

MARIANA DE SOUSA FARIA

CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO

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
2015

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

F224c Faria, Mariana de Sousa, 1989-
2015 Currículo e escola do campo / Mariana de Sousa Faria. –
Viçosa, MG, 2015.
xii, 99f. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Edgar Pereira Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.65-71.

1. Currículo. 2. Educação do Campo. 3. Políticas
Públicas. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 375

MARIANA DE SOUSA FARIA

CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO

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: 30 de outubro de 2015.

Dileno Dustan Lucas de Souza

Cezar Luiz De Mari
(Coorientador)

Edgar Pereira Coelho
(Orientador)

*Dedicado à todos que fizeram do meu sonho real,
me proporcionando forças para que eu não desistisse
de ir atrás do que eu buscava para minha vida.*

AGRADECIMENTOS

*“Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre,
umas porque nos vão ajudando na construção,
outras porque nos apresentam projetos de sonho
e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.”*

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que criou todos nós e foi criativo neste trabalho. Por ser essencial em minha vida e meu porto seguro nos momentos de incertezas. Seu sopro de vida em mim foi sustento e me encorajou a questionar realidades e refletir sempre sobre um novo mundo de possibilidades.

A meus pais, pela possibilidade da vida, pela capacidade de acreditarem e investirem em mim e me apoiarem sempre. Mãe, minha heroína, seu cuidado e dedicação foi que me deram esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que nunca estarei sozinha. Obrigada pela doação do tempo de vocês para que esse trabalho fosse concluído.

À minha irmã Paula, meu exemplo de amizade e fonte de experiências únicas da infância, que me levou a entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação ao presente.

À Denise, minha prima-irmã, pelas alegrias e dores compartilhadas, pelo cuidado e atenção ao dividir horas na madrugada revisando meus escritos, me incentivando e por sempre estar presente, mesmo distante. Com você, as pausas entre um parágrafo e outro para rir de alguma bobeira melhora tudo o que tenho produzido na vida.

À minha família companheira que contribui valiosamente para meu crescimento, se preocupando e estando sempre presente em minha vida.

Aos meus amigos de infância, de escola (em especial à Mariane, Mariana, Maysa e Monize), do curso de Pedagogia (em especial à Aninha, Cássia e Bet) que, de alguma maneira, estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena, nos momentos de descontração e incentivo, tornando minha vida mais divertida.

Ao Acampamento Maanaim, por proporcionar um autoconhecimento enriquecedor e único, que gerou minha mudança de vida a partir do encontro verdadeiro com Cristo. Em especial à Tia Vânia que me ensinou o valor de minha fé.

Ao Searinha e Ministério Infantil (em especial ao Jhordan, Lícea e Niquele) por me proporcionar enxergar a vida de um jeito diferente, permitindo estar presente em lugares nos quais eu pude voltar a ser criança, encontrar verdadeiras amizades e reencontrar a pureza e a ingenuidade, raridade no mundo de hoje.

Ao Padre Tiago e Jô Horta, conselheiros de vida, que me acompanharam durante o processo, me fazendo entender que superar os desafios traz crescimento e amadurecimento.

À Universidade Federal de Viçosa, por me dar a oportunidade de olhar por uma janela e avistar um horizonte superior, cultivado pela confiança no mérito e ética aqui presentes. Ao Departamento de Educação, em especial ao curso de Pedagogia e aos docentes, pois foi aqui onde aprendi a refletir, questionar, duvidar e nunca encarar a realidade como pronta.

À CAPES pelo compromisso em incentivar financeiramente essa pesquisa e pelo estímulo às pesquisas na área da Educação.

Aos educadores e educadoras de Miradouro – MG, que contribuíram de maneira singular para a construção deste trabalho e, com suas práticas e cotidiano, auxiliaram a refletir sobre o campo, sem vocês nada disso seria possível.

À Secretaria de Educação de Miradouro – MG, pela abertura, receptividade, acolhida e pela oportunidade de realizar a pesquisa deste trabalho.

Ao professor Edgar Pereira Coelho, meu orientador, a quem respeito e admiro, pela confiança, liberdade, paciência, olhar cuidadoso, e por estar sempre aberto ao diálogo amoroso e crítico.

Ao professor Cezar Luiz De Mari, co-orientador indispensável que durante o processo aceitou o desafio de contribuir neste trabalho.

Ao coordenador do PPGE, Eduardo Simonini, pela paciência e cuidado ao entender as dificuldades do caminho e contribuir para que o trabalho chegasse ao final, e pela valiosa lição de vida: a dissertação é um parto!

Ao professor Dileno Dustan Lucas de Souza, pelas contribuições, ainda na graduação, ao me ensinar a olhar para outras realidades possíveis. E também pela disponibilidade ao diálogo demonstrada desde as primeiras etapas do projeto de pesquisa deste trabalho, pela leitura minuciosa e pelas importantes considerações/reflexões à minha qualificação.

À professora Simone da Silva Ribeiro, a quem tenho profunda admiração, mulher guerreira que me apresentou a Educação do Campo e me inseriu em discussões que vão além do meio acadêmico, mas para a vida. Companheira de estrada e conversas filosóficas, com quem partilhei o que era o broto daquilo que veio a ser esse trabalho, eu posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a sua pessoa.

Às amigas e colegas do Grupo de Pesquisas Trabalho e Processos Educativos, em especial à Miriam Schmidt Priebe que, com seu trabalho, contribuiu significativamente para minha reflexão dos processos educativos no campo.

Aos demais professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação por apontarem caminhos e por me proporcionarem o conhecimento, não apenas racional, mas a manifestação da ética, caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

Aos colegas do PPGE, por todos os estimulantes momentos partilhados e pela construção coletiva e solidária de conhecimentos. A experiência de uma produção compartilhada na companhia de vocês foi a melhor experiência da minha formação acadêmica.

À Eliane Pinto, pelo carinho e atenção nos recordando dos compromissos e prazos importantes.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha caminhada, próximos a mim ou não, e que contribuíram com suas histórias de vida para minha formação. É impossível nomear todas elas, mas cada uma me marcou com sua presença e cooperou para a realização deste trabalho.

Agradeço ao mundo por modificar-se constantemente e mudar o rumo das coisas, por nunca fazê-las serem do mesmo jeito, pois assim não teríamos o que pesquisar, o que descobrir e o que fazer, pois através disso foi possível concluir essa dissertação.

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. (...) Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento.

Peter Brook

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1. À GUISA DE INTRODUÇÃO	1
1.1. Trilhas metodológicas	3
2. MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA EDUCATIVA	8
3. PRA COMEÇAR A FALAR DE CAMPO	19
3.1. Que campo é esse?	19
3.2. Mas o campo quer qual escola?.....	23
3.3. Quando a Educação do Campo chegou nos municípios?.....	28
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MIRADOURO	32
4.1. Princípios e Ações da Educação do Campo	32
4.2. Educação do Campo em Miradouro-MG	37
5. MUDANÇAS CURRICULARES NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	48
6. IN(CONCLUSÕES).....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	72
ANEXO A	73
ANEXO B	75
ANEXO C	81
ANEXO D	94
ANEXO E.....	98
ANEXO F.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
CBC	Conteúdo Básico Comum
CIM	Conselho Indigenista Missionário
CMDRS	Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTA-ZM	Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo
EFA's	Escolas Família-Agrícola
EMATER/MG	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA	I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
e-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMTR	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONGs	Organizações Não Governamentais
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFA	Programa de Formação de Agricultores e Agricultoras em Sistemas Agroecológicos de Café Orgânico
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
STR	Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

RESUMO

FARIA, Mariana de Sousa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2015. **Currículo e escola do campo**. Orientador: Edgar Pereira Coelho. Coorientador: Cezar Luiz De Mari.

Essa dissertação se caracteriza metodologicamente como um estudo de caso e tem como objetivo central analisar as mudanças curriculares que aconteceram em uma das escolas públicas municipais de Miradouro, Minas Gerais, a partir da implementação da política pública municipal de Educação do Campo. Para apreender as contradições incorporadas, avanços e limites que as prescrições curriculares carregam, desde o momento de sua construção até a incorporação pelas escolas, foi feito um estudo qualitativo a partir da pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas aos sujeitos envolvidos no processo de construção curricular do município em questão. O espaço conquistado pelos sujeitos do campo em Miradouro legalizou uma política pública de Educação do Campo que nos levou a afirmar que há possibilidades para os movimentos sociais do campo inserirem suas reivindicações em âmbitos governamentais. No entanto, ao entrarem em parceria com o Estado, algumas ações se perdem em reprodução do discurso de terminologias que eram próprias dos movimentos sociais populares do campo, ou seja, são criadas políticas públicas de Educação do Campo para responder às demandas dos sujeitos do meio rural, porém com caráter regulador do Estado e permeado por ações fundadas no capitalismo, que busca resultados e redução de gastos. Nesse sentido, as mudanças curriculares que se idealizam adaptadas aos sujeitos que chegam às escolas do campo se encontram limitadas por uma grade curricular externa e exigências burocráticas de um Estado que visa a formação de determinado tipo de trabalhador. No caso específico, o município de Miradouro passou por uma mudança na liderança política que também acarretou mudanças de visão do projeto educativo e curricular da Educação do Campo, levando às escolas municipais a aderirem ao Empreendedorismo no Campo, e ao fechamento de algumas salas para aderir ao sistema de multisseriação. A realidade encontrada e analisada nos leva a enfatizar a necessidade de gestar uma educação que seja, de fato, inclusiva e genuinamente reflexiva, gestada e operacionalizada pelas identidades camponesas, onde as escolas rurais assumem suas identidades próprias que revelem a grande diversidade que existe também nos espaços rurais. Assim, o currículo das escolas do campo deve ser construído a partir das identidades dos sujeitos rurais, principais mobilizadores das propostas de Educação do Campo e articuladores de um projeto emancipatório enraizado na cultura e na luta pela sua consolidação na sociedade.

ABSTRACT

FARIA, Mariana de Sousa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2015. **Curriculum and rural school**. Adviser: Edgar Pereira Coelho. Co-adviser: Cezar Luiz De Mari.

This dissertation paper is characterized methodologically as a case study and was aimed at analyzing the curricular changes that have happened in one of the public schools in Miradouro, Minas Gerais, through the implementation of municipal public policy of Rural Education. To grasp the embedded contradictions, progress, and limits that the curricular prescriptions bring, from the moment of its construction to its incorporation by schools, it was executed a qualitative study from a bibliographical review, document analysis and semi-structured interviews with individuals involved in the construction of a curriculum process of the town in evidence. The conquered space by the rural subjects in Miradouro legalized a public policy of Rural Education that led us to state that there are possibilities for the rural social movements to insert their claims on governmental levels. However, when joined as partners with the State, some actions are lost due to the reproduction of a terminology speech that was proper from the rural social popular movements; in other words, public policies of Rural Education are created to meet the demands of subjects from the rural environment, but with the regulatory aspect of the State and permeated by actions based on capitalism, which seeks results and cost reduction. In this sense, the curricular changes that are idealized adapted to the subject who arrives at rural schools are limited by an external curriculum frame and bureaucratic requirements of a State that aims the training of a certain type of worker. In the specific case, Miradouro underwent a change in the political leadership, which also led to changes in the perspective of the educative and curriculum project in the Rural Education, suggesting public schools to join the Entrepreneurship in the Field, and the closing of some classrooms to join the “multiserializing” system. The reality found and analyzed leads us to emphasize the need to gestate an education that is, in fact, inclusive and genuinely reflexive, managed and operated by peasant identities, where rural schools take their own identities, revealing the great diversity that there is also in rural areas. Thus, the curriculum of rural schools should be built from the identities of rural subjects, main mobilizers of the Rural Education propositions and articulators of an emancipatory project rooted in culture and the struggle for its consolidation in society.

1. À GUISA DE INTRODUÇÃO

A tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura. (...)

O texto que o senhor escreve tem que me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura).

(Roland Barthes, 1915-1980)

Essa dissertação tem como principal temática o currículo na Educação do Campo, tomando como objeto de análise as possíveis relações entre política pública e mudanças curriculares nas escolas rurais. A escolha desse assunto como objeto de estudo no mestrado deu-se devido à vivência desta autora e sua participação em projetos que incluíam essas discussões em suas reflexões. Neste primeiro momento, pretende-se delinear rapidamente os caminhos da pesquisa e de construção do texto de modo que o leitor e leitora se sintam convidados e à vontade para discutirem em conjunto com as reflexões esboçadas.

O objetivo principal que moveu o início desse estudo e a continuidade da formação acadêmica da autora foi a inquietude de pensar uma escola democrática possível. Mais do que isso, o desejo de pensar e discutir com as professoras do campo suas ações e práticas docentes foi se aproximando com a reflexão sobre o currículo na Educação do Campo na rede pública municipal da cidade de Miradouro, localizada na zona da mata no estado de Minas Gerais.

O caminho da pesquisa foi construído a partir de um diálogo entre o currículo das escolas do campo e as percepções das mudanças curriculares acarretadas por ele e narradas pelos sujeitos pesquisados. A relevância desse trabalho se dá principalmente porque, através dele, são encontradas possibilidades de conhecer questões relativas ao espaço de interseção que se cria entre o currículo advindo de uma política pública municipal institucionalizada e os sujeitos que produzem a escola e o currículo cotidianamente.

Discutir o currículo na Educação do Campo neste trabalho envolve questões relativas à escola pública rural e, mais do que isso, abrange a busca pela garantia de condições de viver na terra a partir da sobrevivência dos trabalhadores do campo. Reafirma, portanto, um ponto de partida para uma reflexão sobre a materialidade da vida no campo e a valorização de sua cultura. As peculiaridades do campo são pertinentes para discutir um projeto educativo onde a materialidade da sobrevivência na terra fortalece os vínculos com as práticas educativas. Parte do princípio de que um projeto político pedagógico de Educação do Campo assume, antes de tudo, uma dimensão educativa de formação humana em caráter emancipatório que, a partir da relação com o trabalho, carrega as mediações para a sobrevivência no campo.

As discussões sobre os desdobramentos de uma política pública de Educação do Campo, as mudanças curriculares ocorridas nas escolas públicas rurais que valorizam os modos de vida e a sobrevivência dos sujeitos no campo estão organizadas nessa dissertação da seguinte forma:

Num primeiro momento, na parte do texto intitulada MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA EDUCATIVA, a dissertação traz uma apresentação da autora e do contexto em que este trabalho começou a surgir. Num segundo momento, no capítulo PRA COMEÇAR A FALAR DE CAMPO, são apresentadas algumas pontuações sobre o pano de fundo que sustenta o objeto de análise – a Educação do Campo e os cruzamentos com os meandros curriculares no Brasil.

O capítulo seguinte, denominado EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MIRADOURO, apresenta um pouco da trajetória da Educação do Campo no município de Miradouro, a partir de algumas conquistas políticas e sociais da educação rural no Brasil, que passaram a denominar a Educação do Campo. Nesse momento, é feita também uma reflexão sobre algumas políticas educacionais curriculares para o campo que orientam o currículo das escolas rurais no Brasil e segue uma apresentação sobre o contexto de pesquisa e os sujeitos que auxiliaram a refletir as questões inerentes a este trabalho.

O capítulo MUDANÇAS CURRICULARES: A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA MUNICIPAL MARIA ANGÉLICA aborda a aproximação do contexto de pesquisa e dos sujeitos participantes analisados mais de perto, buscando sempre cruzar as contribuições teóricas trazidas no bojo desse trabalho para alcançar os objetivos de pesquisa. As reflexões que foram se estruturando nessa parte do texto integram o esforço de traçar uma linha, ainda tênue, que aproxima o currículo com a construção da escola pública de qualidade do campo no contexto pesquisado. Traz ainda o movimento de construção curricular partindo do real, do vivido e da experiência da escola analisada, onde são tecidas algumas possibilidades teóricas sobre como as escolas rurais, além dos desafios do cotidiano, praticam um currículo a partir das realidades locais no entorno das escolas do campo.

Na última parte, IN(CONCLUSÕES), são esboçadas considerações, num movimento da *práxis*, a respeito de uma construção curricular para as escolas públicas do campo, abrindo outros olhares para os caminhos possíveis de constituição de um currículo das escolas localizadas no meio rural.

Esta foi a trajetória percorrida na pesquisa que é evidenciada a partir daqui, aberta ao diálogo com outras experiências de pesquisa, curriculares, de prática docente e de Educação do Campo. Importante ressaltar, que o pesquisador não está alheio ao campo de estudo que elege

analisar e, por isso, a visão abordada neste texto pode estar impregnada de um olhar focado, fragmentado ou até mesmo ingênuo. Mas ainda assim, mesmo sendo um recorte de um movimento educativo e de projeto de sociedade muito mais amplo, com suas contradições e ainda em movimento, é válido dizer que muitas outras compreensões sobre a construção curricular da escola pública do campo ainda estão por vir.

1.1. Trilhas metodológicas

Uma pesquisa sem metodologia é um caminho seguro para o caos, para o indeterminismo e para a incerteza.

Os caminhos metodológicos que explicam as escolhas do estudo partem do princípio de que o método é indispensável na condução de uma investigação, mas ao mesmo tempo em que nos orienta há a possibilidade de engessar nossas ações. Para a coerência de uma pesquisa, a escolha pelas técnicas adequadas deve dispor de instrumentos claros e coerentes, que sejam capazes de elucidar os impasses teóricos e os desafios que irão surgir durante o processo. Segundo Minayo (1994), é preciso considerar também que a supervalorização da técnica pode produzir um engessamento das ações, ao mesmo tempo em que o descuido para selecionar uma melhor escolha metodológica pode levar a conclusões incoerentes ou especulações abstratas.

Por isso é importante salientar que o embasamento teórico e a metodologia caminham juntos durante todo o processo de pesquisar e estão profundamente imbricadas. Dessa forma, a compreensão de metodologia abordada aqui é muito mais que a simples definição de métodos a serem seguidos, mas se refere também aos fundamentos e pressupostos filosóficos que dão corpo a este estudo em particular.

O referencial metodológico pode auxiliar na escolha de procedimentos mais adequados para a pesquisa, propiciando uma reflexão crítica que seja questionadora, curiosa, criativa e científica na medida em que se dá o desenvolvimento da pesquisa, pois esta não é totalmente previsível e linear.

A metodologia vai além da descrição dos procedimentos a serem utilizados em uma pesquisa, porque indica a escolha teórica do pesquisador para justificar sua abordagem referente ao objeto de estudo e da realidade em particular. Dessa forma, a metodologia pode auxiliar a guiar o pesquisador na busca por um caminho possível de se pesquisar. De acordo com Minayo (2007), a metodologia pode ser compreendida:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos

métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (p. 47)

Através da metodologia, a pesquisa assume o papel, portanto, de construir conhecimento, pois possibilita uma aproximação e uma compreensão de determinada realidade para nos fornecer subsídios de intervenção no mundo real. No campo educacional, concordamos com Gatti (2001) quando ela nos alerta que “é fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida” (p. 75).

Dentro das diferentes abordagens metodológicas, a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão e explicação das relações sociais e não com a representação numérica dos dados (GOLDENBERG, 2004). O pesquisador participa da pesquisa também como sujeito e objeto do estudo, pois é entendido que suas decisões também interferem no desenvolvimento da pesquisa. Para Minayo (1992), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Neste sentido, a escolha pela natureza qualitativa de pesquisa pode ser justificada por se acreditar que ela proporcionou a indagação acerca dos limites e possibilidades que o próprio processo de pesquisa cotidianamente apresenta, e concomitante a isso, possibilitou compreender que o *locus* de produção do conhecimento também se dá no cotidiano observado e expressado pelas falas dos sujeitos. Assim, a escolha pela pesquisa qualitativa foi ancorada também pela necessidade de se compreender, de forma ética, a complexa relação entre pesquisador e pesquisado, bem como a percepção do contexto de teoria e da prática em uma ótica complementar.

Ao construir a pesquisa é necessário ter discernimento de que se deve pesquisar com simplicidade e singularidade, sem perder o rigor teórico e científico. É imprescindível o entendimento de que o conhecimento também se constrói o tempo todo na vida cotidiana dos sujeitos e não apenas nas universidades e que estes refletem sobre suas experiências e produzem suas ações a partir disso.

