvacionista da escola se refere às visões influenciadas pela ideologia liberal de escola que responsabiliza essa instituição pela ascensão social dos indivíduos.

os processos educativos, e outras, essa responsabilidade recai, quase exclusivamente, sobre o professor, o educador:

Eu acho que é complexa demais (...) a escola é a única instituição que recebe vários tipos de cultura, de costumes, eu tenho uma sala com vinte alunos, são vinte famílias que trazem costumes de vinte famílias de pessoas que são diferentes, que pensam diferente (...) então com anseios diferentes, com sonhos, posições políticas, ideologias diferentes (...) por isso que é fundamental demais a escola enquanto instituição, se a gente souber canalizar isso, essa riqueza de cultura, de valorizar cada um, cada um que faz o saber diferente. (DIRETORA B).

Eu acho que a escola é fundamental na vida de uma criança (...) eu falei pra professora: “gente, uma palavra mal dada a gente prejudica a vida de uma criança”, a gente não tem noção do poder que tem dentro de uma escola. Que a gente tem que saber muito bem aquilo que faz, porque a escola é fundamental é o acesso pra vida da gente lá fora. Então hoje a gente prepara o aluno não é pra melhorar os conhecimentos que ele já tem, mas principalmente pra ele viver lá fora em sociedade. (SUPERVISORA B).

Pra mim é tudo, eu vejo uma importância, uma responsabilidade muito grande da minha parte na formação das crianças (...) não só na parte cognitiva, mas no afetivo também, social e tudo. Porque educar não é só você transmitir conhecimento, é você estar formando o cidadão como um todo. (EDUCADORA B).

Assim, a partir das falas, a escola não tem um fim e si mesma, seus efeitos extrapolam o espaço escolar. A instituição escolar possui uma responsabilidade e um crédito legitimados socialmente, mas, isso não quer dizer que não precise de mudanças. Quando questionados sobre a realidade da educação pública brasileira e a Educação do Campo as diretoras responderam:

Olha, tem muita coisa, as portas estão abertas, igual nós tivemos o nosso IDEB com 6.0, então pra gente é um orgulho muito grande porque isso é um resultado do nosso envolvimento, do envolvimento do município, da prefeitura, do investimento. Então eu acho que está faltando mais conscientização dos prefeitos, do governo, porque o nosso resultado hoje do IDEB é a prova de que houve um investimento, houve um olhar especial para a educação. Então eu acho que se todo mundo tiver esse olhar, assim que nós tivemos para a educação, abraçar essa causa e acreditar que tem jeito, eu acho que tem jeito, tem recurso. Porque a educação hoje está faltando muito comprometimento, dos pais e dos governantes. (DIRETORA A).

Eu fico deslumbrada com essa escola, mas a gente tem que caminhar muito ainda (...) eu estou pensando na minha cidade, a minha cidade melhorou muito a educação, pra você ver o IDEB é 6.6, e isso não um número qualquer, isso é pra ver como melhorou a educação, como o

investimento das políticas públicas em cima da educação, em cima do profissional, nós temos cursos de capacitação, nós temos exigido registro pedagógico, os professores se reúnem com os supervisores, cada escola tem um diretor e um supervisor (...) então eu vejo que falta mesmo é empenho, um pouquinho de boa vontade, e o professor também, por que tem professores também que não querem, (...) porque nós investimos tanto nos nossos profissionais que aquele que falha a gente sempre acha um que vem e supre, então como é tempo integral e tem o turno diversificado, aquele que falha no núcleo comum a gente supre a deficiência daquele professor no núcleo diversificado com outro profissional dedicado, competente, então a primeira coisa, valorizar o professor não é só valorizar financeiramente, é dar oportunidade pra ele trabalhar com a auto estima elevada, eu acho que isso é fundamental também. (DIRETORA B).

Podemos compreender, pois, que existe uma responsabilização sobre os educadores para que haja avanços na educação, assim como, depende, quase exclusivamente, da vontade política dos administradores municipais. Neste sentido, a qualidade da educação está sendo discutida em nível local, quando diversas questões são definidas amplamente. Um exemplo são as avaliações sistêmicas que descaracterizam os processos múltiplos de aprendizagem e padronizam esses processos em uma avaliação elaborada por um sistema centralizado.

Saviani (2008) critica as avaliações sistêmicas vinculadas aos recursos educacionais, para este autor, ao invés de submeter às crianças de seis a oito anos a provas nacionais, tais como a *Prova Brasil*, para medir desempenho, o Estado brasileiro necessita: equipar de forma adequada as escolas; investir na formação e valorização salarial dos professores, ou seja, dar condições favoráveis ao trabalho pedagógico e ao aprendizado. Para isto, ele defende o aumento significativo dos recursos destinados à educação, sem o vínculo com a produtividade.

Percebemos, então, uma responsabilização por parte do poder público, local e nacional, sobre os educadores, em relação à qualidade da educação. Acreditamos que os educadores tem um papel fundamental no exercício de construção da Educação do Campo. No entanto, este precisa ser problematizado, ser olhado em seu contexto ampliado. O educador é um trabalhador, está investido de responsabilidade e também sofre opressão, tal como os demais trabalhadores na sociedade capitalista. Por isso, entendemos que o investimento na formação desses educadores tem sido fundamental, mas estes precisam ser vistos como sujeitos que constroem a sua *práxis* dentro de um contexto social mais amplo. Assim, a responsabilidade sobre a qualidade da educação

não pode recair de tal forma sobre os educadores apenas, mas sobre toda a sociedade e ao poder público do município e da nação.

Dessa forma, a discussão em torno da qualidade da educação não pode ser restrita em nível local. Os instrumentos de avaliação sistêmica, no caso a *Prova Brasil*, necessitam ser questionados, e não reforçados a partir de um resultado positivo alcançado, a fim de que haja um exercício educativo e não apenas uma aceitação resignada de uma imposição externa. É necessário questionar se uma prova elaborada de forma centralizada pode dar conta das questões específicas e dos diferentes processos educativos que ocorrem em cada recanto do país.

A concepção de qualidade da educação que está inserida na política atual é a mesma que é propagada pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial. Para esse tipo de concepção o problema da qualidade não está na falta de recursos para educação, mas na sua gestão. Esse modelo está baseado na lógica dos resultados, na racionalidade técnica e administrativa da escola pública (FRIGOTTO, 2007).