Este trabalho em particular se caracteriza como um estudo de caso, que pode ser descrito como uma abordagem adequada para se compreender, explorar e descrever situações sociais complexas, nas quais estão envolvidos diversos fenômenos de um contexto e que estão em constante relação. Um estudo de caso exige do pesquisador uma série de informações sobre

a realidade que se pretende pesquisar, de forma que proporciona maior familiaridade com o problema de pesquisa.

Para Alves-Mazzotti (2006), nem tudo pode ser considerado um caso a ser estudado, pois mesmo a maioria desses estudos focalizar apenas uma unidade que pode ser uma pessoa, um pequeno grupo, uma comunidade, uma instituição, um programa, um sistema educativo, ou um evento, dentre várias outras possibilidades, não é algo à parte, desconectado das discussões que contribuem para a construção coletiva do conhecimento.

Nessa linha de raciocínio, Ponte (2006) considera que o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (p. 2)

Dessa maneira, em um estudo de caso o pesquisador não pretende intervir sobre a realidade do objeto a ser pesquisado, mas fazer uma abordagem tal como ele a percebe. Para essa metodologia é possível o uso de entrevistas, gravações, análise de documentos, anotações de campo, ou seja, tudo que auxilie na caracterização o mais fiel possível da realidade de forma aprofundada.

Para mergulharmos nos meandros curriculares em Miradouro, durante todo o processo de pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de encontrar suportes teóricos que ancorassem este estudo. Qualquer trabalho acadêmico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, permitindo dessa maneira que o pesquisador conheça o que já foi produzido e as diferentes perspectivas teórico-filosóficas de seu estudo. De acordo com Fonseca (2002), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (p. 32), possibilitando analisar os diferentes posicionamentos conceituais acerca de um problema.

Para analisar e compreender as mudanças curriculares advindas da implementação da política municipal de Educação do Campo em Miradouro - MG, recorreremos à análise documental, por acreditar que ela possibilitou, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), ampliar nosso “entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (p. 2). A pesquisa documental favoreceu o conhecimento, caracterização, análise e elaboração de inferências sobre qualquer contexto de produção de determinado documento.

Para se diferenciar da pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) salienta:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. (...) A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (p.32)

Dessa maneira, foram analisadas as orientações nacionais legais sobre o currículo em escolas do campo, aliando a dimensão do tempo à lógica do social para compreender o contexto histórico de produção de determinados documentos. A pesquisa documental auxiliou a alcançar o objetivo de apreender as contradições incorporadas, avanços e limites que as prescrições curriculares carregam desde o momento de sua construção até a incorporação pelas escolas.

Em se tratando do objeto específico de estudo, foi realizada a análise da documentação disponível na Secretaria Municipal de Educação de Miradouro - MG que orienta o currículo das escolas do campo, tais como diretrizes municipais e legislação da política pública municipal de Educação do Campo. A nível mais local buscamos saber sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão.

Uma determinada norma, ao ser elaborada, para que possa ser cobrada a partir de condutas individualizadas, deve se apresentar válida. Isso requer alguns requisitos técnico-formais, tais como a obediência aos procedimentos para elaboração da lei e aguardar um período para que ela ingresse no mundo jurídico (SILVA, 2003).

De acordo com Silva (2003), a efetividade de uma lei se refere ao fato de uma determinada norma jurídica se impor perante quem quer que seja. A eficácia da mesma pode ser avaliada se a legislação cumpriu a finalidade a que se destinava, em outras palavras, uma lei só é considerada eficaz quando cumpre a função social para qual se destina. E, por último, de acordo com o mesmo autor, a legitimidade de uma norma jurídica se dá quando é originada do poder competente, ou seja, quando é produzida por quem, em determinado contexto, pode criar e deliberar uma lei. Esses pontos serão analisados ao ter acesso aos documentos que esta pesquisa propõe analisar.

A coleta de informações exploratórias foi realizada através de entrevistas semiestruturadas ao secretário municipal de educação, à diretora da Escola Municipal Maria Angélica, às três educadoras da escola em questão que se dispuseram a participar da pesquisa e, principalmente, que estavam em serviço como docentes desde a implementação da política pública municipal de Educação do Campo em Miradouro (transição 2004-2005 até os dias atuais), e pelas observações anotadas em diários de campo durante os encontros de pesquisa.

A escolha dos participantes dessa pesquisa se deu pela relevância que os sujeitos apresentam na definição do currículo na cidade de Miradouro-MG. Dessa forma, o secretário

de educação e a diretora da escola são sujeitos definidores de propostas e executores de ações curriculares nas escolas municipais, por isso sua escolha para participar dessa pesquisa. Os demais participantes foram determinados por critérios definidos pela secretaria de educação de Miradouro, sendo que considerados voluntários e que atendessem às seguintes premissas: que se dispusessem voluntariamente a participar da pesquisa e que se encontrassem em serviço como docentes desde a implementação da política pública municipal de Educação do Campo em Miradouro (transição 2004-2005 até os dias atuais).

Os docentes que não se encontravam em serviço na escola desde a implementação da política pública municipal de Educação do Campo em Miradouro-MG (transição 2004-2005) até os dias atuais não foram selecionados, pois não atendiam aos requisitos básicos definidos anteriormente, e dessa forma não poderiam auxiliar a pesquisa a fim de atingir os objetivos propostos.

A entrevista semiestruturada, nesta pesquisa, se aproximou mais de uma conversação, um diálogo com os sujeitos, onde estavam focados determinados assuntos acerca da inquietação de se compreender o processo de implementação da política pública em Miradouro e as mudanças curriculares ocasionadas a partir disso. A vantagem em se utilizar este instrumento de coleta de informações se encontra pela sua flexibilidade e possibilidade de rápida adaptação e ajuste ao contexto e aos sujeitos envolvidos, pois apesar do pesquisador possuir um roteiro com questões previamente preparadas, a maioria dos tópicos abordados foi gerada à medida que a entrevista foi acontecendo, permitindo ao pesquisador e ao sujeito entrevistado a flexibilidade para aprofundar determinados assuntos ou relacionar outros assuntos adjacentes.

A entrevista semiestruturada se diferencia dos outros métodos de coleta de informações por se inserir num contexto conceitual mais amplo que é a interação social propriamente dita no momento da entrevista. De acordo com Manzini (2003), a entrevista semiestruturada é um processo de interação verbal ou não verbal que acontece face a face, entre um pesquisador com objetivos pré-definidos, e um sujeito entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o problema de pesquisa, e cuja mediação acontece, principalmente, por meio da linguagem.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como particularidade a formulação de questões básicas que são embasadas por teorias e hipóteses que possuem relação com o tema a ser pesquisado. As questões gerariam novas hipóteses e questionamentos a partir das respostas dos sujeitos. Ainda de acordo com o autor, a utilização da entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

2. MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA EDUCATIVA¹

*Sou o que você vê... Ou o que quero mostrar.
Mas se olhar por mais de um segundo, verá vários “eus”,
Eu o que fui, eu o que sou e eu o que serei.
(Christian Gurtner)*

Esta parte do texto foi escrita na tentativa de relatar algumas experiências por mim vivenciadas que integram um processo de formação humana (pessoal e acadêmica) e, em algum momento, fundamentaram, em conjunto com embasamento teórico, as escolhas que a própria dinâmica dialética de pesquisar cotidianamente nos coloca.

A dinâmica dialética de pesquisa é utilizada por mim com propósito de denominar o movimento de ressignificação dos processos educativos, lançando mão da lembrança de momentos educativos que marcaram minha trajetória e do contato com o ambiente educativo pesquisado, onde a pesquisa proporcionou trazer à tona algumas memórias e introduzir, também, no processo de pesquisar um momento formativo para mim enquanto educadora-aprendiz-educadora.

Dessa forma, estas experiências se relacionaram durante todo o momento de construção desta dissertação, antes mesmo da escolha do problema de pesquisa e do contexto a ser estudado, e foram ressignificadas quando recordadas nos momentos em que acontecia uma interseção das minhas vivências com o ambiente educativo pesquisado.

Cresci em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais, chamada Viçosa, situada na Zona da Mata entre as regiões da Serra da Mantiqueira, do Caparaó e da Piedade. Com cerca de 76 mil² habitantes, Viçosa tem suas atividades essencialmente voltadas para a educação, principalmente por receber estudantes de várias cidades do Brasil na Universidade Federal de Viçosa. A agricultura³ predominante é o cultivo de café, do milho e feijão.

Em Viçosa, quando criança, morava com meus pais, minha irmã e meu avô em uma dessas casas antigas, com instalação elétrica que corria sob o telhado e ia alimentando todos os

¹ Buscando escapar da pretensa objetividade que a ciência nos coloca, optamos, nessa parte que incorpora o trabalho, a escrita na primeira pessoa do singular justificada pelo fato de que a autora delineia a aproximação de sua vivência particular com o objeto de estudo pesquisado, por isso a relevância do uso do pronome pessoal “eu” em conjunto com o histórico de construção do problema de pesquisa. Nas demais partes do texto o verbo será utilizado na primeira pessoa do plural a fim de incluir a colaboração dos sujeitos que ajudaram no processo de pesquisar.

² Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2014. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (28 de agosto de 2014). Acesso em 08 de junho de 2015.

³ Informações retiradas do Portal Oficial da Cidade, disponível em <http://www.vicosa.mg.gov.br/a-cidade/territorio>. Acesso em 08 de junho de 2015.

cômodos, de forma que quando alguém ligava o liquidificador a televisão ficava com chuveiros. A casa de fundação rasa, feita com alvenaria de tijolos comuns de barro, suportava o peso do telhado de telhas francesas feitas sobre ripas de madeira e forro de pinho, afetado com o passar do tempo por cupins e infiltrações nos telhados. A cozinha e o banheiro ficavam na parte de fora da casa dividindo o terreiro e o único modo de cozinhar era na beira do fogão a lenha. Acredito que muitos de nós crescemos e fomos criados em casas feitas desta forma e certamente temos boas lembranças da casa de nossos avós.

A casa simples possuía uma extensão de terra que foi humildemente transformada em um quintal onde foram plantados alguns pés de frutas e verduras, sendo as mais comuns taioba e couve. Apesar de nunca ter tido muito contato com colheita e épocas de plantio, adorava ficar no quintal brincando com a terra, esticando o braço pra pegar mexerica ou colhendo pitanga quando era época. Os vizinhos possuíam as casas de estrutura semelhante: com pés de frutas diferentes e a visita a eles acontecia sempre quando era época de alguma fruta, principalmente jaboticaba e limão doce.

A casa localizada no centro da cidade ficava no meio urbano, mas ainda com aspectos de vida rural, e minha infância foi se constituindo no quintal de casa ou na rua brincando com as crianças que, também, moravam por perto. A rua não trazia nenhum perigo e das brincadeiras inocentes de infância eu já fiz parte da maioria. Meus pais e familiares não tinham nenhuma relação com a vida no campo. Meu pai é técnico em radiologia, atualmente aposentado, e minha mãe doméstica, que desenvolveu a profissão auxiliar de massoterapia para complementar a renda. O interesse pelo meio rural, presente em algumas falas deles, era o de encontrar um lugar para descanso nos fins de semana, quando prevalecia sempre o velho ditado “sombra e água fresca”, mas o campo nunca apareceu como lugar de sobrevivência, quanto mais vivência.

Com o tempo de vida desse tipo de construção chegando ao fim, por problemas de consequentes trincas, cupim, goteiras e infiltração de umidade, e com a chegada da industrialização na construção civil, a casa antiga deu lugar a outro tipo de imóvel com lajota, cimento e laje. Juntamente a estes acontecimentos, o crescimento da cidade foi causando erosão do solo e o rio São Bartolomeu, que passava nos fundos do quintal, levou o terreno a ceder, nos levando a perder os pés de frutas e boa parte do quintal.

Posteriormente, nos mudamos daquele local. A vida em apartamento agora era o nosso presente e futuro, onde eu passei a residir desde então como a maioria dos habitantes do meio urbano: em um apartamento sem área de lazer, sem extensão de terra, em algum bairro que fornecesse um mínimo de segurança. Porém, sempre me lembro com nostalgia dos momentos de criança, acompanhando minha mãe no fogão de lenha ou no quintal. Me recordo, também,

dos fins de tarde em que a família se reunia para ouvir aquele velho rádio de pilha com as músicas sertanejas da época.

Os momentos saudosos de uma infância vivenciada dia a dia com outras crianças, no quintal, brincadeiras de rua e travessuras com minha irmã, conforme fui crescendo, foram dando espaço aos estudos, que se tornaram meu principal foco, uma *estratégia familiar* para alcançar sucesso profissional. A escola pública, sempre próxima à minha residência, não era um motivo de dificuldade para eu continuar meus estudos, diferente de muitas realidades vivenciadas ainda hoje, e eu sempre recebi incentivo dos meus pais para alcançar sucesso acadêmico.

Dando continuidade aos meus estudos, terminei o ensino médio também em escolas públicas e, em decorrência da visão de futuro dos meus pais, finalizei o segundo grau juntamente com um curso técnico de informática, numa escola particular de ensino técnico. Passei a amar as tecnologias e pensava na possibilidade de como estas poderiam auxiliar os sujeitos nos mais diferentes espaços.

Portanto, minha primeira tentativa de ingresso ao Ensino Superior foi Ciências da Computação, no ideário de dar continuidade ao ensino técnico, no qual acabava de me formar. Não obtendo aprovação, trabalhei em escolas de informática durante um ano, onde ministrava aulas para crianças, adolescentes e adultos. Os ensinamentos básicos para operar um computador passavam por um planejamento prévio, que eu, como professora na tentativa incessante de alcançar o melhor em conjunto com os alunos, sempre fazia.

Me descobri na docência nesse momento de planejamento e acompanhamento dos alunos. Eu sabia que era aquilo que eu queria fazer: estar dentro de uma sala de aula. Planejar os conteúdos. Pensar nos sujeitos histórico-sociais que se encontram comigo para construir conhecimento. Partir de suas dúvidas, suas visões de mundo, para incluir suas diferentes vivências em determinado assunto em meu planejamento de aula. Chegava a me recordar dos momentos em que brincava de escolinha com minha irmã e amigas de infância no terreiro da minha casa antiga, escrevendo com algum pedaço de giz na parede.

Na minha segunda tentativa de ingresso ao ensino superior, fui aprovada em Pedagogia. Ainda nova, sem nenhuma experiência com sala de aula regular, cursei o primeiro ano apenas como estudante matriculada e a partir do segundo ano comecei a me interessar pelas atividades acadêmicas de pesquisa. Na universidade, comecei a ter contato com literaturas além das que o curso demandava e que me fizeram refletir e reanalisar os espaços sociais que eu havia frequentado até aquele momento.

Eu sempre gostei de estudar, de ler e de escrever, mas ainda não compreendia as diferenças sociais que existiam na sociedade e nos ambientes educativos. Eu sabia das

diferenças entre uma criança morar na roça ou na cidade, ser negro, pardo ou branco, ser menino ou menina, estudar em ensino privado ou público. Porém, minha visão de mundo não diferenciava tais fundamentos ou arrisco dizer, na ingenuidade que fazia parte do meu ser, não vivenciava tais contradições.

Percebi, logo de início, que durante toda minha vida escolar, fui estudante de escolas públicas consideradas, inclusive, as melhores escolas do município. Mesmo sendo consideradas as melhores escolas públicas, apresentavam sérios problemas de infraestrutura, organização e capacitação dos professores, que acredito enfrentarem as escolas públicas brasileiras até hoje em dia (tanto do meio rural quanto do meio urbano). Durante dez anos de vida escolar, após ter percebido que de grade escolar eu realmente aprendi muito pouco, vivia me perguntando o que eu havia aprendido de verdade na escola. Foi quando, em contato com a literatura sócio-pedagógica, percebi que não existe experiência que não ensine algo (VYGOTSKY, 2003).

Para mim e meus colegas que estudaram comigo ou outros jovens nas mesmas condições que eu, não existia qualquer motivação para estudar, a não ser advinda pelo incentivo familiar. Os professores, em geral, precisavam dar aula em mais de uma instituição para complementar a renda e vivenciavam frequentemente a desvalorização salarial e da profissão há tempos. A alegria na escola existia em raros momentos, era muito difícil perceber a motivação dos professores ao lecionarem, todos estavam sempre cansados e abarrotados de muitas outras atividades das outras escolas e/ou trabalhos contra turno. A estrutura do sistema educacional brasileiro retirava a alegria de ensinar/aprender dos professores e alunos e, conseqüentemente, faziam alguns desistirem da vida acadêmica.

O lugar físico da escola era sempre com cores sóbrias em tons pastel, com grandes portões de metal, que viviam trancados, e grades nas janelas. As salas de aula equipadas com carteiras que não apresentavam bom estado de conservação, algumas quebradas e desconfortáveis, o quadro negro apresentava sinais de desgaste pelo tempo, isso quando não faltava giz. Os aparelhos da sala de áudio e vídeo, e até os de laboratório de ciência e informática, sempre escassos. Quando chegava um aparelho novo, era trancado a sete chaves e superprotegido para não ser usado e estragado pelos alunos.

O modelo era o mesmo para todas as classes: carteiras enfileiradas e salas superlotadas. Alguns alunos se sentiam como presidiários em regime semiaberto, deixando a escola diariamente e lamentando voltar no dia seguinte. Sempre havia colegas que planejavam fugas da escola em horário de aula, principalmente se surgia alguma janela quando algum professor não podia comparecer, quando isso ocorria o resto das aulas eram cabuladas por eles, principalmente se o resto do turno era aula de História, Português, Literatura ou Artes.

De fato, eu e alguns dos meus colegas tínhamos condições favoráveis, em grande parte, por conta dos pais que sempre incentivaram os estudos e proveram recursos para fazermos cursos extras, e que viam no estudo a única maneira de conseguirmos nos manter em sociedade. Ainda assim, o meu emprego, dando aulas de informática, foi o que custeou um curso pré-vestibular para preencher as lacunas que o ensino público deixou. A escola pública era o lugar em que a proporção de negros, mulheres e moradores do meio rural era coerente com a proporção da sociedade. O ensino superior ainda era um espaço elitizado, sonho da maioria dos estudantes pobres que povoam as escolas públicas brasileiras.

O que ficou claro logo de início ao ingressar no ensino superior é que, no Brasil, há desvalorização de determinada área do conhecimento – ciências humanas e sociais – e desvalorização docente (LEON, 2009), e os pais que podem pagar para seu(s) filho(s) estudar(em) em escolas particulares, o fazem em instituições que não apresentam nenhum desses tipos de problemas e que oferecem uma estrutura física e de conteúdos a serem trabalhados que objetiva sempre uma aprendizagem ampla e completa aos estudantes.

Numa sociedade capitalista, os jovens de classe social baixa e qualquer sujeito que não se encaixa à norma social burguesa são diariamente vitimizados pelo sistema por não conseguirem se adequar aos padrões (MÉSZAROS, 2008). Talvez o fato de eu não ter obtido sucesso na primeira vez que prestei vestibular foi justamente porque estava despreparada para competir no mesmo nível acadêmico com os outros jovens que se prepararam a vida inteira, desde o jardim de infância, em escolas particulares que os pais podiam pagar.

Os conteúdos podem não ter sido ensinados da melhor forma possível, às vezes nem ao final do livro conseguíamos chegar ao término do ano letivo, mas ficou claro que na sociedade nem todos possuem as mesmas oportunidades. Eu tive de contar com o ensino público e o vestibular parecia mais um instrumento regulador e definidor de segregação social (AFONSO, 2000), pois era ele que testava nossa origem social e, dependendo dela, se seríamos capazes ou não de cursar o ensino superior, mensurando o conhecimento mediante uma nota classificatória. Aqueles que conseguiam se destacar individualmente eram vistos como exemplo de que, no Brasil, as oportunidades são dadas, o que justifica a igualdade de todos os sujeitos para mudar de nível social através do estudo.

Nas palavras de Perrenoud (1999), as hierarquias de excelência obtidas através da classificação dos vestibulares criam a separação social daqueles que obtiveram sucesso e dos que fracassaram da seguinte maneira:

[...] aqueles que estão acima do patamar são considerados como tendo êxito: pouco importa, uma vez tomadas as decisões, que tenham sido aprovados brilhantemente ou

no limite. Abaixo do patamar, encontram-se aqueles que fracassaram, quer seja 'por muito pouco' ou de modo espetacular. (p. 14)

Dessa forma, minha vivência nas escolas públicas nas quais estudei e o ingresso no curso de Pedagogia me fizeram perceber a injustiça e a desigualdade social presentes no mundo real. Mundo este em que predominam a competitividade e a segregação por racismo, diferenças de gênero, origens sociais e as barreiras quase intransponíveis, simplesmente por características físicas ou geográficas e padrões sociais definidos externamente.

Diante desse cenário que eu estava tomando consciência, ingressei em um primeiro projeto de pesquisa intitulado “Agricultoras e agricultores familiares: agroecologia, educação do campo e relações sociais de gênero”, com objetivo de complementar minha renda enquanto estudante e pelo interesse em conhecer outros espaços educativos em que houvesse uma proposta diferente de modelo social. Assim, tive meu primeiro contato, como colaboradora bolsista, com as discussões sobre agricultura familiar, Agroecologia, Educação do Campo e relações sociais de gênero.

Todo embasamento teórico construído até esse momento no curso de graduação englobava principalmente as condições sociais capitalistas a que estamos submetidos. Embora falássemos de outro modelo social paralelo a esse, chegava a ser utópico, pois não tínhamos contato com nenhuma alternativa existente na realidade que foi realmente colocada em prática. De forma que as primeiras impressões do projeto de pesquisa eram de que eu estava descobrindo um universo paralelo bem aqui próximo da cidade, uma realidade do meio rural que estava “gritando” para ser vista e vivenciada.

Assim, além do projeto ter me permitido o contato acadêmico com o movimento de pesquisa, ele me proporcionou uma percepção das estratégias que agricultores utilizam para se apropriarem de novos conhecimentos e para ressignificar seus próprios saberes, em um Programa de Formação de Agricultores, denominado PFA⁴. Não tive contato com os agricultores, nem com o Programa de Formação, pois a pesquisa buscava relatar uma experiência rica de formação que já havia acontecido, mas que ainda demandava muitas investigações.

Nesse momento, minha curiosidade começou a ser aguçada para a estrutura de tal programa de formação e o currículo que estava sendo proposto por ele, pois os relatos, dos

⁴ Programa de Formação de Agricultores e Agricultoras em Sistemas Agroecológicos de Café Orgânico (PFA) que teve como entidade executora o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM) em parceria com a Associação Regional dos Trabalhadores Rurais da Zona da Mata e com os sindicatos e associações de oito municípios da região: Araponga, Carangola, Divino, Ervália, Espera Feliz, Guidoal, Paula Cândido e Tombos.

agricultores e dos monitores que participaram, demonstravam profundo interesse de ambas as partes em estarem em constante processo de aprendizagem, além de lançarem mão dos conhecimentos prévios de suas próprias vivências no meio rural.

Com esse olhar voltado para a construção curricular nessa realidade, ingressei em outro projeto de pesquisa intitulado “A construção da escola pública do campo: fuxicando o cotidiano com as professoras nas escolas da rede pública municipal na cidade de Miradouro-MG”, onde buscava discutir agora a escola pública do campo e suas interfaces conflitantes em conjunto com professoras da rede municipal de um município rural da Zona da Mata mineira: Miradouro-MG.

O currículo, que antes era entendido por mim, de uma maneira simplista, como os conteúdos a serem ensinados e aprendidos na escola, agora passava a tomar corpo numa nova interface. Em conjunto com as professoras participantes do projeto, pude identificar os primeiros indícios de que o currículo das escolas rurais ainda precisava ser rediscutido, repensado e refletido em conjunto com as vivências e percepções de todos os participantes da escola – alunos, pais, professores e professoras, funcionários, gestores, secretarias, entre outros.

As experiências pedagógicas no meio rural que tive conhecimento, principalmente através de leituras sobre o tema, abordavam constantemente as escolas de movimentos sociais e organizações de educação não formais que encontravam e faziam acontecer uma educação diferenciada e politizada que denominavam Educação do Campo.

E foi nesse momento que me ocorreu as inquietações mais incessantes que me acompanham desde então: se existem meios de se fazer uma educação tão diferenciada em acampamentos no interior dos diferentes estados, debaixo de árvores ou de barracas de lona, porque as escolas públicas rurais, mesmo localizadas no meio rural, ainda continuam seguindo um modelo de educação urbana que não cabe àquele contexto? Porque a materialidade da instituição escolar e do local que ela ocupa não consegue transpassar as barreiras de um currículo idealizado de cima pra baixo – numa relação vertical de proposição – e imposto sem qualquer adaptação para essas escolas?

Essas reflexões contraditórias existentes no paradigma social capitalista me acompanham durante todo esse processo de formação enquanto estudante, educadora e pesquisadora, principalmente após minha inserção nos projetos de pesquisa. Eu identificava a existência de alguns dilemas entre proposições teóricas e vivências cotidianas de sala de aula, contudo, eu pensava ainda ser possível praticar uma educação comprometida com a realidade dos sujeitos, engajada na mudança social, que articulasse críticas ao modelo opressor e dotasse os sujeitos para se articularem e lutarem pelos seus direitos.

Foi na minha graduação em Pedagogia onde pude ampliar meus conhecimentos sobre os movimentos sociais do campo e a agricultura familiar, mas o que mais me marcou foi o fato de ver e pensar sobre o mundo de sujeitos que fugiam da lógica a que eu estava inserida até então. Por exemplo, no primeiro projeto de pesquisa me surpreendi ao conhecer as histórias de sujeitos que mesmo sem nunca terem entrado numa escola, ou até mesmo sem ao menos saber sequer escrever o próprio nome, demonstravam um amplo rol de saberes sobre a terra, cultivo, plantio, as plantas, seus usos na medicina popular e criação de animais. O embate pedagógico teórico-prático muitas vezes contribuía para que eu percebesse outras lógicas de sobrevivência, que escapava da lógica capitalista de existência.

Esses outros espaços de construção de conhecimentos me possibilitaram perceber que o modelo imposto pela ordem dominante transforma um único paradigma em verdade absoluta. Tudo o que não se encaixa nos critérios capitalistas é visto como ignorância e não é valorizado, principalmente pela escola. O conhecimento passa a ser tratado como propriedade e mercadoria, numa lógica competitiva de mercado.

E nessa lógica, a produção de determinados conhecimentos e o julgamento do que é valorizado ou não passa pela concepção mercadológica do valor de troca. Ou seja, o conhecimento é hierarquizado e classificado em categorias, tipos e padrões onde determinado conhecimento passa a ter mais valor que outro (RIBEIRO, 2012). Dessa maneira, eu comecei a compreender o porquê determinadas áreas do conhecimento (ciências exatas e biológicas) são mais valorizadas socialmente em detrimento de outras (ciências humanas e sociais). O que me fez entender, por exemplo, o porquê os estudantes ficavam na escola para assistir aula de matemática e achavam outras disciplinas, como português e história, entediantes.

Na escola isso também acontece, pois a definição de tipologias de conhecimentos passou a ser a prerrogativa para hierarquização de saberes, onde qualificações e competências passam a ser esmiuçadas em objetivos que o ensino deve alcançar. Sendo assim, outras lógicas são desvalorizadas. Dessa forma, “no interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos” (FORQUIN, 1992, p. 41).

O conceito “conhecimento” passou então a ser reconstruído por mim a partir desse momento em que necessitei desconstruir o conceito de conhecimento como apenas científico e sistematizado em disciplinas, e atingir através de um processo emancipatório a compreensão de que existem outros tipos de conhecimentos, outras capacidades de conhecer, outros saberes e outras culturas.

Partir desse pressuposto me colocou na posição de compreender o ponto de vista do outro, para agir com alteridade e não julgar o outro como ignorante ou destituído de conhecimento. Assumir a postura de ensinar o que sabemos a quem não sabe nada não irá resolver os problemas, muito menos apenas identificar que existem diferentes conhecimentos, a atitude necessita ser refletida a partir do diálogo, numa permanente troca entre os diferentes conhecimentos.

Compreendi nesse momento que todo conhecimento é uma produção de determinada cultura. O currículo que integra variados conhecimentos passou a ser entendido, de acordo com Lopes, como “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado.” (2004, p. 111).

Como continuidade na busca por elementos que responderiam às minhas inquietações, em conjunto com o projeto de pesquisa do qual fazia parte, produzi meu trabalho de conclusão de curso que versava sobre a concepção curricular das professoras participantes do projeto através de narrativas de suas práticas curriculares nas escolas municipais de Miradouro-MG.

Ficou claro, pela análise das narrativas, a existência de uma contradição vivenciada pelas professoras entre o currículo prescrito e o cotidiano da sala de aula. Quando abordavam o conceito currículo, este vinha impregnado pelas relações que se fazem com grade curricular e a proposição de conteúdos pelos livros didáticos. Dessa maneira, as professoras falavam da diferença entre as oportunidades que o meio urbano oferece e as do campo, dificultando assim a permanência dos alunos no meio rural, as impressões de que o urbano é o lugar do desenvolvimento, a ofensiva do Agronegócio mudando as formas de vida no campo, as diretrizes curriculares e livros didáticos com conteúdo sem adaptação às escolas rurais.

Pontuações estas, presentes no ambiente escolar e que integram o currículo destas escolas, pois, trazendo nas narrativas as práticas de salas de aula, as professoras demonstravam essas dificuldades e as estratégias que utilizavam para incluir determinado conteúdo prescrito de forma a valorizar a realidade do aluno. Ou quando muitas vezes algum projeto a ser desenvolvido, proposto pela Secretaria de Educação, integrava todas as matérias em conjunto com a realidade do campo, de maneira que o planejamento curricular era revisado e refeito a fim de valorizar a vida no campo e as relações com a terra.

Essas possibilidades de adaptação de conteúdos e as reflexões sobre um currículo preocupado com as necessidades das escolas rurais me levaram a um patamar de reflexão sobre essas especificidades cotidianas que emergiam nas salas de aulas e eram valorizadas de forma mais atenta pelas escolas rurais no município em questão.

Retomei as atividades acadêmicas de pesquisa depois da formatura em Pedagogia com o ingresso na pós-graduação, que originou este trabalho, onde minhas experiências anteriores acabaram reafirmando ainda mais a necessidade que eu sentia de discutir o currículo das escolas rurais.

Passei a perceber que quando se fala em currículo, este termo é sempre significado de propostas oficiais de conteúdos que as escolas têm de cumprir espalhados de forma sistemática na grade curricular. Raros foram os momentos em que as discussões passavam pelas outras possibilidades de compreender o currículo em sua totalidade. Minha concepção sobre currículo partia do princípio de que existem outras possibilidades, outras lógicas e outras definições sobre esta área que aguçavam minha curiosidade. Portanto, eu não reduzia sua definição a apenas uma coisa ou outra que acontecia dentro da escola, muito menos separá-lo em dois pólos: teoria e prática.

Quando as discussões partiam para as diferenças entre as escolas urbanas e rurais, a dicotomia entre elas ficava ainda mais gritante, pois elas sempre partiam da premissa da diferenciação dos espaços e sujeitos e o currículo passava a ser aquele que não atendia àquela determinada realidade. Isso me inquietava ainda mais, como é possível então pensar em um currículo que atenda às demandas dos sujeitos e das escolas? É possível que cada espaço consiga introduzir no currículo o que seus sujeitos necessitam aprender?

Discutir o currículo como algo linear, numa relação vertical imposto de cima para baixo, ia de encontro ao que eu havia vivenciado em pesquisas anteriores. Eu tive contato com escolas que vivenciavam cotidianamente as tensões em construir uma escola do campo com um currículo que valorizasse seus sujeitos e a população do entorno das escolas. Ações a que se submetiam e outras ações que surgiam no cotidiano da sala de aula e eram incluídas, valorizadas e davam corpo ao currículo que as escolas rurais praticavam e que também contribuíram para que eu construísse minha identidade e minha maneira de compreender a temática.

Estar inserida no ambiente universitário denunciando as condições que as escolas rurais vivenciam desde o início de meu envolvimento com pesquisas passava agora a ter um objetivo maior. A ação de fazer a crítica de dentro passava a fazer parte da ação maior de *desinvisibilizar* as práticas de escolas do campo que fazem acontecer um currículo diferenciado. E se não chegam a essas vias, de fato, de que maneira, no cotidiano, as professoras ressignificam o currículo em suas práticas dentro das salas de aula.

A peculiaridade dos espaços educativos no campo traz em sua estrutura uma esperança de que a escola é um lugar possível e necessário para fortalecer o diálogo que potencializa o desenvolvimento de sujeitos críticos e a valorização do meio rural. Acredito que a escola do

campo, por meio de seus princípios e sensibilidade, pode contribuir para uma leitura crítica da realidade a partir de outro olhar e de outra concepção de mundo, condição necessária para uma mudança social.

Acredito também que a escola, mesmo inserida nesse movimento de invisibilizar outros espaços de aprendizagem e de construção de conhecimentos, não pode ser considerada nem boa nem má em si mesma, pois de acordo com Freire (2004, p. 38): “[...] Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende”. Ou seja, mesmo a escola criada e inserida em um determinado modelo social, possuindo suas normas e regras, ela reafirma a interação social e inclui espaços de emancipação, pois os sujeitos que lá se encontram também possuem autonomia para tomar decisões.

A possibilidade de pensar uma escola preparada para se adaptar às realidades dos alunos é uma questão que precede a formação de sujeitos críticos, engajados e cientes de seu papel na sociedade e como podem contribuir para uma mudança social, e acredito ser possível alcançar isso através da Educação do Campo.

Assumir que “educar é um ato político” (FREIRE, 2011) vai além de simplesmente reproduzir essa expressão, significa estar comprometido com os limites pedagógicos que emergem da prática escolar. Significa ter ciência de que a escola não é um espaço de construção neutro, e que o ato de educar deve estar comprometido com o conflituoso embate cultural existente na produção do currículo, na busca de sair das amarras da demarcação dos espaços e dos conteúdos pré-definidos em um currículo a ser ensinado.

Esse é o pensamento que me provoca e impulsiona a olhar mais adiante, na busca por contribuir para a construção curricular democrática de uma escola localizada no meio rural a partir da pesquisa relatada aqui.

3. PRA COMEÇAR A FALAR DE CAMPO

Posto que a viver o ser humano, a educação há de prepará-lo para viver bem. Na escola se deve aprender o manejo das forças com que na vida se há de lutar. Em vez de escolas, deveríamos dizer oficinas. E se a caneta é o que deveríamos manejar nas escolas pela tarde, de manhã o que se deveria manejar é a enxada...
(José Martí, 1853-1895)

3.1. Que campo é esse?

A Educação do Campo é um movimento de reflexão e intervenção nos modos de sobrevivência no meio rural que parte dos sujeitos do campo, pois, historicamente, carregam sobre si um processo de marginalização e desvalorização cultural. O projeto educativo proposto pela Educação do Campo engloba muito mais que o espaço físico da escola, mas parte do desejo de construir outro modelo de desenvolvimento agrário, com a participação dos movimentos sociais e religiosos⁵. Há uma crescente insatisfação com o modelo de desenvolvimento agrário atual, que está centrado no Agronegócio e modifica os modos de viver e produzir no campo, como podemos conferir a seguir:

(...) Basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrário de vermos camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou. E um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominante está voltada para a produção de combustíveis (TAFFAREL, SANTOS Jr. e ESCOBAR, 2010, p. 121).

Dessa forma, o movimento da Educação do Campo começou a surgir em conjunto com os primeiros sinais negativos advindos da modernização da agricultura brasileira, e foi se fortalecendo uma vez que teceu críticas sistemáticas à Revolução Verde⁶ (em meados de 1940)

⁵ As organizações e movimentos sociais que integravam o I Seminário Por Uma Educação Básica do Campo (Brasília, 2002) estão listadas a seguir: 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 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).

⁶ A expressão Revolução Verde foi criada em 1966, em uma Conferência em Washington, porém o processo que desencadeou o interesse pelo aumento da produção agrícola iniciou no final da década de 1940. Os resultados expressivos só foram obtidos anos depois, durante as décadas de 1960 e 1970, através do desenvolvimento de pesquisas em sementes modificadas em laboratórios, fertilização do solo para plantio e utilização de maquinários na agricultura para aumentar a produtividade.

e contribuiu para uma reflexão aprofundada sobre os impactos ambientais, sociais e econômicos que estavam sendo ocasionados pelo modelo industrial agrário adotado no país.

Os princípios norteadores desse movimento, que integra atualmente quinze anos de reivindicações, começaram a ser gestados a partir de algumas experiências criadas por agriculturas alternativas e, principalmente, pelas ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que marcaram no Brasil sua luta pela reforma agrária e educação. Ações estas que foram se constituindo em processos mais amplos de ensino-aprendizagem que englobavam além da sustentabilidade, ações coletivas que buscam valorizar o meio rural.

As iniciativas de construção de uma escola gestada pela Educação do Campo trouxeram otimismo ao movimento quando este foi se constituindo também em políticas públicas, pois essa era uma forma de materializar uma conquista que surgiu dos questionamentos à lógica do capital e à educação tradicional brasileira no campo. A afirmação de uma política pública de Educação do Campo nos auxilia a avançar para outra concepção de construção do conhecimento e de currículo, uma vez que no Brasil esse enfoque sobre um novo projeto de sociedade tem sido levantado, também, como um importante caminho para a produção e socialização de conhecimentos.

A lógica da construção coletiva dos movimentos sociais do campo não abrange somente a educação escolar, entretanto não nega a importância dessa instituição (RIBEIRO, 2010). Parte do princípio de que a educação não se dá de uma única forma, mas em diferentes espaços e processos de ensino/aprendizagem, e que estes devem partir de temas correlatos com a vida no campo valorizados, principalmente, pela relação escola-comunidade.

A Educação do Campo, abordada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços protagonizados pelos agricultores familiares, sem terra, pescadores artesanais, quilombolas, povos indígenas, quebradeiras, comunidades tradicionais, camponeses, assalariados rurais, trabalhadores e trabalhadoras rurais e demais povos do campo, da pecuária, das minas e da agricultura, mas acolhe também os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas, das águas e das florestas.

A diversidade⁷ da identidade camponesa não traz em si o foco para uma única pedagogia a ser adotada como a mais adequada ao meio rural. Mas as lacunas deixadas por uma

⁷ “O princípio da diversidade se contrapõe às concepções totalizadoras, homogêneas, padronizadoras, universais e excludentes presentes na educação. A diversidade deve ser reconhecida nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas e paisagens, na riqueza de bens naturais, nas distintas práticas sociais, saberes (locais e acadêmicos), valores, cultura e formas de organização social e produtiva, que determinam a relação dos seres humanos com a natureza.” (Cartilha I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – Construindo princípios e diretrizes, 2013, p. 8)

educação urbanizada apontam para a necessidade de garantir espaços que valorizem a realidade rural, pois “o campo, nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana.” (DOEBEC, 2002, p. 5).

A compreensão romantizada de um meio rural bucólico e marcada pelo tom nostálgico subestima os conflitos e as tensões enfrentados, dia após dia, que mobilizam forças se contrapondo à lógica econômica, social e política em torno da posse de terra no Brasil. Dessa maneira, a Educação do Campo defende a posse da terra que foi tirada dos povos do campo, pois este é um debate que ainda não teve seu devido lugar na agenda política do país, propõe ainda mudanças na ordem vigente, reivindicando uma educação inclusiva.

Os povos do campo, assim como todo e qualquer ser humano, possuem suas identidades construídas a partir das relações, no tempo e espaço, com o outro. Neste sentido, a construção de identidade é definida através do processo histórico e social, de forma que cada sujeito pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos. Os sujeitos do campo, ainda que nessa diversidade dos *espaçostempos* que ocupam, assumem uma identidade comum que é a relação com a terra.