Oliveira (2000) salienta que as mudanças que ocorreram com as reformas educacionais da década de 1990 precisam ser compreendidas no processo de reestruturação do capitalismo, não apenas na forma de produzir, mas de organizar a sociedade. Por isso que o discurso da empregabilidade está diretamente relacionado ao discurso educacional. A educação básica tornou-se ainda mais funcional ao sistema capitalista, pois indica a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho, ou seja, torná-los empregáveis. Esta é uma resposta ao desemprego estrutural, que não garante emprego a todos os trabalhadores, e assim, acirra ainda mais, a competitividade e responsabiliza o indivíduo pela sua situação social.

Ao inserir a lógica empresarial nas escolas ocorre, segundo observamos, uma deturpação do verdadeiro sentido da educação pública. Compreendemos que a educação pública não pode se reduzir ao processo de conformação das massas, pois é na escola em que os sujeitos revelam a sua identidade, é neste espaço que se manifesta o diverso, e ao mesmo tempo possibilita a instrumentalização dos sujeitos em sua conscientização. Por isso é necessário retornar aos debates em torno da educação pública verdadeiramente democrática, o que ocorre somente a partir da participação consciente dos sujeitos nelas envolvidos: educadores, educandos e seus responsáveis.

Uma das educadoras manifestou sua preocupação quanto à política local, pois a cada mudança de governo mudam-se as propostas educacionais, muitas vezes de cima

pra baixo, sem integrar e levar em conta o trabalho e o conhecimento produzido pelos educadores ao longo de sua trajetória no município:

Eu acho que caminhou até bem nos últimos anos, mas eu vejo que tem muita coisa pra melhorar. E todos esses problemas que a gente enfrenta no Brasil, a educação está sendo muito desvalorizada, porque se fosse mais valorizado, pelo governo federal, estadual e municipal, se não tivesse tanta, entre aspas, política, estaria muito melhor, com certeza, mas eu vejo que tem muita coisa pra melhorar. (EDUCADORA B).

Neste sentido, concebemos que as práticas dos educadores precisam ser valorizadas constantemente, aquilo que é gestado, que é criativo, deve ser colocado como avanço, e não pode ser ignorado em possíveis mudanças de conjunturas políticas, principalmente em nível local. De acordo com Silva (2003), nas mudanças de governos municipais ou estaduais é comum ocorrer alterações nos projetos educacionais, com intuito de “dar cara a nova gestão”, quase sempre sem avaliar os resultados anteriores. Isso gera, segundo cremos, uma descontinuidade da própria dinâmica escolar. Os projetos elaborados pelos novos governos geralmente são avaliados por técnicos das secretarias de educação ou ainda consultorias externas. Esses são encaminhados de forma autoritária às escolas, contendo exigências de preenchimento de formulários e obrigações a serem cumpridas, para que estejam “em dia” com a secretaria de educação. Ou seja, o que ocorre é uma separação entre quem pensa e quem executa, com o intuito de transformar os educadores em aplicadores de programas elaborados por especialistas externos ao processo.

Há diferentes definições e entendimentos acerca da política municipal de Educação do Campo em Miradouro:

Nós estudamos, tivemos vários cursos (...) porque a anos atrás o campo não existia, trabalhar na zona rural era castigo, hoje a gente vê que trabalhar no campo é um privilégio. (DIRETORA B).

A primeira palestra que eu tive sobre Educação do Campo eu até questioneei, falei com quem estava lá palestrando: “isso aí a gente já faz, só entrou esse nome Educação do Campo, mas nós na zona rural já trabalhamos com isso”. Então desde que eu entrei, o primeiro lugar que eu fui trabalhar foi na zona rural e as supervisoras nossas sempre iam passando pra gente, que era colocar na cabeça dos alunos, que eles tem que gostar do ambiente que eles moram, que eles tem que saber de café, então não era com esse nome Educação do Campo (...). Aí depois que eu fui conhecer as diretrizes, como se diz as fórmulas (...) Eu valorizo demais esse trabalho (...) eu acho que a gente fez

muito pela Educação do Campo, mas eu acho que tinha que fazer mais ainda. (EDUCADORA A).

Assim, compreendemos que existe o entendimento de que o campo, historicamente, não era valorizado pelo poder público, como pela sociedade ou pela escola. Trabalhar nas escolas no meio rural era muito difícil, como se pode observar, pelas condições precárias, além das dificuldades de acesso, que foram citadas por todos os entrevistados. O segundo depoimento demonstra que já havia um trabalho anterior, que estava sendo gestado pelas próprias educadoras antes mesmo da implantação da política de Educação Campo. Essa é uma questão importante, pois, para que ocorram avanços na construção dessa política, de uma forma mais participativa e democrática, é necessário considerar o trabalho dos educadores e os processos educativos que se constroem no cotidiano da escola.

Já no que se refere aos pais e mães de educandos, a maior parte diz que não sabe o que é, ou não ouviu falar da Educação do Campo. Ressalvamos que o pai que respondeu saber do que se trata é um pai bastante participativo, ele está todos os dias na escola, pois presta serviços de transporte escolar:

Não, assim, às vezes até já ouvi falar, mas não aprofundei naquilo, às vezes até ouvi, mas eu não tenho lembrança de ter ouvido falar assim não. (MÃE DE EDUCANDO B).

Eu ouço falar na escola (...) na prefeitura, e todo lugar, aqui a gente sabe. (...) É muito importante, porque a Educação do Campo ela está incentivando as pessoas ficarem no campo, não ir pra cidade, pra gerar renda, e hoje tem muito favorecimento da prefeitura pras pessoas gerar mais renda, pras pessoas ficar mais na roça. (PAI DE EDUCANDO A).

O segundo depoimento demonstra, então, que existe a compreensão de que a Educação do Campo não se trata apenas da escola, mas das condições de permanência no campo. Outro pai entrevistado falou sobre a compra da alimentação escolar diretamente dos produtores, para ele, essa é uma forma de valorizar o trabalho do campo de forma educativa. Observamos também, que em diversos depoimentos foi colocada essa questão da compra de merenda escolar diretamente dos produtores, mas que nesse ano letivo houve alguns problemas burocráticos que dificultou essa compra⁵⁹.