A pluralidade de sujeitos do campo nos exige assumir o posicionamento de não tornar sua identidade como única e universal, mas supõe uma definição de que camponês estamos falando, de quais tensões e disputas ele encerra na complexidade de seu mundo.

No Brasil, a passagem da colonização para o capitalismo acarretou para os sujeitos que viviam no campo a desterritorialização, o rompimento de pertencimento com o lugar físico, histórico e social, e o impedimento ao conhecimento de mundo e de si mesmo. Mas essas consequências não são de fato inteiramente responsáveis pela criação da barreira cristalizada entre campo e cidade, pois

num certo sentido pode-se dizer que os camponeses constroem suas vidas a partir de relações não capitalistas, no entanto, isso não quer dizer que estejam à margem da produção capitalista. (...) os camponeses brasileiros não são um resíduo, mas resultado das contradições do desenvolvimento histórico do capitalismo também no campo. (RIBEIRO, 2012, p. 6).

As referências que apresentam o campo como o lugar do atraso e a cidade como o lugar do moderno estão fundamentadas na concepção capitalista que se contrapõe a toda e qualquer outra estrutura diferente dela. Neste sentido, a dicotomia se baseia na subjetividade de que o rural representa algo que deve ser superado e o urbano o progresso, a evolução e a ciência. Ribeiro (2012) nos explica então que “por isso associar o campo e o seu modo de vida ao atraso

ajudou a construir o modo de vida que dava sustentação ao novo modo de produção: o modo de vida urbano” (p. 7).

A identidade do campo passa a ser construída a partir da diferenciação de que não é a cidade, ou seja, para ser valorizado deveria ser a cidade e não é. A identidade camponesa começa a ser subjetivada pela negação de outras possibilidades de construção da realidade que também se coloca em movimento com o mundo.

Cada modo de viver no mundo é formado pelas redes que os sujeitos compõem com o outro (objeto, ser humano, relações, espaços, etc.). Vistas mais de perto, estas redes são heterogêneas e singulares, mas ainda assim fazem parte de um todo. A existência de um modo de vida diferente, que é o campo e sua relação do homem com a terra, e o processo de negação histórica que tem sofrido, nos leva a refletir sobre a necessidade de reafirmação do campo como um lugar possível de se viver.

A compreensão de sujeito vai ao encontro das considerações freirianas que advogam a inconclusão do ser humano e sua formação enquanto homem através dos processos de aprendizagem. Esses processos estão continuamente imbricados ao longo da vida, de forma que todos os seres humanos aprendem algo permanentemente, baseado no movimento da *práxis*. A educação só tem sentido quando faz relações com isto ou aquilo no cotidiano, “e os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo” (FREIRE, 2000, p. 40).

Neste sentido:

O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres languageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo. (LOPES, 2013, p. 8)

Dessa maneira, todas as multiplicidades dos seres humanos coexistem no mundo. As reivindicações dos sujeitos do campo partem de um processo de incorporação do inacabamento e da tomada de consciência para se chegar à autonomia. Devido ao processo de negação que sofreram, o movimento da Educação do Campo visa basicamente o resgate dessas possibilidades de todos os seres humanos possuírem o livre arbítrio de se tornarem o que desejarem.

Por isso, a compreensão de uma identidade dos sujeitos do campo se justifica pela necessidade de reafirmar a existência desse mundo concreto que é negado e invisibilizado cotidianamente, inclusive, pelos processos educativos. De acordo com Freire (1982), "o

domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade" (p. 66).

Atingir a consciência processual dos seres humanos, enquanto seres inacabados, torna possível também o discernimento das condicionalidades a que estão submetidos e aponta as possibilidades para ir além dos determinismos, principalmente se estes forem criados e impostos externamente. De acordo com Freire, a construção do próprio movimento de estar no mundo não se faz independentemente das relações sociais, mas se essa construção estiver determinada, não há autonomia.

Dessa maneira, considerando o campo como espaço heterogêneo, marcado pela diversidade econômica em pluriatividades agrícolas e não-agrícolas, movimentos sociais, multiculturalidades regionais, e sujeitos singulares, consta-se que a educação não se resume a um único modelo ideal, com currículo e conteúdos predefinidos. Portanto, não há um consenso sobre como deve ser o processo de ensino/aprendizagem no campo, e ainda permanecem questões que necessitam ser aprofundadas, refletidas e amadurecidas.

3.2. Mas o campo quer qual escola?

Numa ação educativa, que se pretende transformadora e emancipatória, é imprescindível considerar os processos formativos como uma via dos sujeitos alcançarem sua autonomia, no sentido da educação possibilitar a “elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências” (SADER, 1988, p. 53). Neste movimento torna-se central assegurar e valorizar a permanência dessas experiências, uma vez que a mercantilização das formas e das relações tem corroído crescentemente esses modos de vida no meio rural, tornando atribuladas as condições para sua sobrevivência.

Logo no início do debate da Educação do Campo, em 1998, muito se especulava sobre a educação diferenciada que faz parte das reivindicações dos movimentos sociais. O desejo de garantir o direito à educação e escola de qualidade, em que sejam respeitados os modos como os sujeitos do meio rural vivem e reproduzem seu modo de vida do campo, ainda faz parte da luta pela reparação de direitos que, historicamente, foram negados.

As experiências de Educação do Campo que estão sendo gestadas, principalmente, a partir dos movimentos sociais do campo, são consideradas iniciativas coletivas em processo e que se encontram em contrapartida da maioria das discussões atuais, principalmente, no que concerne à centralidade do papel da escola. As contradições entre a educação popular, tecida no seio dos movimentos sociais do campo, e a educação escolar – que não integra os

aprendizados da experiência, da cultura e do trabalho no meio rural – vêm ganhando corpo e revelando o caráter formativo do movimento social do campo também como potencializador da identidade camponesa.

A escolaridade no Brasil herdou os moldes da educação obrigatória na Revolução Francesa, que reivindicava um novo modelo de sociedade. No entanto, o molde francês da escolaridade pública obrigatória tem suas origens no padrão militar de educação da Prússia, que data do século XVIII (CELETI, 2012). O objetivo político e ideológico da obrigatoriedade de frequentar um espaço escolar, na época, era o de formar pessoas obedientes e competitivas, com disposição para guerrear.

Ainda de acordo com Celeti (2012), o fortalecimento do Estado perante seus cidadãos, ao prover instalações físicas, professores, conteúdos predefinidos e avaliações com base nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, carrega em si, na verdade, o ideal máximo de soberania e obediência a partir da adstração dos corpos. As escolas com seus espaços físicos construídos no mesmo patamar das fábricas e presídios, com portões, grades e muros, horários estipulados de entrada e saída, uniforme obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e fim das disciplinas, e todo o sistema educacional vigente no Brasil reflete, ainda hoje, verdadeiras estruturas ditatoriais que produzem sujeitos alienados de prontidão para servir ao sistema capitalista, no ideário de ingressar no mercado de trabalho.

A necessidade de instituir um processo educativo único foi criada na sociedade mercantil, que estava se firmando na época, e acabou restringindo a ação educativa à simples transmissão de conhecimentos de determinada cultura. Neste sentido, a institucionalização da escola, como espaço privilegiado da aprendizagem, foi firmada a partir da ideia de que ela era o lugar com um tempo e conteúdos específicos, distintos de outros espaços e tempos sociais. O papel da escola foi se constituindo, historicamente, como o lugar da aprendizagem, aonde os sujeitos vão para aprender conhecimentos que lhe serão importantes, posteriormente, para ingresso no mercado de trabalho.

Esse modelo foi sendo exportado para os demais continentes com o discurso da educação universal e o acesso à escolarização para todos, porém, tem sua principal falha por se constituir em um projeto que não considera a natureza dos processos de ensino/aprendizagem, a liberdade de escolha dos sujeitos, a curiosidade ao descobrir e a importância do amor⁸ e da

⁸ Segundo Paulo Freire, a “educação é um ato de amor”, sentimento em que os sujeitos se reconhecem como seres inacabados e, portanto, abertos para aprender, sendo que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80).

complexidade das relações no desenvolvimento individual e coletivo. Os processos educativos, portanto, deveriam ser gestados a partir do comprometimento com as necessidades humanas, porém:

[...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação (ANDREOLA, 2000, p. 22).

Todos os especialistas, milhares de livros, filósofos, meios de comunicação, discursos políticos, organismos internacionais coincidem na importância da educação. Portanto, é investido em capacitações, melhorias na infraestrutura das escolas, pesquisas nas universidades, livros, laboratórios, notebooks, lousas digitais, tudo para melhorar a qualidade educacional. Entretanto, estas ações não impedem que existam tanto tipos diferentes de escolas quanto múltiplas realidades sociais. Grande parte das escolas pretende incluir e conter a maior quantidade de sujeitos, muitas outras se ocupam em formar trabalhadores de diferentes níveis, e só algumas se dedicam ao supostos resultados de excelência.

Além das diferenças marcantes entre elas, todas as escolas trabalham e aspiram a um ideal de escola comum que pouco auxilia no desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos e na melhoria de suas comunidades para ter uma boa qualidade de vida. O fracasso escolar individual se encontra, na verdade, em um sistema educativo mal projetado. As reformas educacionais atuais estão mal enfocadas, pois são arranjos de uma idealização do que se deve melhorar na escola, quando deveriam partir da discussão de qual concepção paradigmática de escola está sendo levada em primazia.

Portanto, o modelo padrão das escolas retrata uma caricatura que deve ser rompida: um professor em um quadro negro dando aulas sobre uma disciplina que diz somente palavras estáticas. Não procuram, por assim dizer, outro desenvolvimento integral a não ser cumprir o currículo focado nos próprios conteúdos previamente definidos.

De acordo com Santos (2003), a ciência moderna obteve o monopólio do conhecimento válido, mas este não pode, de maneira nenhuma, ser considerado o único conhecimento a ser valorizado pela sociedade. Existem outras várias formas de conhecimento como, por exemplo, a sequência de ciclos, adotada pelos camponeses, que influencia diretamente na produtividade da terra, e é uma lógica de tratamento com o campo e de relação com a natureza, que combina conhecimentos ancestrais que deveriam ser cada vez mais valorizados.

O que acontece, entretanto, é que, com a hegemonia política dos grandes latifundiários e dos grandes agroindustriais do Agronegócio, eles conseguem transformar todo esse conhecimento riquíssimo sobre a terra, sobre a água, sobre a natureza em magia, superstição e atraso. A maioria dos sujeitos, do meio rural e urbano, vive com outros saberes que não somente o científico e há um valor nesses outros conhecimentos que não deveriam ser estigmatizados pela ciência. Santos (2003) nos diz que as regras da ciência moderna, que produz o conhecimento escolar, “são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas”. (p. 30)

Os conhecimentos científicos distribuídos nas disciplinas escolares – Linguagem, História, Matemática, Ciências, Humanidades, Natureza, Esportes, Artes – são fragmentados em uma visão parcial, onde é sempre adotada uma postura da necessidade de aprender para algum dia utilizar. Na sociedade atual, onde os paradigmas estão em constante modificação e de forma muito rápida, o conhecimento e as formas de adquiri-lo também mudam permanentemente. Todavia, os sistemas educacionais não têm mudado tão rapidamente quanto o resto da sociedade e, portanto, não acompanham as demais novidades.

As escolas herdaram de seus antigos modelos positivistas a compreensão de que um objetivo para ser alcançado tem de ser mensurável, quantificável e observável. Cada sujeito era comparado à confecção de um produto e a escola deveria seguir uma ordem específica de passos determinados, separando as crianças em diferentes níveis onde seriam ensinados conteúdos que garantiriam o sucesso da aprendizagem.

A estrutura vertical do sistema educacional – com um programa de qualificações, sistemas de reconhecimento por premiações e penalidades, aulas obrigatórias, divisão por faixas etárias, currículos descolados da realidade, avaliações padronizadas – levou à ideia de que as escolas são homogêneas onde todos os sujeitos têm que obter resultados iguais, numa sociedade consumista e competitiva, transformando as pessoas em números e estatísticas.

Na legislação educacional, os objetivos da aprendizagem estão diluídos nas noções de desenvolvimento integral, valores humanistas como cooperação, comunidade, solidariedade, igualdade, liberdade, porém, as escolas refletem a estrutura básica da sociedade capitalista que promove a concorrência, a segregação, o individualismo e o materialismo.

O paradigma fragmentado de como se produz o conhecimento transmite para o educador a responsabilidade de ser um baú de conhecimentos a serem ensinados para os sujeitos que ali se encontram para aprender. Essa tradição converte a educação num mero processo de reprodução social, que sufoca a curiosidade por conhecer e as indagações naturais de qualquer ser humano.

A escola nasce num mundo positivista orquestrada por uma economia industrial (Revolução Industrial), portanto, objetiva obter os melhores resultados (produtividade) observáveis com o menor esforço e investimento possível. A escola era a resposta ideal à necessidade de trabalhadores, e os mesmos empresários industriais do século XIX foram os que financiaram a escolarização obrigatória na época.

Neste cenário, a demanda por escolarização é, predominantemente, nascida da classe de trabalhadores, que viam, na educação escolar, um instrumento para ascensão social e de entrada no mercado de trabalho, a fim de ocupar cargos provindos da industrialização. Em contrapartida, para os trabalhadores do campo o contexto é diferente:

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das *técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (grifos no original, DOEBEC, 2002, p. 9).

A necessidade da educação rural surgiu devido às intensas discussões, nas primeiras décadas do século XX, a respeito do interesse para conter o movimento migratório dos povos do campo para as cidades e com objetivo de aumentar a produtividade no meio rural. Assim, essa escola, criada em meio ao contexto urbano e industrial, também se estendeu para o campo.

No entanto, as aprendizagens na lida com a terra não foram contempladas nos conteúdos a serem ensinados. As necessidades do campo não foram atendidas pela escola, uma vez que esta vem desqualificando os agricultores para permanecerem no campo, não consegue partir de suas experiências e não valoriza sua cultura. O sujeito idealizado que a escola pretende receber e formar é definido a partir de um padrão capitalista e urbano, que define também a relação com a terra a partir de um único modelo agrário exportador.

As escolas do campo sofreram, e ainda sofrem, muitas denúncias com relação aos problemas que vivenciam em seus cotidianos (analfabetismo, distorção idade/série, formação precária e desvalorização docente, dificuldades de acesso e infraestrutura), que a desqualificam e a colocam num patamar de inferioridade quando comparadas à escola urbana, simplesmente pela localização geográfica e espacial.

Os princípios norteadores da Educação do Campo, ao incorporar as compreensões de conhecimento e escola, elucidam em sua proposta educativa que:

A realidade é complexa e requer um pensamento também complexo. Desenvolver um pensamento complexo implica fugir da simplificação, da fragmentação, da compartimentação, da hiperespecialização, do dualismo, da certeza e do reducionismo, colocando em prática a religação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar. Implica também reconhecer a multidimensionalidade das coisas, suas relações, associações e interações. Assim, os processos educativos e de construção do conhecimento devem primar pelo pluralismo metodológico e epistemológico. E estes

processos podem adquirir maior pertinência se consubstanciados em ações e atitudes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, mas fundamentalmente no diálogo dos diversos saberes e áreas do conhecimento, considerando os seus contextos sociohistóricos. (Cartilha I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – Construindo princípios e diretrizes, 2013, p. 9 e 10)

As propostas de educação popular nascidas dos movimentos sociais elegem a escola como o espaço da diversidade e da construção do conhecimento por excelência. A educação deve ser adotada como um instrumento para atingir a conscientização e libertação das estruturas ideológicas de dominação que amparam o capitalismo, para formar sujeitos críticos e criativos, com aptidões para compreender e atuar com autonomia em seu meio social. As relações entre campo e cidade aparecem num nível de complementaridade, e não de oposição, e a construção do conhecimento parte de uma concepção endógena, onde todos são inteiramente capazes de progredir.

3.3 Quando a Educação do Campo chegou nos municípios?

A legislação do sistema de ensino brasileiro, ao abordar a educação rural, traz a noção de escola determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e dos conteúdos às especificidades do meio rural. No entanto, não há, nessa concepção, o devido distanciamento do modelo de escola urbana, pois o projeto educativo da cidade encontra no termo adaptação, a recomendação de tornar acessível ou ajustar a oferta da escolarização na cidade às condições de vida no campo.

A temática da educação rural aparece então em algumas legislações e documentos oficiais como, por exemplo: a Constituição Federal de 1934; a Constituição Federal de 1937; o Decreto nº 9.613, Lei Orgânica do Ensino Agrícola / 1946; a Constituição Federal de 1946; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024, de 1961; a Constituição Federal de 1967; a Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus 5692, de 1971; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, de 1996 (MENDES; GARCIA, 2009).

Uma análise mais atenta da legislação pode ser encontrada, por exemplo, nas considerações feitas por Nascimento (2003) a respeito da LDB de 1996:

Percebe-se que o discurso da LDB afirma que a educação não acontece somente nos espaços intramuros da escolarização, mas justifica que sua abordagem limitar-se-á somente ao espaço da educação como escola. Depois no art. 28, vem afirmar a possibilidade de uma educação básica para a população do campo sem levar em conta que na realidade campesina a educação não se dá somente nas práticas escolares, mas principalmente, na realidade histórica e cultural de cada comunidade ou região. O que se tem aqui delineado é um grave problema de interpretação da LDB e dos discursos governamentais referentes a educação do campo e a outros tipos de educação que são reconhecidas como práticas educativas. Tais práticas, portanto, não foram objeto de reflexão da LDB que se limitou a perpetuar a escola como único espaço do ato de

educar (comum nos discursos da qualidade total do neoliberalismo), fragmentalizando novamente a concepção de educação. (p. 5)

A partir do final dos anos 1990 é que os debates a respeito da Educação do Campo são impulsionados, particularmente, através da realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC). Esse é o marco que sinaliza uma mudança conceitual da Educação Rural para abordagem da Educação do Campo.

Em 2001, após inúmeras reivindicações e debates, foi aprovado o primeiro documento que apresenta um conjunto de princípios e procedimentos que orientam as escolas do campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC) que materializam, em nível de legislação federal brasileira, as expectativas de mudanças na Educação do Campo.

A partir de então, a Educação do Campo começa a ser assumida como política pública educacional e passa a conquistar, também, espaço nos Estados e municípios. De forma que, também, são demandados cursos para formação de educadores do campo. Atualmente já existem no Brasil em torno de 49⁹ cursos superiores de licenciatura em Educação do Campo.

Alguns estados, em suas legislações, incluem a valorização das características regionais do campo em seus sistemas de ensino, como é o caso do Rio Grande do Sul, Acre, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Bahia, Paraíba, Alagoas, Ceará, Maranhão, Sergipe, Tocantins, Pará, inclusive Minas Gerais, entre tantos outros (DOEBEC, 2002, p. 20 e 21).

Além dos debates e políticas públicas oriundas das ações dos movimentos sociais, a Educação do Campo passou a ocupar papel central na produção de trabalhos em diversos espaços acadêmicos, resultando inclusive numa importante coletânea “Por uma Educação Básica do Campo” (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008). Pesquisadores passam a dar visibilidade às questões educacionais dos sujeitos do campo e contribuem para a construção e consolidação de um espaço singular de estudos, no qual muitas pesquisas acadêmicas se juntam às reivindicações dos movimentos sociais.

Nesse conjunto, a maioria dos estudos provém da área educacional e possibilitam uma compreensão do contexto de ações e políticas da Educação do Campo no Brasil. Pesquisas sobre as práticas desenvolvidas no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea),

⁹Dados disponíveis para consulta no portal Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) (<http://emec.mec.gov.br/>).

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) emergiram e se fortaleceram.

Em quinze anos de história da construção e constituição do Movimento Por Uma Educação do Campo, a produção acadêmica tem aumentado consideravelmente. Em levantamento realizado anteriormente foram identificados, no período de 1998 a 2012, a quantia de 338 trabalhos, entre dissertações e teses, que abordavam a Educação do Campo. Apesar deste número considerável, apenas 7 trabalhos tratavam sobre o currículo como foco central de análise.

E mesmo assim, são trabalhos que têm como base a dicotomia entre a prescrição curricular e o currículo no cotidiano das escolas. Todos os trabalhos partem da premissa de que o currículo das escolas do campo se encontra inadequado à realidade local, principalmente, porque abordam conteúdos que valorizam apenas a realidade urbana. Foram encontrados trabalhos que eram meramente descritivos, ou seja, relatavam todo o histórico, estrutura e funcionamento de determinada realidade escolar e não apresentava aprofundamentos para uma discussão acerca da especificidade curricular de uma escola pública do campo.

A partir da observação dessas lacunas e de perceber que o currículo das escolas do campo precisa ser rediscutido a partir dos princípios da Educação do Campo e que também incorpore os debates sobre adequação e contextualização curricular, foi possível inferir que existem muitas escolas públicas no meio rural que assumem a Educação do Campo e que também necessitam ser reconhecidas e valorizadas. É necessário ampliar espaços para produzir conhecimentos sobre as diferentes práticas de Educação do Campo também nas escolas públicas, e é nessa direção que este trabalho caminhou.

A relevância deste texto se dá, essencialmente, porque aqui podem ser encontradas possibilidades de conhecer questões relativas ao espaço de interseção que se cria entre o currículo advindo de uma política pública municipal institucionalizada e os sujeitos que produzem a escola e o currículo cotidianamente.

Para isso, foi analisado a construção curricular na cidade de Miradouro, localizada na Serra do Brigadeiro em Minas Gerais, que é um entre vários outros municípios, que tem buscado constituir iniciativas escolares e não escolares que se pautam nos princípios da Educação do Campo. Nas últimas gestões municipais (2004-2008, 2008-2012 e 2012-2016) foi implementada uma concepção de educação e de escola na rede municipal de ensino embasada pelos fundamentos da Educação do Campo e que se tornou uma política pública municipal, principalmente focalizando as DOEBEC.

Assim, os capítulos que se seguem, contemplam o esforço de analisar as mudanças curriculares que aconteceram no município a partir da implementação da política pública de Educação do Campo e compreender os desafios desse processo desde sua implementação até alcançar os dias atuais.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MIRADOURO

“...Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história” (Paulo Freire)

4.1. Princípios e Ações da Educação do Campo

As condições que possibilitaram a implantação da política municipal de Educação do Campo em Miradouro indicaram que é possível entrar na disputa por políticas públicas e reafirmar um espaço antes preenchido, apenas, pelas classes sociais dominantes. De acordo com Molina (2010), diante da institucionalização pelo Estado dessas políticas, é inquestionável que não se perca o protagonismo dos movimentos sociais – enquanto pesquisadores e militantes – pois a criação de políticas públicas de Educação do Campo se embasa pela garantia de condições reais que materializem o direito à educação para os sujeitos do campo.

Diante de um Estado burocratizado, as políticas públicas e as políticas curriculares tendem a assumir visões homogeneizantes de ensino. Neste sentido, perante esse processo de um currículo institucionalizado, a Educação do Campo pode indicar uma alternativa para contextualizar as propostas e levar em consideração os interesses dos sujeitos do campo.

Levando em consideração o espaço conquistado pelos sujeitos do campo em Miradouro para legitimar uma política pública de Educação do Campo, a intenção deste capítulo é analisar como se deu, o que mudou desde então e como aconteceu o processo de implementação da política municipal de Educação do Campo e as mudanças ocasionadas a partir dela.

Toda a região próxima de Muriaé-MG começou a ser explorada no início do século XIX, quando uma expedição atravessou as montanhas, rios e matas com objetivo de catequizar e consolidar o aldeamento dos primeiros habitantes da região, os indígenas da tribo Guarus, geralmente chamados de *puris*. Ampliando o comércio de poaia, planta medicinal muito usada na capital imperial, buscavam também riquezas naturais e de terras para a lavoura e criação de animais. Explorando a região pelo rio Guarus, hoje denominado Rio Glória, afluente do Muriaé, os chamados desbravadores foram instalando fazendas e povoados na região.

Um desses povoados foi o de Santa Rita do Glória onde, assim como a maioria dos municípios brasileiros, foram se instalando fazendas de criação de gado e cultivo de café, em volta de uma capela erguida na região. Em 1938, com o nome de Glória, o antigo povoado foi elevado a cidade e, em 1943, ganhou a denominação de Miradouro, justificada pela existência,

nas suas proximidades, de uma elevação onde se tem uma admirável vista da região¹⁰. Hoje, Miradouro conta com uma população de 10.251 habitantes, de acordo com o censo do IBGE do ano de 2010, e com uma extensão territorial de 302 km².

Está localizado em uma área onde há predominância da Mata Atlântica, especificamente na Serra do Brigadeiro, que abrange os municípios de Araponga, Ervália, Rosário da Limeira, Muriaé, Miradouro, Fervedouro, Divino, Sericita e Pedra Bonita. É uma paisagem dominada por montanhas, vales, chapadas e encostas que proporcionam a formação de diversos cursos d'água que abastecem as bacias dos rios Paraíba do Sul e Doce. A agricultura produz café e milho em destaque, mas também feijão, arroz e cana, além de gado leiteiro.

Desde o início de nosso contato com as lideranças educacionais de Miradouro e também com os docentes, os relatos convergiam para uma definição de um município rural, que comportava uma sede administrativa urbana. A extensão territorial do município é basicamente estruturada por uma região central com praça, igreja, comércio e prefeitura e o restante as comunidades do meio rural.

No momento de implementação da política municipal, a cidade vivenciava uma série de acontecimentos que, em conjunto, indicavam uma confluência de interesses e ações no sentido de construir uma política municipal de Educação do Campo (RIBEIRO, 2012). Em 2005, a representante pela Secretaria Municipal de Educação (SME), liderança sindical do movimento dos trabalhadores rurais, participou de um seminário estadual sobre Educação do Campo em Belo Horizonte - MG. A partir desse evento, em conjunto com as professoras e professores de Miradouro, professores das Universidades Federais de Viçosa e Minas Gerais, lideranças do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Organizações Não Governamentais (ONGs), dentre outras associações, foi organizado um seminário sobre a temática também no município.

Como consequência da participação nas discussões em ambos os seminários, o município começou a programar um projeto de formação continuada para o corpo docente, problematizando os princípios da Educação do Campo e como eles se integravam à realidade da cidade e também houve a ampliação gradativa dos anos escolares nos povoados, que, com exceção de um, não contavam com o Ensino Fundamental completo.

A legislação municipal, em conformidade com a LDB (Lei nº 9.394/1996), aborda a identidade e diversidade da escola do campo e propõe a garantia da flexibilização e adaptação do calendário escolar nas épocas de colheita, e através da participação das famílias dos

¹⁰ Histórico da cidade pode ser consultado nos portais: Prefeitura de Miradouro (<http://www.miradouro.mg.gov.br/>), As Minas Gerais (<http://www.asminasgerais.com.br/>).

povoados nas decisões escolares busca a qualidade da educação. Em Miradouro há também a oferta da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental preferivelmente nos povoados, tentando evitar a nucleação das escolas do campo e o deslocamento das crianças por trechos longos através da garantia do transporte público pela prefeitura.

A cidade de Miradouro, como na grande maioria dos pequenos municípios da região, possui marcantes particularidades rurais, onde 50% da população reside no campo com predominância de propriedades que funcionam com base na agricultura familiar. A sede administrativa do município se encontra no meio urbano e há agrupamentos de moradores em torno das escolas, igrejas ou capelas e pequenos comércios, denominados povoados, a saber: Monte Alverne (distante 29km da sede), Santa Bárbara (distante 14km da sede), Varginha (distante 12km da sede), e Serrania (distante 22km da sede).

Os moradores dos povoados exercem o cultivo de hortaliças em suas pequenas propriedades para seu próprio consumo ou a fim de comercializar dentro do próprio município, muitas vezes via Prefeitura, que compra uma porcentagem de insumos para merenda escolar via agricultura familiar. Alguns produtores possuem gado leiteiro e/ou também cultivam o café, outros exercem atividades econômicas temporárias de colheita como meeiros (agricultor/a que trabalha em terras que pertencem a outra pessoa).

As discussões a respeito dos princípios da Educação do Campo começaram a tomar corpo em Miradouro a partir de 2005, muito embora, os sujeitos relatam que antes mesmo da denominação, já abordavam a valorização do campo através da educação no município.

Vários seminários de discussão, oficinas e capacitação docente abordaram a Educação do Campo e as similaridades de seus princípios com a realidade de Miradouro, onde as famílias rurais e urbanas se reuniram em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação, de Saúde, de Agricultura, Meio Ambiente e de Assistência Social, em parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER/MG), Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STR), Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Miradouro, e o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS), dentre outras entidades, para avaliar como poderiam valorizar ainda mais a cultura local através da Educação do Campo.

Além das iniciativas no campo educacional, a gestão municipal implantou também iniciativas de infraestrutura (em parceria com o governo federal, iniciou a manutenção das estradas que dão acesso às comunidades rurais e acesso à energia elétrica), cultura, incentivo de financiamento aos pequenos proprietários, incentivo à agricultura local, entre outras, articuladas entre si com objetivo de promover o desenvolvimento rural.

Dessa maneira, o município começou a investir em processos que valorizassem sempre a cultura camponesa através de projetos de infraestrutura e educacionais, além de assistência e acompanhamento das comunidades. A administração pública relata que era um desafio, na época, buscar o desenvolvimento sustentável com base na agroecologia do homem do campo, como forma de conter a migração para a cidade. Então, dois projetos voltados para a produção cafeeira e leiteira foram pensados para auxiliar no desenvolvimento da agricultura familiar e fixar o homem no campo.

O projeto Ouro Branco tinha o objetivo de aliar qualidade e renda no campo a partir do aumento e melhoria da produção de leite e do rebanho. Através do associativismo e em parceria com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), EMATER/MG, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), foram instalados tanques resfriadores e distribuídas mudas de cana e auxílio no plantio das pastagens.

Em conjunto com este projeto, o Programa de Educação do Campo foi implantado no município instituindo os anos finais do ensino fundamental nas escolas do meio rural dos povoados, e inclusão na grade curricular do conteúdo de Práticas Agrícolas, não somente como tema transversal, onde eram ministradas aulas de técnicas agrícolas nas escolas e aulas práticas nas chamadas propriedades-piloto, onde a estrutura do Projeto Ouro Branco estava em funcionamento. Em conjunto com essas iniciativas, estratégias foram pensadas a fim de valorizar a história e cultura rural, resgatando a história do município, objetivando também a permanência das famílias no campo.

O projeto Ouro Verde tinha como objetivo auxiliar os cafeicultores da agricultura familiar na administração rural, qualidade do insumo e comercialização do produto. No início da implantação nas chamadas propriedades-piloto, foram realizadas palestras, dias de campo, mapeamento das propriedades, instalação de maquinários adequados, proteção das nascentes e auxílio no processo de certificação do café.

Todas essas ações acompanharam a melhoria e manutenção das estradas, construção de pontes, telefonia móvel, melhoria da eletrificação rural, para facilitar o acesso ao meio rural. No entanto, para implantação dos projetos nas propriedades, os agricultores eram submetidos a um procedimento de análise, no que consistia estarem aptos aos projetos de financiamento para adquirir os equipamentos, tanto para a estruturação individual das propriedade quanto para os de uso coletivo, o que dificultou o acesso de todos os agricultores com propriedades menores aos benefícios dos projetos e, posteriormente, acarretaram o endividamento de alguns pela aquisição de financiamentos para compra dos equipamentos.

Houve também a criação do Projeto Escola em Tempo Integral – Integrada à Comunidade, denominada Escola Integrada, que objetivava, principalmente, diminuir a evasão escolar, os índices de repetência e distorção idade-série, implantado, primeiramente, nas escolas do meio urbano, mas que oferecia transporte para os alunos do meio rural. As atividades de monitoria (português e matemática), música, informática, xadrez eram ofertadas no contra turno escolar na Secretaria de Educação, localizada no meio urbano, e o deslocamento dos alunos era acompanhado por monitores e pela guarda municipal. As atividades oferecidas no contra turno receberam algumas críticas no que concerne ao espaço de execução, pois dificultava o acesso dos alunos que residiam no meio rural, mas a Prefeitura e a Secretaria de Educação planejavam ampliar o projeto para as escolas dos povoados.

As escolas de Miradouro receberam também a proposta de realizarem intercâmbios culturais, a fim de viabilizar o contato com realidades distintas das que os alunos vivenciavam e possibilitar a maior troca de informações. Dessa maneira, os intercâmbios funcionavam com base em visitas dos alunos do meio rural ao meio urbano de Miradouro e às escolas localizadas na cidade, com estímulos ambientais e nas diferenças socioculturais. Os docentes ficaram incumbidos de valorizar o homem do campo através das atividades em sala de aula e da organização das visitas nas propriedades, nascentes e escolas.

Em 2009, a Câmara Municipal aprovou as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios Para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo sob a Lei 1.241/09, com base na legislação educacional, principalmente nas DOEBEC, constituindo um conjunto de princípios e de procedimentos para adequar o ensino das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Em 2011, o município de Miradouro instituiu o dia 25 de julho como o Dia Municipal do Trabalhador e da Trabalhadora Rural, onde as escolas municipais desenvolvem, em seu conteúdo curricular e adequam o calendário escolar, para tornar público e valorizar o histórico desse dia e a importância desses sujeitos para a construção do município.

Vários outros projetos foram criados com objetivo de fortalecer ainda mais o elo entre campo-escola-educador-educando, reconhecendo as necessidades de todas as escolas do município, inclusive as multisseriadas e as do meio rural.

4.2. Educação do Campo em Miradouro-MG

A política pública de Educação do Campo em Miradouro começou a ser gestada a partir dos interesses, demandas e iniciativas entre os sujeitos que estavam à frente da administração pública municipal, educadores e educadoras engajados nas pesquisas e atividades voltadas para a Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e trabalhadores do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Miradouro, além das entidades já supracitadas.

A política municipal de Educação do Campo em Miradouro é caracterizada, neste trabalho, como uma resposta do Estado às reivindicações dos movimentos sociais do campo. Por isso, sua denominação como política pública se deve ao fato dela ter sido gestada a partir das realidades sociais rurais aparentes e latentes. Ao mesmo tempo, é necessário salientar as contradições da política, pois se é o próprio Estado que a propõe absorvendo as demandas da sociedade, ele também pode transformá-la em ações que atendam determinado público alvo, assumindo assim características das demais políticas compensatórias. Dessa maneira, o cuidado ao propor políticas de Educação do Campo está em avaliar de perto se elas pretendem apenas amenizar as tensões sociais criadas pela desigualdade entre meio urbano e rural, ou realmente combater os descasos causados por essa mesma desigualdade.

A construção da política pública de Educação do Campo parte do princípio de que o processo de gestão da política, e até mesmo das escolas, será compartilhado e que os movimentos sociais populares do campo terão condições de entrar na disputa de espaços na burocracia do Estado, com grupos de interesses distintos e muitas vezes contrários (RIBEIRO, 2012). Dessa forma, se por um lado, a participação popular na construção de um projeto consensual surge com fortes veias democráticas, por outro, ao adentrar no campo das políticas públicas, está sujeita à cooptação e a servir de instrumento para legitimar o Estado, diminuindo assim a autonomia e o poder de decisão dos movimentos sociais.

Um importante exemplo dessa disputa pode ser encontrado em Ribeiro (2012), quando cita dois processos políticos, que aconteceram na década de 1990, quase que concomitantemente no interior do Estado brasileiro, com importantes impactos na Educação do Campo: o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC, 2002). Apesar dos desafios enfrentados, no campo das políticas públicas, a aprovação das DOEBEC foi uma das conquistas mais importantes para os movimentos sociais do campo, pois a partir de então um conjunto significativo de políticas educacionais foi implementado com pautas nas reivindicações dos movimentos.

As Diretrizes desencadearam um processo de mobilização e pertencimento social, na busca pela garantia da qualidade, e fortalecimento do acesso e permanência da Educação do Campo nas iniciativas de políticas públicas no Brasil. No processo de implementação das DOEBEC foram realizados diversos Seminários Estaduais de Educação do Campo, com objetivo de discutir e expandir os princípios nela contidos, e várias iniciativas começaram a se constituir, assim como explicita Ribeiro (2012):

A partir desses Seminários, foram instituídos Comitês e/ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo para promover a regulamentação e implementação das Diretrizes pelos sistemas estaduais e municipais de ensino. Em Minas, o Seminário “Educação e Diversidade no Campo” aconteceu em dezembro de 2005, sob a coordenação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e com o apoio da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). (p. 106)

No início da implantação da política pública em Miradouro, os professores da rede municipal participaram de seminários realizados no próprio município, onde receberam a presença de professores e pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais que estavam à frente das discussões sobre Educação do Campo na instituição. Nesse caso específico, os sujeitos responsáveis pela administração municipal possuíam estreito contato com o Sindicato, o que facilitou a comunicação entre as diferentes entidades envolvidas no processo de implantação da política. Posteriormente, os cursos de formação continuada não tiveram continuidade e não conseguiram atender aos novos professores que ingressavam na carreira docente em Miradouro.

A aprovação das Diretrizes Municipais de Educação do Campo em Miradouro representa um avanço significativo, pois trabalha para garantir a participação das comunidades rurais e dos movimentos sociais na formulação das políticas, além da efetivação da gestão democrática. A continuidade das políticas está, neste sentido, garantida, mesmo com mudanças governamentais e posicionamentos políticos e partidários distintos. Ao mesmo tempo não podemos negar que existe um vínculo da política local com a política educacional nacional. E que esta última, de acordo com Saviani (1999), está intimamente ligada às propostas educacionais de um Estado capitalista, que implica em racionalização de gastos e na logística dos resultados.

A aprovação, tanto das DOEBEC em nível nacional quanto das Diretrizes a nível municipal em Miradouro, não resolve por si só os desafios cotidianos vivenciados pelas escolas rurais. Por isso, Ribeiro (2012) chama a atenção para o fato de que:

Os desafios colocados à superação dos limites para o desenvolvimento de um projeto de Educação do Campo carecem, para serem melhor compreendidos e superados, de sistemas de pensamentos mais plurais, que possam subsidiar modos de produção de conhecimento e formas de intervenção mais complexas, sem abrir mão da rigorosidade, do estudo, da reflexão e sistematização permanente. (p. 108)

Em Miradouro a participação dos sujeitos coletivos engajados em movimentos sociais, como por exemplo, o MST, referência nacional de luta na construção da Educação do Campo, se dá não por iniciativa desse movimento social, mas via iniciativa de outros sujeitos em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Miradouro que integravam também a Rede Mineira de Educação do Campo. Com participação efetiva no início da institucionalização da política municipal de Educação do Campo, o STR hoje atua de forma mais tímida no município, sendo caracterizado, muitas vezes, como Cooperativa e não mais como Sindicato.

O município conta com 7 escolas do Ensino Fundamental, 3 da Pré-Escola e 1 de Ensino Médio, sendo que 7 escolas da rede municipal estão localizadas no meio rural, sendo elas: EM Euclides da Cunha (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), EM Maria Angélica (anos iniciais do Ensino Fundamental), EM de Santa Bárbara (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), EM Alcino Bicalho (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), EM Povoado de Serrania (anos finais do Ensino Fundamental), PEM Pequeno Passo (pré-escola), PEM Semente do Amanhã (pré-escola). Duas escolas (EM Pachecos e EM Oscar Monteiro), ambas que ofereciam anos iniciais do Ensino Fundamental, foram paralisadas e os alunos foram transferidos para escolas de povoados mais próximos em salas multisseriadas.

O documento das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo em Miradouro menciona a respeito da identidade que possui uma escola do campo (Lei 1.241/09) em seu Art. 3º:

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.

A seguir, o Poder Público Municipal assume a responsabilidade pela garantia da universalização da educação básica, independentemente dos sujeitos residirem no meio urbano ou rural. A legislação reconhece que o projeto institucional das escolas do campo é um trabalho de iniciativa coletiva, com apoio da sociedade, e está vinculado também às experiências e estudos sobre o mundo do trabalho, assim como contribui para o desenvolvimento sustentável da agricultura.