⁵⁹ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) incentiva os municípios a comprar os alimentos destinados à merenda escolar de pequenos produtores, assentamentos e acampamentos da reforma agrária.

Isso nos remete ao que Arroyo (2008) entende por agricultura, para ele esta significa mais do que produção de alimentos, mas a produção de humanidade e cultura. Os processos educativos passam pelo conjunto de experiências e vivências, e por isso a escola não é o único, mas é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. A escola deve, assim, aprender com esses processos educativos, sintetizar e organizá-los em um projeto pedagógico. Somado a esse projeto pedagógico deve socializar os saberes e a cultura historicamente produzidos, interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Sobre a forma que o conteúdo escolar é trabalhado na escola, as diretoras, supervisoras e educadoras falaram sobre diferentes práticas que são criadas para contextualizar o conteúdo, trazer para a realidade dos educandos e valorizar a cultura e os saberes que os educandos já possuem:

Por isso que a gente está nesse projeto de valorizar tudo o que eles trazem de casa, um “causo” que é contado lá na casa deles, esses dias eu estava aqui na sala e o professor estava com o “causo” que trouxe lá da época do avô, a professora ela jogou o plano de aula no canto e em cima daquele “causo” que o aluno contou, aproveitando a época do folclore ela trabalhou com eles, foram pra fora, então mudou completamente o planejamento. Mas é que tem professor que vive e sente a necessidade de estar trabalhando o campo e desenvolver essas riquezas. (DIRETORA B).

Então aqui na nossa escola, se você for em todas as salas, hoje na hora que você chegou tinha uma professora contando historinha, outra fazendo trabalho, cada professor não fica preso ao livro didático. (EDUCADORA A).

Compreendemos, assim, que a forma de abordar os conteúdos é diversificada, que existem dinâmicas, recursos e metodologias diferenciadas. Na tentativa de identificar mudanças na prática pedagógica e compreender os processos educativos a partir da implantação da política de Educação do Campo, questionamos os pais e mães dos educandos, se observaram mudanças na educação nos últimos anos:

Agora tem o horário integral (...) pra poder desenvolver mais as crianças, só isso aí eu acho que já é uma ajuda boa que está dando, quanto mais desenvolver as crianças, praticar mais as coisas (...). E a possibilidade também, no caso, igual eu mesma quando eu estudei não tinha como estudar no ginásio, era bem mais complicado. (MÃE DE EDUCANDO C).

Às vezes as pessoas falam “ah porque a escola pública e tal”, mas ela tem estrutura e tem muita coisa diferente (...) A mudança foi muita. Não tinha Ensino Fundamental completo e só tinha do pré ao quinto ano, e não tinha o tempo integral, que é a Educação do Campo. Não tinha tempo integral, aí, agora tem, eu acho que está tendo uma boa aceitação dos pais. (MÃE DE EDUCANDO D).

Ah, evoluiu muito, principalmente com os computadores, parte de tecnologia, que tem a disposição dos professores e dos alunos. Mudou muito sim (...) eu estudei, ia com o ônibus do transporte escolar na rua, nossa, Deus me livre! Muito difícil, muito mais fácil aqui. (PAI DE EDUCANDO B).

Ah, sobre educação mesmo assim, melhorou pra estudar, antes os meninos estudavam tudo assim misturado, primeira série até o quinto ano, sexto, aí sei lá, uma misturada danada eu acho que as crianças, igual o menorzinho estuda aqui em Lambari, é muito melhor pras criança, eu acho que melhorou muito mesmo. (PAI DE EDUCANDO C).

A partir das falas entendemos que houve um investimento na política municipal de educação de Miradouro. Uma das questões mais significativas é a ampliação das séries finais do ensino fundamental, o que proporcionou aos educandos estudar no seu próprio lugar, próximo a sua casa e do seu convívio social. Essa mudança é mais expressiva quando os pais e mães comparam a educação que tiveram e a educação que hoje está sendo oferecida.

No município de Miradouro está sendo implantada gradativamente a Escola de Tempo Integral⁶⁰ nas escolas do campo. As atividades desenvolvidas no contraturno (turno inverso das aulas regulares) contam com o investimento em tecnologias modernas, tais como computadores conectados a internet. A Escola de Tempo Integral foi muito elogiada pelos entrevistados, e às vezes confundida com a política de Educação do Campo, o que pode ser positivo, se houver realmente um trabalho conjunto e consciente entre a escola e a comunidade escolar.

Por outro lado, foi difícil observar se a questão do trabalho e da produção da vida social dos sujeitos do campo tem sido realmente problematizada na escola do campo, ou se tem sido abordada apenas como um contexto estático e acabado. Essa questão pode ser vista como um processo que depende do contexto escolar, se este é mais democrático ou se caracteriza como um espaço hierarquizado e dominado pelo poder local, ainda centralizado. Outra questão importante de ser observada, também, é a

⁶⁰ A Escola de Tempo Integral está prevista na Lei 9394/1996, atual LDB, que prevê que gradativamente o ensino fundamental deverá ser ampliado para Escola de Tempo Integral.

gestão da escola, pois os diretores ainda são indicados pelo prefeito. A indicação, por parte do prefeito, acreditamos que pode dificultar o exercício democrático da gestão escolar, pois o diretor, indicado, terá que seguir orientações de quem o indicou para manter seu cargo. Apesar da eleição de diretores, por parte da comunidade escolar, não garantir o exercício democrático da gestão escolar, possivelmente há uma cobrança maior, por parte da comunidade, que o elegeu para o cargo, para que a escola seja, efetivamente, democrática.

Conforme Molina (2009) a Educação do Campo não deve se reduzir apenas às dimensões curriculares e pedagógicas que ocorrem no interior da escola. Ela deve, além disso, ocupar-se dos processos de formação dos sujeitos do campo e compreender os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas que determinam a sua identidade e constituem como essenciais de seu processo formativo:

Um dos valores da Educação do Campo é a recuperação da ideia do trabalho como princípio educativo. É vital a compreensão da centralidade do trabalho como perspectiva de promoção da autonomia dos sujeitos camponeses. O processo de reprodução social desses sujeitos e de suas famílias, ou seja, suas condições de trabalho, sua vida e cultura, não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza a escolarização, por maior importância que tenha esse processo. (MOLINA, 2009, p. 31).

Entre os avanços apontados no estudo sobre os processos educativos forjados ao longo da construção dessa política, o mais importante e mais significativo, conforme cremos, é a consciência de que a educação é um direito. E que esse direito não poderá mais ser alienado desses sujeitos:

A questão que a gente vê na educação é uma verdadeira revolução, hoje em dia tem tanto direito, esse é o desafio que apareceu, que a gente achou que jamais ia existir, e agora não tem jeito de retroceder, nunca mais (...). Menos que isso jamais, e isso já é uma grande conquista, eu falo que a maior conquista foi essa, porque o que as pessoas veem e o que viam ha vinte anos atrás, agora não tem jeito de voltar. (DIRETORA B).

Além dessa compreensão do direito à educação, podemos apontar outro avanço, o investimento que houve a partir da implantação da política de Educação do Campo, pois, segundo as entrevistas, dinamizou a prática educativa na ampliação dos anos escolares finais do ensino fundamental e na formação continuada dos educadores. Por

outro lado, se constitui como desafio investir novamente na formação continuada, pois novos professores ingressaram na carreira docente em Miradouro e como observado acima, muitos não conhecem as teorias referentes à Educação do Campo.

A ampliação do atendimento aos educandos desde a educação infantil até o final do ensino fundamental se caracteriza como a valorização do lugar desses educandos e suas famílias. A escola dinamiza o seu entorno e sendo ela próxima facilita a participação e o exercício democrático dos sujeitos na vida escolar:

Isso é bom tanto pras crianças como pros pais, tanto pra população, pra comunidade, as pessoas que moram no entorno que falam: o dia que não tem aula isso aqui parece um lugar morto, no dia que tem aula parece que é festa o dia inteiro. (SUPERVISORA B).

Como podemos ver, ainda existem problemas e desafios a serem enfrentados, para que esses processos educativos avancem na construção de uma política de Educação do Campo verdadeiramente participativa.

Notamos ser constante a defesa em torno da valorização das especificidades culturais do campo, mas acreditamos que essa questão específica não pode ser estanque, pois deve ser problematizada e as diferenças precisam aparecer. Muitas vezes a perspectiva apresentada pelos sujeitos entrevistados denotou certa harmonia, às vezes um pouco forçada ou artificializada. Um exemplo são as dificuldades, relatadas por alguns sujeitos, para frequentar a escola, como se isso fosse apenas uma fatalidade e não a falta de ação, por parte do Estado, em promover a escola pública às populações que viviam no campo.

Tal como afirmado no capítulo anterior, ainda é necessário avançar do exercício de participação dos sujeitos do campo na construção dessa política. Conforme ocorrem avanços na execução dessa política, o processo se torna cada vez mais educativo, no sentido de avançar no exercício democrático.

Conforme Caldart (2000), a Educação do Campo somente poderá ser efetivada pelas escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, que incorporaram as formas de organização e do trabalho dos povos do campo. Mas, para isso, de acordo com Souza e Beltrame (2010), os trabalhadores necessitam afirmar-se como corresponsáveis pela elaboração e construção de políticas voltadas para Educação do Campo e não apenas acessar os seus resultados.

Neste sentido, a construção da Educação do Campo pelos próprios sujeitos que vivem e trabalham no campo, é uma forma de contestar as formas hegemônicas de alienação do trabalho pelo capital. Essa pode ser uma proposta que propõe a produção do conhecimento pelo trabalho e para a vida, tendo como princípio, a socialização dos seus resultados em melhorias sociais para toda coletividade. A Educação do Campo se mostra, assim, como uma alternativa de resistência diante da esmagadora força do capital, que tenta refazer-se diante das crises. Na luta pela construção de uma nova hegemonia, na qual, a classe trabalhadora organizada e mobilizada coletivamente possa participar e construir políticas sociais que evidenciam os seus interesses.

A Educação do Campo, enquanto proposta dos movimentos sociais luta por uma escola pública popular, que se vincule a vida e ao trabalho do campo, sem ignorar os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais que são produzidos socialmente em lugares diversos. Conforme Caldart (2010, p. 113), a Educação do Campo defende e luta por uma escola unitária⁶¹, mas esse unitário não deve ser confundido com um falso universalismo, ou seja, o campo deve estar compreendido na síntese do diverso que é a escola unitária.

A Educação do Campo emancipatória é, então, aquela capaz de colocar em discussão os interesses antagônicos da sociedade capitalista, e ao mesmo tempo, ser uma forma da classe trabalhadora munir-se de argumentos para a sua luta diária no trabalho e nas relações sociais; ainda assim é necessário levar em conta algumas questões fundamentais:

(...) a prática educativa escolar é concebida como uma prática social contraditória que se define no interior das relações sociais de produção da existência, que se estabelecem entre as classes sociais, numa determinada formação social.

Nessa perspectiva, a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe. (FRIGOTTO, 2001, p. 33).

A escola pública brasileira, historicamente, foi criada pelas elites, mas, pela criatividade, própria da humanidade e dos sujeitos que nela estão inseridos, rompem com os modelos instituídos e modificam essa escola. A escola pública é heterogênea,

⁶¹ A escola unitária referida por Caldart é a escola do trabalho, que é descrita e defendida por Gramsci (2000).

revela a face dos sujeitos e a complexidade de sua cultura, ao mesmo tempo em que não deixa de ser uma importante instituição de controle social a serviço de uma sociedade marcada pela desigualdade e dividida em classes. Essa instituição busca adequar os indivíduos a um modelo de civilização dirigido pelos grupos dominantes e prepará-los para desempenhar o seu papel social. Além disso, a escola brasileira é dual, isto é, uma escola técnica profissional para reprodução da classe trabalhadora e outra escola superior para formação das elites dirigentes do país. Ainda assim, a escola pública pode servir de meio para transformação social, mesmo tendo sido criada para atender interesses burgueses, pois pode ser marcada pela resistência da classe trabalhadora (SILVA, 2003).

Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária” numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda a educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la. (GADOTTI, 1979, p. 13).

Consideramos a educação como um processo mais amplo de formação humana, pois, ela está relacionada às demais questões que perpassam a sociedade. Um exemplo que Freire (1979) nos traz quando fala que a reforma agrária é um processo amplo e é mais complexo do que simplesmente instalar uma estrutura. Ou seja, é um processo, algo dinâmico e por isso se dá pelo agir humano. As relações sociais que existiam na estrutura anterior ao processo de reforma deixaram suas marcas profundas nas pessoas, mas quando mudada a estrutura e feita a reforma, é inevitável que esta condicione novas relações entre as pessoas e a realidade. As mudanças nunca ocorrem espontaneamente, mas se caracterizam como um exercício social. Assim, a educação tem um processo fundamental nessas mudanças:

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai transformá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação. Superar a visão de que a cultura do campo é estática, paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. O

movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico. (ARROYO, 2008, p. 80-81).

Benjamin (2000) considera que como humanos necessitamos de um projeto de vida, pois temos a capacidade de pensar um futuro e agir sobre ele para construí-lo, e assim transformá-lo. Ainda assim, mesmo que exista um projeto popular, elaborado coletivamente, necessitamos levar em conta as contradições postas na sociedade capitalista. Por isso, que este projeto deve ser feito através de decisões democráticas que beneficiem a sociedade e as pessoas:

Na perspectiva da contradição e do movimento que aponta para a superação, porém, está implícita a possibilidade de romper com as velhas relações sociais, para por dentro delas, ir gestando as novas, assentada sobre a cooperação em lugar da competição. A emancipação seria, nesse sentido, princípio/ fim da relação entre trabalho agrícola e educação escolar. (RIBEIRO, 2009, p. 437).

Assim, o projeto popular de sociedade que busca a emancipação dos sujeitos sociais, leva em conta o potencial humano e os valores dos grupos sociais que vivem do trabalho, que são a maioria da população. Somente dessa forma a solidariedade e a cooperação tomarão o lugar do egoísmo e da competição, e passarão a ser o princípio organizador da vida em comum (BENJAMIN, 2000).

Os trabalhadores e trabalhadoras aprenderam, na materialidade da vida, que o seu trabalho permite a manutenção e melhoria das suas condições de vida, quando se organizam de forma coletiva para reivindicar direitos do Estado. Esses sujeitos fazem isso não para acumular riquezas, mas para partilhar aquilo que é público e por isso de toda a sociedade.

Ribeiro (2009), ao discutir sobre trabalho e educação no movimento camponês, analisa os conceitos de liberdade e emancipação, dizendo que, apesar do conceito de liberdade ser uma categoria central no liberalismo clássico, é historicamente construído pelos movimentos sociais populares que lutam pela terra de trabalho. Pois, a liberdade está a caminho da emancipação, superando-a: a liberdade é transpassada dialeticamente pela contradição, isto é, de um lado estão as necessidades materiais de existência determinadas por condições que limitam o exercício dessa liberdade, e por outro lado a consciência, ou melhor, a liberdade de consciência que permite se superar. Para isso,

demanda um projeto que permita incorporar na unidade social a diversidade de processos de organização e manifestação da humanidade.

Desta forma, a relação que há entre o trabalho e a educação na visão capitalista liberal é o reforço às condições individuais para que a pessoa possa se integrar da melhor forma no mercado de trabalho, que é cada vez mais competitivo. Já em uma visão alternativa, esta relação vai além da simples formação profissional para um trabalho determinado, mas a formação do homem omnilateral (RIBEIRO, 2009):

(...) é preciso considerar que a emancipação humana é uma construção histórica. Ela é princípio/ fim educativo que pressupõe a liberdade de escolha, a autonomia do trabalho, mas vai além ao propor a igualdade de condições para que a liberdade e autonomia sejam acessíveis a todos. (RIBEIRO, 2009, p. 433).

Assim, Ribeiro (2009) menciona a teoria de Paulo Freire, considerando a mesma com uma definição de educação emancipante e não emancipatória, pois isso daria a entender que já está concluído o processo, afastando assim o sentido de construção apontado pelos movimentos sociais. Essa definição de educação se dá pela perspectiva epistemológica que rompe com a filosofia e pedagogia autoritárias e importadas, e encaminha-se para uma formulação de um pensamento educacional brasileiro. Portanto, a educação popular é como um projeto de classe, de pessoas que vivenciam situações de opressão e discriminação. A partir dessa autora, a educação é uma ação política e para ser livre deve optar pela negação da posição ideológica de neutralidade, exercitando a pedagogia emancipante como *práxis*, como um movimento que incorpora, reinventa, e reafirma a liberdade e a emancipação.

Desta forma, compreendemos que os sujeitos envolvidos nos processos educativos investigados em Miradouro precisam, ainda, avançar no exercício democrático de construção dessa política. Mas, por outro lado, percebemos que ocorreram avanços, que não podem ser desconsiderados, tais como: a ampliação do ensino fundamental no campo e a compreensão, por parte dos pais e mães dos educandos, de que a educação é um direito.

O exercício democrático não ocorre de forma imediata e mecânica, e sim, se constitui como um processo complexo, que envolve a experiência de sujeitos que são diversos entre si. Consideramos, portanto, que esse processo de construção de uma política é por si só educativo, mas demanda a avaliação constante pelos próprios sujeitos nela envolvidos, para que seja potencializado esse seu caráter educativo. Assim

como nos diz Freire (1989, p. 15): “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos, anteriormente, o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa no mestrado é, relativamente, limitado. Dessa forma, optamos por estabelecer o recorte da participação dos sujeitos, especificamente, nas escolas do campo. Por um lado isso pode ser considerado como a limitação dos processos educativos ao espaço escolar, mas por outro, pode ser qualificado como a possibilidade de dar voz aos sujeitos da prática escolar cotidiana, como os educadores e os pais e mães responsáveis pelos educandos.

Na revisão bibliográfica sobre a Educação do Campo encontramos diversas pesquisas que trazem como objeto de análise os processos educativos que ocorrem nas experiências do MST. Todavia, foram poucos os referenciais que abordam a questão da Educação do Campo nos municípios. Por isso, acreditamos que essa pesquisa busca contribuir para divulgar e problematizar a Educação do Campo, enquanto política pública institucionalizada pelos governos locais com a participação dos sujeitos do campo.