Uma análise mais profunda do documento permite dizer que ele está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) nos artigos que tratam sobre a diversidade do campo, sem detrimento para o aprendizado, através da flexibilização da organização do calendário escolar. A qualidade da educação escolar é prevista mediante participação da comunidade no entorno da escola do campo e as políticas educacionais poderiam ser subsidiadas pelas demandas dos movimentos sociais do campo atuantes no município. A gestão democrática é assegurada na lei com participação da comunidade local, movimentos sociais, órgãos normativos e outros setores da sociedade.

O documento prevê que tanto a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre disponibilizados nas próprias comunidades rurais, evitando o processo de nucleação das escolas e deslocamento das crianças por trajetos longos, salvo deslocamento entrecampo. A nucleação, se necessária, levará em conta a participação das comunidades no que concerne à definição do melhor local e o percurso da menor distância a ser percorrida a pé pelas crianças. Prevê, também, que será ofertado o transporte escolar, apoio pedagógico aos alunos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, adoção de materiais e livros didáticos em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo.

A formação inicial e continuada dos professores em conformidade com os princípios da Educação do Campo também é considerada na legislação municipal, no entanto, ainda é considerada como um desafio para o avanço da política pública, uma vez que alguns docentes são resistentes às mudanças e alegam algumas dificuldades para planejar o conteúdo de maneira adequada. Relatam ausência de livros didáticos que trazem em sua materialidade a valorização da vida no campo e o histórico de construção das comunidades locais em seu conteúdo programático. O *locus* de formação inicial para atuarem nas escolas se encontra em regiões urbanas, o que também dificulta a valorização da realidade rural., uma vez que os cursos universitários, muitas vezes, não abordam as particularidades do meio rural.

A SME não possui sistema próprio de ensino e, por isso, se encontra vinculada ao Sistema Estadual de Educação. Assumir a responsabilidade de um sistema de ensino demanda debates mais aprofundados sobre a capacidade de delegar essa função aos municípios, no entanto, salientamos que não possuir sistema de ensino próprio acarreta consequências para a garantia efetiva de autonomia da SME e das escolas, principalmente no que concerne à definição do calendário escolar. Embora, as escolas manifestem o desejo de organizar seu próprio calendário, conforme as necessidades locais e épocas de colheitas, e a lei municipal garantir essa flexibilização, em conformidade com a LDB, é o Estado de Minas Gerais quem define o calendário para os municípios.

A justificativa do estado de Minas Gerais para esta questão se encontra no fato do transporte escolar atender tanto aos alunos do Ensino Médio (à cargo do Estado) quanto aos alunos do Ensino Fundamental (à cargo do município). A contratação do transporte escolar é feita pelo município, mas o Estado é quem firma o convênio e envia recursos para a manutenção do serviço. Como os valores são limitados, os alunos das escolas municipais e das estaduais acabam sendo atendidos pelos mesmos roteiros de transporte, o que faz com que as escolas do município dependam de seguir o mesmo calendário definido para as escolas estaduais (PRIEBE, 2013).

A construção coletiva de um pensar educacional, que integra os sistemas de ensino, necessita estar presente na execução de políticas públicas focalizadas na Educação do Campo. Os órgãos governamentais, ao separar o campo da Educação do Campo, distanciam os conflitos agrários existentes no país da pauta das políticas. Neste sentido, o campo precisa ser tratado como materialidade na vida do camponês, tanto em suas condições de vida quanto nas ocupações sociais. Por isso a constituição e efetivação das políticas públicas não podem perder a conexão com as lutas sociais.

A Educação do Campo não é somente mais uma disciplina específica, mas carrega em si um projeto de transformação social. Dessa forma, a democratização da sociedade precede a execução das políticas públicas, pois não se pode restringir o projeto pautado pela Educação do Campo à simples concessão de políticas pelo Estado. A educação deve ser compreendida, antes de tudo, como um direito e não como um dever a ser cumprido pelo Estado (MOLINA, 2010).

Caldart (2010) afirma então que é necessário entrar na disputa por políticas pública de Educação do Campo, ou seja, entrar em confronto na disputa de interesses políticos e sociais na gama da definição das políticas. Mesmo que a inserção no conteúdo das políticas traga riscos (por exemplo, de cooptação de lideranças), pode ser que haja a ampliação da compreensão dos sujeitos sobre a luta de classes e possibilidade de transformação social.

Ainda que a educação básica tenha passado a ser responsabilidade dos estados e municípios, a União continua tendo um papel singular nas decisões para execução de políticas públicas. A implantação da nova LDB em 1996 e a reforma educacional que se iniciou a partir de então objetivaram implantar uma nova maneira de gerir a escola. Para diminuir os índices de fracasso e evasão escolar, o Governo Federal inseriu nas escolas um sistema de avaliação sistêmica nacional.

A implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) acabou incentivando a descentralização de recursos e passou a responsabilidade da gestão pros municípios. Uma parcela desses recursos, por exemplo, advém dos resultados obtidos nas avaliações

institucionais, uma delas a Prova Brasil de onde resulta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), este último auxilia na definição de metas para as escolas, onde cada uma elabora seu plano de desenvolvimento da educação.

Estas ações ocasionaram uma mudança de pensamento sobre o papel do Estado para um órgão que regula e fiscaliza. Apesar de pautar as mudanças em uma visão sistêmica, individualiza algumas ações para equalizar o ensino. No entanto, fica clara a desigualdade de condições materiais e humanas nas escolas públicas brasileiras, que sofrem historicamente com as mazelas do Estado para com a educação, independentemente da localidade.

Um importante instrumento democrático nas escolas é o Projeto Político Pedagógico¹¹, que nas escolas municipais de Miradouro está em fase de reformulação. A elaboração do PPP para as escolas está sendo discutida com os docentes e os pais e mães dos estudantes, principalmente aqueles que participam do colegiado escolar. A secretária de educação deu ênfase ao crescimento considerável do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas municipais e as professoras abordam com frequência as exigências externas para atingir as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o que denota a perda de espaço do PPP para essas discussões sobre atender metas externas.

Diante de todas as exigências burocráticas do PDE é até mesmo compreensível que as discussões sobre o PPP percam espaço na escola, mesmo este último sendo uma conquista dos movimentos engajados pela luta da escola pública na década de 1980. O que acaba acontecendo é uma redefinição de um instrumento que antes se pretendia democrático, para um instrumento de controle e racionalização de recursos públicos. Algo semelhante acontece em torno da definição da gestão democrática nas escolas.

As reformas educativas da década de 1990 trouxeram para o estado de Minas Gerais a gestão democrática, defendida pelos educadores na década de 1980, como uma política que priorizava, antes de qualquer coisa, a autonomia da escola. Todavia, a autonomia escolar incentiva parcerias com a iniciativa privada e responsabiliza a escola pela eficiência dos resultados. A gestão democrática manteve a eleição¹² de diretores, no entanto, é regulada pelo Estado que controla os processos decisórios em relação ao orçamento disponível para as escolas. Mesmo que essa reforma se aplique às escolas estaduais, Miradouro, como a grande

¹¹ 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, políticos e a concepção de formação humana. Compreende, portanto, o pensar e o fazer da escola por meio de ações que integram a reflexão e as ações pedagógicas. Deve levar em consideração a história e a cultura da comunidade escolar, a participação e a gestão democrática (SILVA, 2003).

¹² Em Miradouro, os diretores das escolas municipais não são eleitos, mas nomeados pelo prefeito. Podem ser diretores os professores efetivos da Rede Municipal de Educação.

maioria dos municípios mineiros, se mantém vinculado ao Sistema Estadual de Educação, tendo que absorver o modelo de gestão democrática proposto.

Além da participação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Miradouro na adoção da Educação do Campo pelo município, a comunidade escolar relata que algo estava efetivamente acontecendo na escola, que se trata da ampliação dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas do campo. O que é considerado um avanço no que concerne ao direito dos sujeitos frequentarem a escola pública a partir do lugar onde residem e trabalham.

As professoras relatam as diferenças da escola que vivenciaram na infância e a escola que atualmente está sendo oferecida aos sujeitos do campo de Miradouro, pois as escolas localizadas no meio rural antigamente eram distantes e não ofereceriam atividades que hoje se encontram disponíveis nas escolas do município. Esse contraste é visto como um avanço positivo por toda a comunidade escolar.

A ampliação do Ensino Fundamental e a implantação da Educação Infantil de quatro e cinco anos nas escolas do campo, bem como a escola de tempo integral, são vistos como fatores positivos para a consolidação da Educação do Campo em Miradouro. No entanto, as escolas continuam carentes de espaços físicos adequados para algumas estruturas ofertadas, como sala de informática e bibliotecas escolares. O incentivo à leitura fica a cargo do professor em sala de aula. As aulas de educação física acontecem em espaços inadequados, pois as escolas não possuem quadra coberta, algumas têm uma pequena quadra de cimento ou chão batido. A carência da estrutura física e material das escolas é justificada, pela secretaria, pela falta de recursos disponíveis para a resolução imediata destes problemas.

Os pais e mães dos alunos frequentam a escola de forma individualizada, quando aparecem questões ligadas à disciplina e aprendizagem escolar (notas e conceitos). As famílias também se interessam pela qualidade do ensino, as inovações que a escola recebe (como equipamentos), transporte e merenda escolar.

Apesar da presença dos familiares na escola ser mais expressiva em reuniões, a participação também acontece em outros momentos, o que denota uma sensação de pertencimento, ou seja, a escola é deles e por isso todos têm o direito e dever de estarem cientes do que acontece neste espaço. As famílias do entorno da escola se comprometem e se responsabilizam pela educação dos filhos. A escola do campo é pensada como algo indispensável para a vida, com fins de ser um meio para melhores oportunidades que muitos não tiveram no passado, independente dos sujeitos permanecerem no campo ou residir na cidade.

Várias docentes salientam que a participação dos familiares na escola é limitada por questões históricas, não somente como um fato isolado e recente. Com o processo de municipalização do ensino, os sujeitos, ao invés de se aproximarem mais das políticas educacionais, se deparam com acordos políticos a nível local que sucumbem o processo democrático de decisões. O que acontece é o beneficiamento por posições políticas a favor da administração, e até mesmo perseguição daqueles de posição contrária. O clientelismo, que ainda acontece em muitos municípios, e a troca de favores ainda prevalecem em vez do pleno exercício da democracia a nível local.

O colegiado escolar está previsto no Regimento Escolar e prevê a participação de dois pais dos alunos. O presidente do colegiado é a própria diretora da escola e a presença dos membros é inconstante, sendo mais frequente quando ocorre prestação de contas dos gastos da escola para a comunidade escolar. As opiniões sobre a participação da comunidade na escola diverge bastante. Para alguns ela é expressiva e ativa, para outros se resume a um pequeno grupo que faz parte do colegiado e, mesmo assim, não é muito atuante.

As concepções sobre participação escolar podem ser compreendidas como: convite pela escola à comunidade para comparecerem em reuniões, exercendo uma posição de expectadores, pois vão à escola para cumprirem obrigação de estarem presentes nas reuniões ou eventos públicos; participação mais ativa que demanda inserção no planejamento da política na escola, onde tanto pais quanto educadores necessitam estar presentes na execução das atividades cotidianas e pedagógicas.

Portanto, a participação da comunidade escolar na política de Educação do Campo em Miradouro se caracteriza por uma participação muitas vezes tímida. No entanto, em vista de muitos outros municípios brasileiros, o caso de Miradouro ainda é singular e representa um avanço na constituição de políticas públicas para o campo.

A participação efetiva da comunidade escolar na execução da política pública municipal de Educação do Campo necessita ser ampliada, pois, ao englobar a necessidade de valorização das ações e cultura dos sujeitos do campo, depende da ressignificação dessas experiências pelos sujeitos que se encontram na escola.

Os sujeitos no entorno da escola denotam a importância que possuem no trabalho de valorização do campo, pois sabem que nem sempre foi ou é valorizado pelo currículo. A conscientização da educação como um direito e sua importância para incentivar a permanência no campo surge em vários momentos na fala dos sujeitos.

Todos reconhecem que a política pública de Educação do Campo trouxe avanços e melhorias para as escolas do campo em Miradouro. No entanto, a compressão das políticas

públicas do campo ultrapassa a visão de somente passar a olhar o campo de outra forma, pois a Educação do Campo se constitui numa conquista dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e, portanto, o empoderamento da participação na construção histórica do movimento traz no bojo das reflexões a ideia de que os governantes não estão prestando favores ou sendo generosos ao atendê-los. De acordo com Freire (2002):

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 esse 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. (p. 31).

A Educação do Campo exige uma construção coletiva dos sujeitos sociais do campo, e não somente a existência de uma política pública implantada por instâncias governamentais. Deve ser, portanto, um instrumento de mudança e libertação das forças alienadas e alienantes da sociedade.

É importante considerar que, por muito tempo, a sociedade estava a mercê das decisões elaboradas por um grupo elitizado que se colocava como porta-voz daquilo que a educação brasileira mais precisava. Percebemos que muitas dessas práticas ainda persistem e as escolas carregam uma concepção de gestão racionalizada onde vigora “o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas” (SILVA, 2003, p. 283).

A constituição de políticas públicas se dá por um conjunto de ações resultantes de processos em que demandas coletivas são institucionalizadas, onde interagem Estado e sociedade (PRIEBE, 2013). As políticas públicas de Educação do Campo devem partir da premissa que necessitam garantir o atendimento àqueles que são diferentes, mas não desiguais (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008).

Neste sentido, ainda é necessário ampliar a participação dos sujeitos nas escolas do campo, assim como a instituição escolar necessita apropriar e valorizar a produção cultural do conhecimento que acontece exteriormente à escola, mas que se produz no âmbito do trabalho, lazer, atividades sociais e no cotidiano dos sujeitos do campo.

A implantação da política pública de Educação do Campo em Miradouro institucionalizou um direito que, historicamente, foi negado aos sujeitos do campo: o direito de possuírem uma escola pensada pelos sujeitos do campo e localizada no meio rural. A escola do campo neste município se empodera da ação de valorizar a cultura local, ao mesmo tempo, em que se movimenta por se tornar foco de políticas e ações específicas.

Apesar dos sujeitos relatarem carência na estrutura física e material das escolas devido à escassez de recursos disponíveis, o que pode ser analisado como consequência de políticas racionalizantes, advindas do governo federal e de organismos internacionais, que pensam o tempo todo em gasto racional de recursos ao preço do atendimento precarizado das escolas.

O regime de colaboração entre estados e municípios necessita progredir com relação à participação democrática dos sujeitos no cumprimento de políticas públicas. A definição do calendário escolar, de acordo com o sistema estadual de ensino, fere a vida produtiva dos sujeitos do campo, uma vez que o que é considerado são os recursos para transporte escolar.

A institucionalização de políticas públicas para o campo, que carrega a burocratização do Estado e reduz os sujeitos do campo a público alvo de programas e ações governamentais, não pode deixar-se perder do protagonismo dos movimentos sociais. Principalmente, para não haver um processo de fagocitose, onde as armadilhas tão flexíveis da institucionalização acabam engolindo os sujeitos.

A questão da racionalização de recursos educacionais no Brasil, proveniente da burocratização do Estado é uma dificuldade estrutural e histórica. Segundo Saviani (2008), as principais limitações das políticas educacionais brasileiras se referem à escassez de recursos, e à sucessão de reformas educativas que desconsideram as ações anteriores tomadas para resolver os problemas que acabam se perpetuando indefinidamente.

A luta por políticas públicas do campo objetiva criar condições pautadas na realidade que materializa o direito à educação dos sujeitos do campo, e garantir a forma e o conteúdo da oferta e execução desses direitos (MOLINA, 2010). A execução das políticas públicas de Educação do Campo deve levar em conta a participação ativa dos sujeitos no processo de construção, implementação e avaliação das ações.

A discussão sobre os processos educativos é uma questão estruturante da sociedade desde os primórdios da humanidade e se torna libertadora quando pensada e produzida a partir das condições materiais concretas dos sujeitos. O projeto de Educação do Campo precede antes de discutir uma educação, uma discussão a respeito da sobrevivência dos sujeitos do campo, assim como Vendramini nos diz:

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 ambientes. (VENDRAMINI, 2010, p. 134)

Dessa maneira, são nos processos educativos que os sujeitos refletem sua realidade e criam estratégias para sua transformação. E que ao transformar a realidade, transforma também seus projetos e sua consciência. A potencialidade dada ao currículo de transformar a realidade em processos educativos oportuniza aos sujeitos perceberem o vínculo de seu cotidiano com as demais dimensões da vida humana.

Na realidade concreta, os sujeitos se inserem em um contexto estrutural de uma sociedade capitalista, onde tudo está à mercê de se tornar mercadoria. Os processos burocráticos que contabilizam gastos e os racionalizam através de índices educacionais desvalorizam o mundo das pessoas, e valorizam o mundo das coisas, onde o processo de quantificar tudo e todos exclui as experiências e conhecimentos produzidos pelos sujeitos, independentemente de sua localização, mas que marcam ainda mais o campo por carregar, ainda hoje, um histórico processo de exclusão e marginalização.

Nesse contexto, se criam movimentos de resistência que vão de encontro às lógicas da sociedade proposta e idealizada pelo capitalismo. Entre estes movimentos de resistência, estão os movimentos sociais populares do campo que se organizam e colocam em prática estratégias radicais para se contrapor o Estado capitalista. Através de suas ações arquitetadas na realidade do meio rural, reivindicam espaço na agenda política através de políticas públicas de Educação do Campo – uma delas está em Miradouro.

Para compreender como a política pública é executada no chão da escola pelos sujeitos que vivenciam a sala de aula diariamente, o objeto de pesquisa desse trabalho são os processos educativos forjados por um currículo pensado a partir da realidade refletida a partir desse processo de implementação. Dessa maneira, o próximo capítulo tratará das questões sobre como a vida no campo e os saberes produzidos nela são valorizados pela escola e como esta gere os desafios de ir contra uma lógica dominante do pensar educacional capitalista. É como se pegássemos uma lupa e olhássemos mais de perto como os sujeitos fazem, o que eles pensam a respeito, quais as brechas que o sistema deixa para surgir ali ações de transformação social.

5. MUDANÇAS CURRICULARES NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

As questões de pesquisa para a realização das entrevistas semiestruturadas foram pensadas a fim de resgatar a história de vida dos sujeitos e em que ponto esta se cruza com o processo de implantação da política pública de Educação do Campo em Miradouro. Abordam, também, os temas de valorização do campo nos conteúdos propostos pelo currículo e as modificações estruturais e filosóficas que aconteceram a partir da adoção do modelo proposto pela Educação do Campo para a educação em escolas do meio rural deste município (mudanças físicas, capacitação docente, benefícios e dificuldades).

A gestão municipal que implantou a Política Municipal de Educação do Campo em Miradouro em seu primeiro mandato (2004-2008) implementou uma série de ações já supracitadas, articuladas entre si, a fim de valorizar a vida no campo, dando continuidade no segundo mandato (2008-2012) com uma característica marcante de dar visibilidade a todas as ações realizadas. A gestão municipal seguinte (mandato 2013-2016) assumiu a continuidade das ações que já tinham sido iniciadas e firmadas pela aprovação das Diretrizes no município.

Os processos consensuais de decisão coletiva dos movimentos sociais despontam como um caminho para a transformação desse contexto de mudança, uma vez que buscam promover o envolvimento de todos os sujeitos nos momentos de intervenção política e social. As mudanças de governo acabam gerando uma descontinuidade administrativa, já que provoca interrupções em várias áreas e programas, convergindo assim para uma cisão do pensamento de longo prazo no setor público. Vários fatores podem influenciar para uma mudança comportamental nos sistemas públicos, como explica Carmo (2009):

Tal descontinuidade pode ser ocasionada por fatores políticos, econômicos e administrativos; contudo, questões como ausência de repositório de conhecimento explícito, falta de estruturação do processamento de informação e de incentivo à mudança de comportamento contribuem para o seu agravamento. (p. 2)

Ainda não há um aprofundamento de como a administração municipal do serviço público efetiva seu processo de aprendizagem organizacional ao assumir a gestão, mesmo com o conjunto de novas atribuições delegadas aos municípios. Dessa maneira, os dirigentes municipais podem encontrar dificuldades para adaptar-se às mudanças e desincumbir-se das atribuições que lhe são requeridas, principalmente dos meios para discutir e compartilhar conhecimento.

Os princípios democráticos da Educação do Campo, encabeçada pelos movimentos sociais, e as novas demandas dos sujeitos do meio rural impulsionaram mudanças no setor

público. Assumir uma gestão municipal que caminha no sentido de valorizar o campo denota uma posição de privilegiar o cidadão, num constante processo de acompanhamento e participação permanente da sociedade, ao mesmo tempo em que busca maneiras inovadoras de interagir com todos os atores sociais envolvidos (CARMO, 2009).

As formas coletivas de decisão do contexto em que surgiu a Política Municipal de Educação do Campo em Miradouro levam a afirmar que não foi um processo em que se somaram ações individuais, mas que surgiram de um pensar transformador onde foi decidido um conjunto de normas, valores, regras e modelos diferente da natureza irreflexiva, rotineira e não questionadora do Estado capitalista. Nesse sentido, é importante compreender que as prefeituras municipais

(...) constituem realidades socialmente construídas com base em percepções simplificadas dos atores sociais, que, ao tentarem atribuir sentido à sua experiência, representam os sistemas complexos nos quais estão inseridos em torno de percepções contraditórias que passam a orientar sua ação. (CARMO, 2009, p. 10)

Os processos de mudanças organizacionais, principalmente no setor público, estão intimamente relacionados e interdependentes da cultura. Apesar de ser inerente aos seres humanos, a mudança, muitas vezes, é vista como ameaça pelas pessoas, ocasionando disfunções que prejudicam a capacidade de resolver problemas e a adaptação dos sujeitos ao novo modelo a ser adotado. É bastante comum que a mudança seja vista como algo radical, complexo, transformacional, levando os sujeitos a rejeitarem-na e preferir conviver com situações com as quais já estejam familiarizados.

No entanto, a “mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico cultural” (FREIRE, 2003, p. 46). O ambiente complexo e dinâmico, no qual as políticas públicas se constituem, precede a compreensão do processo de transformação social como algo inerente ao seu funcionamento e às suas estratégias de sobrevivência. Dessa forma, entendemos que

A transformação social somente se efetiva com as pessoas, para elas e por intermédio de seu comprometimento. Ao fundamentar a cultura da organização em aspectos como a valorização do ser humano, de seu trabalho, da inteligência que ele aplica nesse trabalho e na geração do conhecimento organizacional advinda da inter-relação pessoa/saber/organização, abre-se um caminho para o aprendizado organizacional e para o desenvolvimento permanente. (CARMO, 2009, p. 11)

O grande desafio das administrações municipais que assumem a Educação do Campo é permanecer em constante desenvolvimento e, conseqüentemente, avançar para a transformação social. Por isso, os princípios educativos dos movimentos sociais têm, na base

de seu processo de gestão, os padrões culturais inerentes ao meio rural e a dinâmica das relações de poder subjacentes ao processo de disputa por políticas públicas de Educação do Campo.

Os setores públicos não são somente um conjunto de bens e serviços, mas se constituem, também, em uma sociedade humana, e como todas as sociedades, desenvolvem formas específicas de cultura (HAMMER, 1997). Dessa maneira, o pensar de uma gestão municipal cria, além de uma linguagem específica, uma versão única de sua história, que imprime nas pessoas uma identidade particular e suas normas de comportamento, geralmente de maneira informal.

O processo de implementação da Educação do Campo em Miradouro trouxe normas e formas de ação que estavam ancorados em determinados comportamentos apoiados pelos sujeitos e pelos dirigentes da época. Dessa forma,

(...) a comunicação ou o processo de troca de mensagens através da verbalização ou de comportamentos não verbais, após o uso repetido e consagrado, passa a constituir um conjunto de informações importantes para a compreensão da cultura organizacional, pois as culturas são criadas, sustentadas, transmitidas e mudadas através da interação social. (CARMO, 2009, p. 13)

As propostas de mudança nas administrações municipais, muitas vezes, podem encontrar resistências na cultura antes estabelecida. No entanto, os impactos podem ser suavizados por lideranças capazes de catalisarem as mudanças que só poderão se efetivar com os sujeitos. Os processos de adaptação implicam, portanto, na apreensão da própria história que ancorou a mudança a partir da construção de ações que incentivem o aprendizado dos novos conhecimentos a serem colocados em prática.

A mudança da gestão política partidária em Miradouro acarretou mudanças nas lideranças das Secretarias, bem como na indicação dos responsáveis pela direção das escolas. No início do mandato atual, uma docente assumiu o cargo de Secretária da Educação no município, sendo afastada posteriormente por motivos pessoais. O cargo passou a ser assumido, em caráter provisório, pelo seu vice, Éber Ferreira, professor de matemática aposentado do município que se afastou do cargo, também, por motivos pessoais. Hoje, quem responde pela Secretaria de Educação é Hérica Regina Ferreira, assessora do antigo secretário.

Importante salientar que a gestão municipal atual aconteceu num contexto de mudança da conjuntura política partidária em nível local, e assim como nos alerta Priebe (2013):

(...) 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. (p. 67)

Portanto, ao assumir a administração municipal, a atual gestão encontrou um ambiente propício para as ações de mudanças do pensar educacional e social do campo, que, ainda com limitações, buscava se ancorar nos fundamentos da Educação do Campo.

Como já foi dito, a implementação das políticas públicas de Educação do Campo levam à constituição de ações que não poderão ser abandonadas ou deixadas de lado. No entanto, nesses processos de mudança, alguns princípios e práticas podem se perder se as lideranças forem de posicionamentos contrários à legislação estabelecida.

Os processos de aprendizagem e formação profissional sobre a Educação do Campo no início das discussões, no âmbito do setor público em Miradouro, se perderam no processo de mudança partidária, levando à adoção de medidas, muitas vezes, contrárias aos princípios que sustentaram as discussões e a adoção por esse modelo que visa a construção de um novo projeto de sociedade.

Dessa forma, mesmo que nas entrevistas, os sujeitos demonstrem um sentimento de pertencimento ao meio rural, resgatando memórias de suas infâncias e formação profissional, suas ações, enquanto lideranças, se tornam tímidas ao abordar esse processo de valorização do campo, justificado, principalmente, pelo desconhecimento do processo de transição e discussão dos princípios da Educação do Campo antes da política pública. Tanto que os dirigentes não conseguem avaliar as mudanças, nem mesmo os efeitos da implantação da política pública municipal de Educação do Campo nas escolas.

A implementação da política municipal de Educação do Campo é tida como algo que foi conquistado e que direciona alguns programas adotados pelas escolas. No entanto, os dirigentes desconhecem o processo de constituição e luta dos movimentos sociais do campo do município ao entrarem no campo de disputa por políticas públicas.

As ações que foram realizadas no início da adoção da Educação do Campo são caracterizadas, muitas vezes, como ganhos individuais de determinada gestão pública e não como conquistas coletivas. Ainda assim, existe uma percepção de que o campo, historicamente, não era valorizado pelo poder público, pela sociedade e pelas escolas. Os relatos apontam que o trabalho nas escolas localizadas no meio rural, antes da política pública, era prejudicado pelas condições precárias e, principalmente, pela dificuldade de acesso.

Antes da implementação da política municipal de Educação do Campo, as escolas de Miradouro já conduziam um trabalho de valorização do campo que veio a facilitar o processo

de adoção das mudanças que estavam sendo propostas para a escolarização em meio rural do município. As entrevistas apontam para uma definição de Educação do Campo como a valorização da cultura dos sujeitos do campo pela sociedade e pela escola.

Na adoção da política pública de Educação do Campo houve investimento da política municipal na educação de Miradouro onde ampliaram os anos escolares nas escolas do campo, com a criação do sexto ao nono ano no meio rural, havendo dessa maneira uma diminuição da nucleação, bem como proporcionou aos sujeitos estudarem em seu próprio lugar, nas proximidades de sua residência e de seu convívio social.

Antes de 1996, o Ensino Fundamental I seguia as normas da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que visavam à formação de sujeitos para o mercado de trabalho e sua conscientização da cidadania. As diretrizes antes da lei 9.394/96 estabeleciam um currículo educacional com núcleo comum a todos os níveis educacionais, levando em consideração o respeito às regionalidades e características locais e individuais dos educandos. Com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), surgiu uma necessidade de elaborar parâmetros curriculares mais claros, que orientassem as práticas pedagógicas com base nos ideais democráticos de escolarização que se propunha na época.

Assim surgiram outros documentos que orientam o currículo das escolas de Ensino Fundamental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, compostos por 10 volumes definindo conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais divididos nos variados eixos didáticos; e os documentos denominados Conteúdo Básico Comum (CBC, 2005), que surgiram através de uma demanda da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) com objetivo de elaborar uma coleção predominantemente prática, fugindo do documento geral de referência que eram os PCNs.

Dessa maneira, o currículo das escolas municipais do campo em Miradouro se encontra também direcionado por estes documentos, principalmente pelo Conteúdo Básico Comum (CBC) dos anos iniciais, que é um documento do Estado de Minas Gerais que orienta sobre a organização e funcionamento do Ensino Fundamental em ciclos, aborda algumas metodologias e recursos didáticos e também a avaliação da aprendizagem nessa fase de desenvolvimento.

De acordo ainda com o CBC, a organização em ciclos se sustenta numa concepção de educação que possui o objetivo principal de evitar a ruptura do processo de ensino e aprendizagem e possibilita ao sujeito tempos mais amplos e flexíveis para o desenvolvimento das competências que ele necessita construir (CBC, p. 10). Portanto, o Ensino Fundamental de nove anos se encontra estruturado em quatro ciclos de escolaridade, da seguinte forma: I- Ciclo

da Alfabetização – 1º, 2º e 3º ano; II – Ciclo Complementar – 4º e 5º ano; III – Ciclo Intermediário – 6º e 7º ano; IV – Ciclo da Consolidação – 8º e 9º ano.

Além disso, este documento orienta a organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimento e suas respectivas subdivisões, a saber: área de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física), área de Ciências da Natureza (Ciências, Matemática), e área de Ciências Humanas (História, Geografia, Ensino Religioso). O documento prevê que:

Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as competências referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura. Na área da Matemática, ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem compreender e utilizar o sistema de numeração, dominar os fatos fundamentais da adição e subtração, realizar cálculos mentais com números pequenos, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e resolver operações matemáticas com autonomia. (...)

Ao final do Ciclo Complementar, todos os alunos deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical. Na área da Matemática, todos os alunos devem dominar e compreender o uso do sistema de numeração, os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, realizar cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas, ter conhecimentos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e ao tratamento de dados em gráficos e tabelas. (CBC anos iniciais, p. 12).

Nas entrevistas, as professoras dizem que o currículo das escolas municipais de Miradouro sofreu alteração, também, para receber menos influências urbanas, integrando o ensino à realidade dos sujeitos do meio rural a partir da disciplina de Práticas Agrícolas, não mais como temas transversais, mas em sua inserção à grade curricular. Nessa disciplina, os sujeitos realizavam visitas às propriedades que implantaram os projetos propostos pela Prefeitura.

A maneira de abordar os conteúdos é vista pelos professores do município de maneira diversificada, pois eles afirmam lançar mão de dinâmicas, recursos e diversas metodologias na tentativa de compreender as mudanças das práticas pedagógicas que o pensar educativo da Educação do Campo, gestada pelos movimentos sociais, sugere para dar continuidade aos processos de mudanças no meio rural.

A disciplina de Práticas Agrícolas proposta pelo currículo de Miradouro com objetivo de integrar a realidade do campo ao conteúdo do currículo comum, foi abordada pelas professoras como facilitadora do processo de ensino aprendizagem adaptado ao meio rural, uma vez que os materiais que as escolas recebem muitas vezes não carregam em si a valorização do campo. Elas apontam, também, que a valorização do meio rural é mais fácil de ser trabalhada

em conjunto com as disciplinas de Ciências e Geografia, já que o espaço e os modos de sobrevivência de cada realidade já se encontram incluídos nos tópicos que estas abordam.

As professoras alegam que nas demais disciplinas não é impossível integrar a valorização do campo, mas que, por seguirem uma grade curricular que vem de âmbitos externos, é mais difícil acharem brechas que possibilitam a inclusão de determinados assuntos. Mesmo assim, sempre que possível, as professoras relatam que tentam levar para a sala de aula textos que valorizam o modo de vida do meio rural, e em Matemática, por exemplo, trabalham com grandezas comuns ao cotidiano dos sujeitos que vivem nas comunidades.

Atualmente, com as dificuldades de execução dos projetos, a disciplina Práticas Agrícolas se mantém no currículo escolar com outra conotação. Agora, as escolas do campo realizam projetos com objetivo de apreender o empreendedorismo no campo.

A partir da década de 1990, o discurso da necessidade de se educar para o empreendedorismo e formar pessoas dotadas com este espírito de realizar projetos ganhou relevo, disseminando várias ações para combater as consequências do desemprego que atingiu principalmente a juventude (COAN, 2012). A cultura empreendedora se coloca como uma necessidade da sociedade contemporânea, que acarreta a exigência de pessoas que possuem autonomia, variadas competências, que conseguem trabalhar em equipe e possuem capacidade de aprender e adaptar-se a novos cenários, enfrentar desafios e promover transformações.

As implicações deste discurso acarretaram ações que têm levado à disseminação de uma educação empreendedora e que, inclusive, em parceria com o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), o Ministério da Educação (MEC), lançou o Programa Nacional de Educação Empreendedora, por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo nos currículos, com o propósito de consolidar a cultura empreendedora na educação.

As políticas e programas para a formação de trabalhadores embasados no slogan “aprender a empreender”¹³ são agora fruto de um dos eixos da educação para responder aos desafios do mercado de trabalho e da empregabilidade, primeiramente aplicados no ensino médio e na educação profissional e tecnológica – em 2013, o MEC lançou o Pronatec

¹³ "Na América Latina, a manifestação de maior abrangência em prol do empreendedorismo na educação foi feita pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), anunciada no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC que incluiu um quinto pilar, o “aprender a empreender” aos quatro estabelecidos, em 1996, pelo Relatório Delors da Comissão para a Educação no século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (DELORS, 1999)." (COAN, 2012)

Empreendedor, inserindo no existente Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec¹⁴) conteúdos sobre empreendedorismo nos cursos já ofertados.

A disputa no espaço escolar como um lugar privilegiado para formar futuros trabalhadores, convencidos de estarem aptos à enfrentar os desafios colocados pelo mercado de trabalho acaba gerando, no entanto, a venda de sua força de trabalho, prestação de serviços a terceiros, realização de consultorias, trabalhos temporários, subcontratações, e outros arranjos flexíveis e precários semelhantes.

A absorção acrítica das proposições que se articulam em torno do tema da cultura empreendedora nas escolas nos leva a afirmar que, cada vez mais, o capitalismo se rearranja para se legitimar, uma vez que os princípios desse movimento são gestados em relações sociais reacionárias às lutas dos trabalhadores, inclusive do campo, e contribui para a internalização da ideologia dominante e da alienação dos sujeitos (COAN, 2012).

Dessa maneira, transformar o empreendedorismo em palavra de ordem, com base na formação de novas competências e habilidades engajados na iniciativa individual, autoconfiança, atitudes destemidas, motivação para obter resultados, não garante que os jovens, ao ingressarem no mercado de trabalho, terão garantias trabalhistas e emprego formal, pois entrarão em concorrência com um imenso contingente de desempregados e ainda não preencherão os requisitos exigidos, como a experiência profissional.

Os conceitos de empresário, capitalista, investidor, operário, empreendedor estão fundamentados na capacidade de aplicar talentos individuais e na autorregulação dos mercados, princípios liberais dos quais deriva o empreendedorismo. O comportamento empreendedor dos indivíduos, ao chegar nos níveis de ensino, como proposta de uma nova oportunidade para incentivar o desenvolvimento local e gerenciamento dos pequenos negócios aparece diluído em disciplinas, como é o caso das Práticas Agrícolas no currículo das escolas municipais de Miradouro, ou a partir dos conhecimentos extracurriculares transdisciplinares trabalhados dentro das escolas.

A necessidade de educar os trabalhadores para se tornarem futuros empreendedores levou diversas instituições e sistemas de ensino a aderirem essa proposta, com objetivo de que

¹⁴ O Pronatec é um programa do governo federal que atua sobre três formas, a primeira na oferta de ensino técnico para estudantes do Ensino Médio, a segunda na oferta de qualificação profissional para jovens e adultos que buscam a oportunidade de melhorar sua formação, e a terceira é na oferta de cursos de capacitação para o público do programa Brasil Sem Miséria. Os cursos são oferecidos em escolas técnicas federais, nas escolas técnicas estaduais e nas escolas do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e para as populações de áreas rurais pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Informações disponíveis em: < <http://pronatec.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em: 23 de outubro de 2015

os princípios da pedagogia empreendedora levasse os indivíduos a construir seu próprio futuro. No entanto, Coan (2012) fundamenta em outros autores para chamar a atenção para o fato de que a formulação do empreendedorismo na escola, na verdade:

(...) coaduna-se com as proposições que visam ajustar os indivíduos às demandas da sociedade capitalista em tempos de globalização da economia, flexibilização do processo produtivo e novas formas de organizar e gerenciar o trabalho na perspectiva de formar um homem trabalhador de novo tipo (...) (p. 9).

Dessa maneira, essa mesma autora alega que a transformação da sociedade através do empreendedorismo na educação é uma proposta meramente idealista, pois legitima cada vez mais o capitalismo e empurra para o indivíduo sua futura autorrealização, o que denota um “ajustamento dos jovens ao atual modelo socioeconômico” (COAN, 2012, p. 9) e não uma reflexão crítica da realidade e sua transformação.

As propostas dos projetos da pedagogia empreendedora buscam produzir, portanto, um consenso de que existem possibilidades de criação de alternativas de trabalho e geração de renda e, dessa forma, incluir os futuros trabalhadores no mercado de trabalho. O que se mostra inovador é, na realidade, uma proposta conservadora de adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista tal qual ela é.

Os organismos multilaterais e os governos, ao proporem a educação para o empreendedorismo, têm como objetivo real manterem a hegemonia capitalista que reduz o processo de ensino aprendizagem aos interesses da exploração do trabalhador. A inclusão social por meio de atitudes empreendedoras é um discurso relacionado à teoria do capital humano que se desdobra na educação como consequência de uma crise estrutural causada pelo próprio capitalismo.

Assumir os princípios da pedagogia empreendedora no meio rural é arriscado, uma vez que, estão gestados em uma ideologia da produção capitalista, que objetiva moldar os sujeitos à ordem social “com a promessa de que, com o desenvolvimento de suas potencialidades empreendedoras, obterão sucesso na vida profissional e pessoal” (COAN, 2012, p.11). O discurso empreendedor oculta as causas dos problemas sociais e os coloca como desafios a serem superados com iniciativa e proatividade individual, estratégia que a partir da disseminação de significados atrativos são absorvidos facilmente.

De acordo com Mészáros (2008), a educação não é um negócio, uma mercadoria. A criatividade do processo de ensino aprendizagem e a luta dos movimentos sociais não podem ser abandonados pela adoção de um discurso em torno de um trabalhador que seja empreendedor. De acordo com Coan (2012) “a educação deve ajudar na superação da lógica

desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos e que sinalize um modo societal que aponte para a superação do capital” (p. 12).

O dinamismo da educação empreendedora se torna tentador já que também é uma tentativa de responder às demandas de um mundo contemporâneo que exige um novo modelo de escola e um novo modelo de sujeito capaz de autoproduzir sua existência. No entanto, a essência de pensar a existência dos sujeitos já está colocada pelo capitalismo e é absorvido nas propostas inovadoras de uma lógica que massacra a liberdade e a capacidade reflexiva do homem.