No contexto político mais amplo observamos a disseminação das políticas de caráter neoliberal, que são propagadas pelos organismos multilaterais e implantadas em nível local como reformas educacionais. No entanto, mesmo que as políticas educacionais mais amplas produzam um efeito condicionante sobre as políticas locais, ainda assim, é necessário olhar para as questões específicas, já que a mudança e a resistência são produzidas nas margens do sistema e não propriamente nas estruturas oficiais do Estado.

Um exemplo de propagação das políticas racionalizantes de cunho neoliberal, que apontamos neste estudo, são as exigências burocráticas do Plano de Desenvolvimento da Educação, que tomam, em parte, o espaço e o tempo de discussão que antes era concentrado sobre o Projeto Político Pedagógico da escola. Esse é um dado que consideramos preocupante, pois o PPP foi uma conquista dos movimentos engajados na luta em defesa da escola pública na década de 1980. O que ocorre é a redefinição de um instrumento que se propunha democrático como o PPP aos poucos se confundir com o PDE, um instrumento de controle e racionalização dos recursos públicos. Algo semelhante ocorre, também, em torno da gestão democrática das escolas, que foi uma conquista popular e hoje se redefine pelo estado de Minas Gerais como

uma maior responsabilização da gestão escolar sobre a manutenção física da escola e da promoção educacional dos educandos.

O resultado do IDEB de Miradouro é bastante elevado, comparado à média nacional, entretanto, consideramos importante se manter um posicionamento crítico diante das avaliações externas. Os instrumentos de avaliação sistêmica, no caso a *Prova Brasil*, necessitam ser questionados, e não reforçados a partir de um resultado positivo alcançado. Esse tipo de avaliação dificilmente irá considerar a diversidade cultural e os modos diversos de saberes e formas de aquisição do aprendizado, tanto os saberes escolares, como os vinculados aos demais espaços da vida dos educandos.

A carência de recursos físicos e materiais nas escolas do campo podem ser caracterizados como reflexos das políticas racionalizantes, vindas de cima, que priorizam a “saúde financeira” das prefeituras mesmo que isso acarrete o atendimento precário da escola pública. É necessário, assim, avançar em nível mais amplo, na luta por maior investimento de recursos públicos em educação, pois é visível a precariedade em recursos físicos e materiais nas escolas do campo pesquisadas.

Observamos a partir da pesquisa de campo, que uma das mudanças mais significativas que ocorreram com a institucionalização da política de Educação do Campo em Miradouro foi a ampliação dos anos escolares finais do ensino fundamental nas escolas do campo. Isso pode ser considerado um avanço, além do exercício do direito a educação a partir do lugar onde os sujeitos vivem e trabalham. Essa experiência pode ser caracterizada, dessa maneira, como um processo educativo para toda a comunidade escolar envolvida, pela compreensão da educação como um direito.

Mediante a investigação sobre os processos educativos forjados nas escolas do campo nos últimos anos, consideramos que é importante valorizar as práticas dos educadores, aquilo que é gestado, que é criativo, deve ser colocado como avanço, e não pode ser ignorado em possíveis mudanças de conjunturas políticas, principalmente em nível local.

A institucionalização da política municipal de Educação do Campo legitimou um direito, que historicamente, fora negado aos sujeitos do campo, ou seja, de frequentar a escola no campo. Além disso, essa escola está mais preparada, mais equipada em recursos humanos e materiais. A partir dessa institucionalização, ao mesmo tempo em que é preciso avançar na participação, é importante reconhecer que dinamizou a escola por se tornar alvo de políticas.

Percebemos, então, nas falas dos sujeitos o reconhecimento de que algo foi feito pelas escolas do campo nos últimos anos nesse município. Entretanto, entendemos que a construção da Educação do Campo está além de garantir uma política pública benevolente que passe a olhar para o campo de outra forma. Constitui-se em uma conquista da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Quando as pessoas percebem a importância da sua participação na construção de sua história estão aprendendo que governos não estão prestando favores ou sendo generosos ao atendê-los, mas que o mundo se transforma através do seu próprio trabalho e luta.

A aprovação da legislação específica para Educação do Campo em Miradouro representa, portanto, um avanço importante, por garantir o direito da participação das comunidades rurais e os movimentos sociais na formulação das políticas. Essa legislação significa uma garantia na continuidade dessas políticas, mesmo com mudanças de governo e posicionamentos políticos diferentes que possam existir no futuro. Ao mesmo tempo não se pode negar a vinculação que essa política local tem com a política educacional em nível mais amplo. Em nível nacional existe uma política educacional do Estado neoliberal, que implica em racionalização de recursos e a lógica da produção dos resultados. Além disso, há questões históricas que acompanham o contexto educacional brasileiro como o problema do clientelismo que ainda prevalece no interior dos municípios, a troca de favores, ao invés do exercício da democracia.

Assim, conforme discutimos, são grandes os desafios diante da institucionalização da política de Educação do Campo em nível local, e a participação popular é fundamental para avançar no exercício democrático e na construção da Educação do Campo. No processo de institucionalização da política em Miradouro a participação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais foi mais expressiva e se constituiu como presença fundamental naquele momento, hoje parece que perdeu um pouco essa centralidade, e se tornou menos expressiva. Além disso, é necessário enfrentar a burocratização do Estado e a racionalização dos recursos da educação.

O PRONACAMPO, que tem sido discutido e anunciado pelo governo federal desde março de 2012, tem a pretensão de atender as demandas por políticas públicas de Educação do Campo em nível nacional. Contudo, para execução dessas políticas é necessária a participação efetiva dos estados e municípios. O PRONACAMPO possibilita, assim, que mais recursos sejam elencados especificamente para as escolas do campo. No entanto, não se pode desconsiderar a sua vinculação com as demais políticas do governo federal, que estão vinculadas ao PDE e a lógica da produtividade.

Percebemos, mais uma vez, que é fundamental que os municípios acessem os recursos que serão disponibilizados pelo PRONACAMPO, a fim de que se possa melhorar as condições das escolas do campo. Mas, ao mesmo tempo, é necessário vencer as barreiras burocráticas que dificultam e engessam esses recursos. Assim como, manter uma posição crítica diante das políticas educacionais vinculadas a uma lógica muito próxima do neoliberalismo.

Melhorar as condições das escolas do campo é uma demanda latente, que ficou muito clara nessa pesquisa. É necessário avançar nesse sentido, para que os sujeitos do campo tenham as mesmas condições de acesso ao conhecimento historicamente e socialmente acumulado, assim como os sujeitos de outros territórios. Desta maneira, acreditamos ser possível desenvolver o próprio lugar a partir desse investimento físico e material, sem imposição de uma lógica externa e excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Jane Soares de. O Legado Educacional do Século XX. in: SAVIANI, Demerval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, maio, 1984. p. 51-54.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha**: Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira G. As Reformas Educacionais e o “Choque de Gestão”: A precarização do trabalho docente. In: **Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambú: ANPED, 2005.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os movimentos Sociais Cultivando uma Educação Popular do Campo**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião anual da ANPED, 2006.

BENJAMIN, César. **A Opção Brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BENJAMIN, César. Um Projeto Popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular para o Brasil**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **As Pedagogias que Brotam da Terra**: Um estudo sobre práticas educativas do campo. (Tese de Doutorado) Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL/ MEC/ SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: Diferenças mudando paradigmas. Caderno 02. Brasília: 2001.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. Projetos de LDB: Histórico da tramitação. In: CURY, Carlos R. J. et all. (Org.). **Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional da Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, Cézár; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular para o Brasil**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a Formação dos Sem Terra: O Movimento como Princípio Educativo. **Revista Estudos Avançados**. 15 (43), 2001. p. 207 – 224.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 103 – 126.

CANDIDO, Antonio. O Caipira e a sua Cultura. In: FERNANDES, Florestan (Org.) **Comunidade e Sociedade no Brasil: Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1975. p. 51-59.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1999.

CEB - Câmara da Educação Básica; CNE - Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Relatório Parecer CEB 01/2001. In: BRASIL/ MEC/ SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. Caderno 02. Brasília: 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. v. 23, n.80, 2002. p. 168-200.

DUARTE, Adriana. Tendências das Reformas Educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos. (org.). **Reformas Educacionais no Brasil: Democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A Transição Prolongada: O período pós-constitucional**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERNANDES, Gabriel Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação para Prática da Liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2002b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. in: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação Humana: Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomáz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 12 ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. Escola Pública Popular. Educação Popular e Políticas Públicas no Brasil. Atlanta (EUA): **XVIII Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino Americanos**, 1994.

GOHN, Maria da Glória. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: A produção do conhecimento do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: UFPR, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo**. In: GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1 – Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IANNI, Octávio. Capitalismo, Escravidão e Trabalho Livre. In: FERNANDES, Florestan (Org.) **Comunidade e Sociedade no Brasil: Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

IBGE – **Cidades**: IBGE Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> acesso em 30 novembro 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidades e políticas públicas**. Vol. 04. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: Novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. p. 797-815.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo: Novos Estudos sobre Exclusão, Pobreza e Classes Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. As Aparências Enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Interface**. Vol. 01, n. 01, 1997. p. 83-94.

MARX, Karl. A Consciência Revolucionária da História. In: FERNANDES, Florestan (org.) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História**. São Paulo: Ática, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 349-355.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**, Petrópolis, Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. p. 09 - 14.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo Cultivando Princípios, Conceitos e Práticas. **Presença Pedagógica**. v. 15, n. 88, jul./ago. 2009. p. 30 – 36.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões Sobre o Significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 137 – 149.

MUNARIN, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2009. p. 15 – 26.

NOSELLA, Paolo. **Uma Nova Educação para o Meio Rural: Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito**. (Dissertação de Mestrado) São Paulo: PUC, 1977.

NUNES, César. **Educar para Emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. São Paulo: Vozes, 2000.

OLIVEIRA VIANA, F. J. O Domínio Rural. In: FERNANDES, Florestan (Org.) **Comunidade e Sociedade no Brasil: Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

PALMEIRA, Moacir. Modernização e Reforma Agrária. In: COSTA, Luiz Flávio de Carvalho; FLEXOR, Georges; SANTOS, Raimundo (Org.). **Mundo Rural Brasileiro: Ensaios Interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, EDUR, 2008. p. 193 – 198.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salette et. al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico Dialético e a Educação. **Interface**. Vol. 01, n. 01, agosto, 1997. P. 83-94.

PRADO, Caio Jr. A Organização da Sociedade Colonial. In: FERNANDES, Florestan (Org.) **Comunidade e Sociedade no Brasil: Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

PRADO, Caio Jr. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a Cidadania: Questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo (SP): v. 28, n. 2, jul/dez, 2002. p. 113 – 128.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e Educação no Movimento Camponês: Liberdade ou Emancipação? **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./ dez. 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: Liberdade, Autonomia, Emancipação: Princípios/ fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SÁNCHEZ, Damián Sánchez. Movimentos Sociais no Campo: Lutas dos povos indígenas. in: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit et al (Org.). **Educação do Campo: Povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de Ensino e Planos de Educação: O âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**. Ano XX, nº 69, Dezembro, 1999. P. 119-136.

SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro**. in: SAVIANI, Demerval et al. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 1231-1255.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC**, Campinas, n. 24, junho, 2008. p. 07-16.

SILVA, José Graziano da. **A Modernização Dolorosa**: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dezembro, 2003. p. 283-301.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. Contribuição Metodológica para o Estudo dos Movimentos Sociais. **Verinotio**, Revista On-line de Educação e Ciências Humanas. n. 06, Ano III, maio de 2007. p. 1-15.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: A produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. in: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 84-93.

STRECK, Danilo R. A Educação Popular e a (re)Construção do Público. Há fogo sob as Brasas? **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa – Ação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

TRIVINUS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVINUS, Augusto Silva. A Dialética Materialista e a Prática Social. **Movimento**. Vol. 12, n. 02, mai/ago. 2006. p. 124-142.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 127 – 135.

ANEXO A

Roteiro de entrevista semi-estruturada com educadores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Campo de Miradouro – Minas Gerais

- As questões são apenas uma orientação para que o foco não se perca, as adequações necessárias, caso a caso serão feitas, inclusive no que se refere à linguagem a ser utilizada.
- Abaixo de cada questão há uma observação que se refere ao objetivo e justificativa da questão. Essa observação é apenas para guiar a pesquisadora.

O conteúdo das entrevistas se propõe responder os objetivos

Objetivo Geral

Analisar como tem se dado a construção da política pública municipal de Educação do Campo em Miradouro (MG) procurando saber se essa tem partido das demandas e experiências dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e como tem se dado a participação desses nessa construção.

Objetivos Específicos

- Compreender a trajetória e o processo histórico de construção da política pública de Educação do Campo em Miradouro (MG);
- Identificar se há organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo que participam da construção da Educação do Campo no município;
- Analisar os processos educativos produzidos na trajetória de construção da política pública de Educação do Campo.

Local e data da entrevista

Características pessoais

1) Qual seu nome, idade, formação, local e atividade profissional, tempo de trabalho?
(Identificar os sujeitos).

2) Local de moradia, tempo de moradia, atividades sociais e/ou comunitárias, família.
Fale um pouco sobre o município de Miradouro, como se identifica com o município,
com as pessoas, com o trabalho no campo?
(Identificar as experiências sociais dos sujeitos).

Conhecimento e posicionamento acerca da educação

1) O que pensa sobre a Educação no Brasil hoje?

(Como percebe a política local, se considera a relação de totalidade).

2) O que a escola representa pra você?

(Como percebe e concebe a escola na formação da sociedade).

3) Você conhece ou já ouviu falar, de uma forma geral, sobre as políticas e propostas de Educação do Campo? O que pensa sobre elas?

(A experiência que tem com a Educação do Campo).

4) Conhece as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo?

(Conhecimento sobre a legislação educacional).

5) Você está envolvido com o processo de construção da Política Municipal de Educação do Campo no Município de Miradouro? Fale um pouco sobre isso.

(Profundidade do envolvimento e o significado que atribui a Educação do Campo).

Proposta educacional do município de Miradouro, participação das pessoas na construção da Política Pública de Educação do Campo, concepção de trabalho enquanto categoria histórica mais ampla

1) A partir da sua experiência como educador (a) no município de Miradouro como você vê a construção da Política Pública Municipal de Educação do Campo?

(Como percebe e concebe a participação em uma política pública, se possui experiência democrática).

2) Como é a participação da sociedade na construção da Educação do Campo?

(Perceber se existe participação e o exercício democrático).

3) Como se dá a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Existe participação das famílias?

(Como se dá a participação da sociedade na construção de um instrumento, que em sua concepção, possui efeito teórico-prático, político e filosófico).

4) A proposta educacional do PPP ocorre na prática cotidiana escolar? De que forma?

(Compreender se existe unidade entre teoria e prática).

5) Como é organizado e definido o calendário escolar?

(Como é considerada pela escola a cultura local, o trabalho e a produção da existência como um todo).

6) Quais são e como são trabalhados os conteúdos na escola?

(Perceber qual a concepção de aprendizado, se percebe o aprendizado como um exercício complexo e não mecânico).

7) Existe algum projeto educacional integrado com outras secretarias municipais?

(Perceber qual a concepção de Educação do Campo, se é percebida a questão da totalidade no processo educativo).

8) Você percebe alguma coisa diferente na educação municipal após a implementação da política pública municipal de Educação do Campo?

(Perceber se a política se caracteriza como uma experiência democrática).

ANEXO B

Roteiro de entrevista semi-estruturada com trabalhadores e trabalhadoras do campo (pais, mães e/ou responsáveis) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Campo de Miradouro – Minas Gerais

- As questões são apenas uma orientação para que o foco não se perca, as adaptações necessárias, caso a caso serão feitas, inclusive no que se refere à linguagem a ser utilizada.
- Abaixo de cada questão há uma observação (entre parênteses) que se refere ao objetivo e justificativa da questão. Essa observação é apenas para guiar a pesquisadora.

Objetivo Geral

Analisar como tem se dado a construção da política pública municipal de Educação do Campo em Miradouro (MG), procurando saber se essa tem partido das demandas e experiências dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e como tem se dado a participação desses nessa construção.

Objetivos Específicos

- Compreender a trajetória e o processo histórico de construção da política pública de Educação do Campo em Miradouro (MG);
- Identificar se há organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo que participam da construção da Educação do Campo no município.
- Analisar os processos educativos produzidos na trajetória de construção da política pública de Educação do Campo.

Local e data da entrevista

Características pessoais e profissionais do (a) entrevistado (a)

1) Qual seu nome, idade, escolaridade e local de moradia (propriedade própria ou arrendamento e quantas hectares)?

(Identificar os sujeitos).

2) Quais são suas atividades de trabalho? O que produz?

(Identificar as experiências de trabalho).

3) Quais são suas principais atividades sociais ou comunitárias?

(Identificar as experiências sociais dos sujeitos).

4) Você faz parte de algum movimento social, sindicato, associação ou grupo organizado de trabalhadores? Fale um pouco sobre isso.

(Identificar as experiências sociais dos sujeitos bem como sua formação).

Proposta educacional do município de Miradouro e a participação das pessoas na construção da Política Pública de Educação do Campo

1) Qual a importância que você dá à escola?

(Qual a concepção de educação e de escola).

2) O que você sabe sobre a Política Municipal de Educação do Campo no Município de Miradouro?

(Qual significado, concepção ou importância dada a Educação do Campo).

3) Como se dá a sua participação na escola?

(Qual o nível de envolvimento e de participação na escola, qual concepção de participação).

4) Você participa da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

(Saber se existe participação democrática na construção de um instrumento importante da escola).

5) Você acha que o trabalho na roça é valorizado na escola?

(Qual valor é dado ao trabalho do campo, qual a concepção que a escola atribui ao campo e ao trabalho).

6) Você ensina aos seus filhos sobre o trabalho na roça? Como?

(Qual a concepção de aprendizado, de teoria e prática).

7) Você percebe alguma diferença da educação escolar anterior a atual política de Educação do Campo?

(Perceber se houve mudanças e de que forma elas são percebidas).