Uma análise do discurso das políticas de educação do campo pode ser encontrado em Junqueira e Bezerra (2015) quando abordam o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), uma das experiências de formação do jovem rural implementado em 2013, com objetivo principal de oferecer apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar, aos Estados e municípios para a melhoria da infraestrutura educacional em áreas rurais.

Para firmar a política de Educação do Campo, advinda dos movimentos sociais, o Pronacampo propõe um conjunto de ações articuladas que visam a melhoria da qualidade da educação no meio rural em todas as etapas e modalidades, a partir de quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica.

No lançamento do programa, participaram representantes dos movimentos sociais, de sindicatos dos trabalhadores da agricultura e setores do agronegócio. Embora existam pontos de tensão explícitos entre movimentos sociais e o agronegócio, inclusive abordados anteriormente neste trabalho, chama a atenção que, na cerimônia de lançamento, ambos defenderam o Pronacampo, que a princípio atenderiam aos seus projetos de sociedade, por mais contraditórios que sejam os setores dos movimentos sociais do campo e do agronegócio.

Sendo assim, com base nesta leitura da realidade, onde o agronegócio intencionalmente, desconsidera os processos econômicos que perpetuam os latifúndios, a exploração do trabalho e que encontra suas raízes na expropriação do homem do campo, o Estado levanta uma alternativa educacional e sua possibilidade de remediar a pobreza e a fixação do homem no campo.

Entendemos que o Pronacampo pode até ser uma conquista histórica, no qual dois campos antagônicos no campo brasileiro concordam com sua proposição para melhorar a vida dos sujeitos do campo. No entanto, a inserção de terminologias e concepções defendidas pelos movimentos sociais na formulação de políticas públicas não indica diretamente que estas irão atender especificamente os interesses dos povos do campo.

Primeiro porque, mesmo sendo ofertadas pelo Governo, as responsabilidades governamentais de tais programas ficam a cargo de outros parceiros, mesmo caracterizadas por um rígido controle estatal onde encontramos padronização curricular, avaliações externas e controle da distribuição dos recursos.

Segundo porque a formulação de tais políticas públicas são alimentadas por organismos internacionais que propõem diretrizes educacionais de caráter neoliberal no país.

Terceiro porque a criação dessas políticas estão estruturadas na base de um Estado capitalista, ou seja, carregadas por um idealismo marcado em seu interior por disputa de classes onde o Estado não deixa de ser da classe dominante e que utiliza a política para preservar a propriedade privada, a exploração do trabalho e a reprodução do capital. Por isso, de acordo com Junqueira e Bezerra (2015):

As políticas para a educação do campo, não estão, portanto, apartadas ou na contramão das políticas neoliberais que foram sendo aplicadas desde a década de 1990 no Brasil. Além disso, a substituição do termo *educação rural* – instituída pelos organismos oficiais e dirigida pelo capital – por *educação do campo* em nada altera o fato de que as políticas públicas, mesmo sob o neoliberalismo continuam a ser instituída pelos organismos oficiais, agora com maior participação dos movimentos sociais. (grifos dos autores, p. 96)

Assim, enquanto os movimentos sociais levantam a bandeira para a melhoria de vida dos povos do campo, ao Estado e capital somente interessa a qualificação dos trabalhadores para ampliar a produtividade do trabalho. Dessa forma, é claro que o Pronacampo responde aos interesses dos movimentos sociais, no uso de terminologias e no atendimento às reivindicações históricas do campo, mas atende, sobretudo, aos interesses capitalistas que controla os recursos públicos para a formação dos trabalhadores e atua na seleção para o mercado de trabalho e para a reprodução do capital de acordo com as vocações regionais (JUNQUEIRA & BEZERRA, 2015).

Em Miradouro, uma outra questão trazida pela Secretaria de Educação está na nucleação de escolas e multisseriação para redução de gastos. A possibilidade metodológica do modelo de classes multisseriadas no campo é vista de maneira bastante inusitada e preocupante para as professoras e professores que atuam nas escolas do campo. A estrutura da sala de aula multisseriada é basicamente promover a convivência de vários alunos de diferentes níveis de ensino e estágios de aprendizagens diversos no mesmo espaço físico com um único docente.

A organização do espaço e tempo pedagógico nas salas multisseriadas pode parecer interessante quando pautada num discurso de coexistência de diferentes níveis de aprendizagem, mas as condições em que os alunos e professores se encontram para efetivar projetos de ensino como se estivessem em salas seriadas, acabam reproduzindo naqueles

espaços de escolarização os modelos e as lógicas perversas de um ensino homogeneizante, urbano e contraditório à realidade e identidade das comunidades rurais.

Neste sentido, aparecem diferentes opiniões e atitudes a respeito da multisseriação: pais que não reivindicam abertura de mais salas de aula, a Secretaria que oferece apenas uma sala com um único professor para atender toda população de uma localidade justificados pela redução de gastos, e os docentes que não concordam com o modelo multisseriado de ensinar, já que não conseguem realizar a transposição didática dos conteúdos propostos de forma seriada com uma prática pedagógica firmada na mediação por séries específicas.

Com algumas ressalvas importantes nas questões curriculares das escolas do campo, Miradouro ainda pauta um ensino que é uma imitação, ou seja, uma versão do ensino de áreas urbanas, onde os modelos, planos, conteúdos e atividades são tecidos adaptando uma questão ou outra do cotidiano do sujeito, mas não trazendo para o foco do ensino a realidade do meio rural das comunidades no entorno das escolas. Dessa maneira, os sujeitos das escolas do campo de Miradouro, “têm os marcadores de sua identidade negados, sobretudo pelo modelo curricular padronizado, elaborado a partir de categorias urbanocêntricas e que os obriga a negar a sua identidade cultural, sob pena de serem expulsos da escola (evasão e repetência)” (SANTOS, 2003).

Ao serem questionadas sobre um currículo específico para as escolas do campo, as professoras alegam que não é necessário, uma vez que os alunos do meio rural precisam aprender também os conteúdos que são trabalhados pelas escolas localizadas em meio urbano. Mas salientam que é necessário pensar em ações que valorizem ainda mais o espaço ocupado pelos sujeitos do campo, principalmente no que concerne à permanência na roça.

A questão sobre igualar os currículos das escolas rurais e urbanas denota uma preocupação das professoras sobre os conhecimentos que as crianças possuem e que se confrontam com a cultura escolar letrada. Dessa forma, pensar que as crianças das escolas rurais necessitam aprender os conteúdos que ensinam na cidade também é, de forma inconsciente, alegar o que elas deveriam saber e não sabem, ou que deveriam ser e não são.

A idealização dos conhecimentos que as crianças trazem de seu mundo e de sua cultura passa a não ser valorizado pela escola, uma vez que já são cobrados pré-requisitos e que os conhecimentos da cidade é que são importantes e devem ser ensinados a todos. Portanto, concordamos com Ribeiro (2012) quando ela nos diz que

A ideia de um currículo universal circula desde as propostas consideradas tradicionais quanto às críticas, por motivos diferentes, mas que servem para escamotear a efetivação do direito à educação. Afinal, se universal é o direito, o que se ensina e aprende na escola deve ser igual para todo mundo ou há aprendizagens específicas para grupos específicos? No que se refere às populações que vivem no campo, por

exemplo, a lógica de uniformização promove o afastamento da realidade cotidiana dos alunos, porque é impensável uma proposta que dê conta de abarcar a diversidade de modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. (p. 146)

Os currículos, ao serem propostos pelos documentos ditos oficiais, não tem controle absoluto do processo de ensino aprendizagem, as professoras podem se apropriar deles, fazer diferentes leituras e releituras para determinada realidade. Por mais que não há, formalmente, uma definição da Secretaria de Educação de Miradouro a respeito de um programa prescrito para as escolas, há diretrizes a serem seguidas a fim de melhorar os resultados obtidos nas avaliações sistêmicas. As professoras planejam seus trabalhos sofrendo, também, também interferência pelos projetos propostos pela Secretaria, como é a proposta da educação empreendedora.

Mesmo seguindo alguns projetos propostos pela Secretaria de Educação ou pelos livros didáticos, as professoras acreditam, sobretudo, que suas práticas podem construir um novo olhar para o campo, e que este tem de estar ancorado na liberdade para produzir conhecimento. Um conflito complexo que perpassa não somente o ensino das escolas localizadas no meio rural, mas a educação brasileira como um todo.

6. IN(CONCLUSÕES)

É inquestionável a contemporaneidade da discussão sobre currículo na educação campesina. Os debates dos movimentos do campo adentrando outros espaços sociais, inclusive as universidades, buscam, de maneira resumida, consolidar uma educação que contemple e consiga abarcar as facetas plurais dos povos e culturas do campo. O sentido que foi impresso nesse trabalho se reflete na busca pela construção de uma educação do campo, de uma determinada realidade, que busca valorizar e incluir os sujeitos.

Permanece, portanto, a necessidade de gestar uma educação que seja, de fato, inclusiva e genuinamente reflexiva, gestada e operacionalizada pelas identidades camponesas. Dessa forma, a Educação do Campo não é somente um modismo, mas representa a urgência de uma educação construída coletivamente em que, em primeiro lugar, levam em consideração as expectativas e anseios das populações do campo.

As escolas rurais precisam assumir suas identidades próprias que revelem a grande diversidade que existe também nos espaços rurais. Abordar a Educação do Campo nos leva a pensar em uma proposta educativa genuína, que surge da luta dos homens e mulheres do campo pelo direito à educação de qualidade.

Com suas especificidades singulares, o campo necessita singularizar seus vínculos com o processo educativo e a realidade das comunidades, ao mesmo tempo em que precisa buscar a transformação política e social da sociedade. Uma educação que reflita os ideais únicos dos sujeitos, mas que se esforça em superar os limites que surgem em sua própria localidade.

Entendemos, desse modo, que o currículo das escolas do campo deve ser construído a partir das identidades dos sujeitos rurais, principais mobilizadores das propostas de Educação do Campo e articuladores de um projeto emancipatório enraizado na cultura e na luta pela sua consolidação na sociedade. Uma vez que as singularidades dos sujeitos do campo em seu espaço cultural se encontram demarcadas pelos diversos conhecimentos cotidianos de sua realidade, os desafios para a prática educativa permanecem os mesmos, o que leva os educadores a reproduzirem o mesmo discurso de prescrição, metodologias e normas a serem seguidas.

Dessa forma, o que encontramos é o exercício da docência de maneira descontextualizada, uso de modelos das escolas urbanas, sem adaptação de recursos, textos, metodologias, distanciando ainda mais o sujeito do campo do conhecimento escolar. Os desafios colocados pela proposição da política de Educação do Campo em Miradouro nos permitiram refletir sobre as angústias, dúvidas, ponderações e inquietações sobre a realidade escolar vivida no campo. A dinâmica das salas de aulas da escola em questão é a mesma

presente na maioria de outras classes no meio rural: carteiras enfileiradas, um único docente que efetiva sua prática pedagógica a partir de um livro didático.

Os limites e possibilidades do processo de construção de políticas públicas de Educação do Campo fazem parte do bojo das contradições presentes na Política Educacional e Curricular dos governos e das reivindicações dos trabalhadores que lutam pela terra no campo brasileiro. Assim, compreendemos que a política pública de Educação do Campo em Miradouro, fruto de muitas lutas, conquistas e construções coletivas, no entanto, tem sofrido retrocessos justamente por parte dos dirigentes dos quais se esperava que as promovessem.

Assim, a política de Educação do Campo tem sido mantida, em âmbito nacional e também municipal, a partir de uma ótica classista, em defesa de determinados grupos hegemônicos, mesmo que se efetivem leis e se alterem os governos. As escolas mantêm suas lógicas e o modelo econômico não se modificou, em nível local manteve seu princípio centrado no lucro financeiro – reafirmado ainda que pelo caráter inovador do empreendedorismo.

Vemos, portanto, estratégias de uma força hegemônica do campo brasileiro – o agronegócio – que se colocam em caráter de conciliação, até mesmo com os movimentos sociais, e têm levado os governos a adiar a Reforma Agrária no país, e a implementar formas de consenso da luta pela terra. Os conflitos, os limites, os desafios, continuam a acontecer, tanto no campo como nas escolas do campo, só que agora de forma oculta num discurso de que estão sendo gestadas iniciativas que valorizam os sujeitos do campo.

Os trabalhadores do campo, ao serem levados a disputar seus princípios educativos e agrários em projetos nos espaços institucionalizados da política (como fóruns e comitês), acabaram contribuindo para criar uma imagem de que sua participação é efetiva, mas, na verdade, legitima políticas de cunho compensatório para o campo. Os governos, em vez de atender as políticas públicas de forma universalizada, as fragmenta em ações e programas focais que amenizam os efeitos, sem transformar suas determinações.

Há um reconhecimento de que houve ampliação das políticas sociais e ações que valorizam a vida no campo em Miradouro foram adotadas em várias áreas, mas o projeto pedagógico continuou pautado numa perspectiva externa às populações do campo. Por isso é necessário fugir das artimanhas do capital e configurar as ações dos povos do campo na radicalidade da luta pela terra, agora não mais pela criação de políticas públicas de Educação do Campo, mas em sua execução fora dos espaços institucionalizados politicamente, mas no chão da escola.

Numa perspectiva de totalidade, os avanços e limites do próprio movimento da Educação do Campo no Brasil, revela que ele é fruto de forças que, historicamente, se enfrentam

na luta pela terra e pela educação. A política curricular brasileira perpetua uma histórica escolarização pautada na aquisição de competências para a empregabilidade no mercado de trabalho, e a Educação do Campo se encontra, hoje, longe de ser um instrumento para avançar na política educacional, se este apregoa este mesmo discurso em suas variadas formas, metodologias e conteúdo dos conhecimentos escolares.

São mais de quinze anos em que os movimentos sociais do campo estavam sendo sujeitos de uma nova proposta educacional, influenciando na forma, conteúdo e método das escolas rurais – a exemplo do PRONERA, programa gestado pelas reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra. Quando o PRONERA deixa de ser um programa e passa a se constituir enquanto política pública de estado, representando uma conquista dos movimentos, sua lógica de funcionamento se inverte.

Na proposta de origem, tanto do PRONERA quanto de diversos programas que se tornaram políticas públicas, como também é o caso da política pública municipal de Educação do Campo de Miradouro, eram os movimentos sociais que apresentavam as demandas de formação, quando se tornam políticas são as instituições governamentais que sugerem os conteúdos.

O PRONACAMPO também é outro exemplo claro de que foi criado com objetivo de ceder às reivindicações dos movimentos sociais populares do campo e, ao mesmo tempo, aos grupos agrários dominantes, pois, se por um lado ele é um programa fruto da luta dos trabalhadores por uma política pública de Educação do Campo, por outro, ele se configura atualmente numa ação de incorporar e ajustar as demandas sociais ao projeto capitalista de sociedade.

A Educação do Campo, ao adentrar no âmbito das políticas públicas, passa a ser comandada pelo governo e o que antes era marcadamente uma disputa por políticas públicas que refletissem as demandas das populações do campo, se tornam reflexo de uma política fragmentada e descontínua.

As relações entre Estado e políticas públicas de Educação do Campo nos leva a afirmar, portanto, que o Estado, enquanto instrumento legitimador de ideais capitalistas, vai sempre agir para manter a ordem vigente, com algumas concessões que dependem de alguns dirigentes que chegam ao poder e ocupar determinados cargos políticos. É o que podemos constatar no caso da política pública municipal de Educação do Campo em Miradouro, que no primeiro momento era representada pelas forças sociais advindas da luta dos trabalhadores do campo daquela região, mas que, posteriormente e atualmente, foi perdendo força e fazendo concessões às ofertas governamentais externas que acabou incorporando-a ao sistema.

Salientamos, também, que a educação dos sujeitos do campo de Miradouro, longe de ser solucionada por uma política pública eficiente, tem sido gestada com base em programas ineficientes e fragmentados. O que desobriga da política educacional brasileira em ofertar uma educação consistente que garanta a dignidade às comunidades rurais.

A tarefa colocada aos movimentos sociais do campo e também às professoras que atuam nas escolas rurais é, portanto, diante dessa conjuntura, resistir e buscar uma formação política e historicizada do movimento de luta pela terra, de forma a conscientizar os sujeitos do momento histórico e cultural que a Educação do Campo se encontra, para não serem cooptados nem vencidos pelo cansaço diante do contexto educacional colocado como via única de alternativa para a escolarização.

Como o ideário é a transformação da sociedade e uma educação politizada nas escolas do campo, as ações do movimento social da Educação do Campo, em Miradouro e em outros municípios brasileiros, necessita continuar pressionando o Estado para garantir a educação aos trabalhadores, sem deixar o comando em suas mãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129m>>. Acesso em 28 out. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.

ANDREOLA, B. A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

ANTÔNIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, mai/ago. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em 28 out. de 2015.

ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. IN: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. 1987, p.11.

BOMBASSARO MARASSI, T.; SCHEIBE, L. **Sala Ambiente Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar**. (Material didático ou instrucional - Escola de Gestores) Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, R. S. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. **Por uma Educação do Campo**: Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

_____. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II - Questões para reflexão**. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 103 – 126.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.) **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-82. Jan/jun 2003.

CARMO, M. I. **Capacitação, socialização e institucionalização do conhecimento: uma análise da aprendizagem organizacional em municípios mineiros**. 2009. (Dissertação). Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, UFV. Viçosa, 2009. Educação,

Cartilha I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – Construindo princípios e diretrizes, 2013. Disponível em <<http://www.agroecologia.org.br/index.php/publicacoes/outras-publicacoes/outras-publicacoes/principios-e-diretrizes-i-seminario-nacional-de-educacao-em-agroecologia/detail>>. Acesso em 28 out. 2015.

CELETI, F. R. Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. **Revista Saber Acadêmico**, 13 junho/2012. Disponível em <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista13/pdf/artigos/06.pdf>>. Acesso em 28 out. 2015.

CENSO POPULACIONAL 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de novembro de 2010). Acesso em 09 de abril de 2012.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Educação para o Empreendedorismo como estratégias para formar um trabalhador de novo tipo**. 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/09_20_00_2780-6586-1-PB.pdf>. Acesso em 28 out. 2015.

FARIA, M. S. **Currículo no contexto da educação do campo: uma análise pelas narrativas das professoras de Miradouro – MG**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). 2012. 70 f. Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. Viçosa. 2012.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>, acesso em 28 de junho de 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FREIRE. P. **Ação cultural para a liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 112 p.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>, acesso em 23 de julho de 2014.

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

GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GURTNER, C. R. **Quem sou eu?** Poema. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/autor/christian_gurtner/> Acesso em 28 out. 2015.

HAMMER, M. A essência da nova organização. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECHARD, R. (org.). **A organização do futuro**: como preparar hoje as empresas de amanhã. Trad. Nota Assessoria. São Paulo: Futura, 1997.

HORÁCIO, A. S.; SANTOS, E. V. Práticas pedagógicas na Educação do Campo. In: **Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo**: princípios e práticas. Mód. III, 1ª Ed, Belo Horizonte, CAED – FaE/UFMG, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da educação no campo**. Brasília, 2007. 44 p.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. S. A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do Pronacampo. **Revista Exitus**, v. 5, n. 2, p. 83-100. jul/dez 2015. ISSN: 2236-2983 (impresso) e 2237-9460 (on-line). Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/141>>. Acesso em 28 out. 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Vol. 04. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEON, A. D. Reflexões sobre a consolidação e desvalorização da profissão docente In: **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 05 nº 08 – v. 2 – 2009. p. 3-9. ISSN 1809-3264

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. ISSN 1413-2478 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>>. Acesso em 10 jun. 2015.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

MACEDO, E. OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C. ALVES, N. (Orgs.) **Criar currículo no cotidiano**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Série cultura, memória e currículo; v.1)

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **COLÓQUIOS SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: II Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate**. Anais. Bauru: USC, 2004. ISBN: 85-98623-01-6.

MARTÍ, J. (1983) **Nossa América**. Antologia Textos selecionados por Roberto Retamar. São Paulo: Ed. Hucitec.

MENDES, M. M. **A Escola do Campo e seu significado**: O ponto de vista de professores e professoras da rede Estadual de Educação do Paraná. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR. Paraná. 2009.

MENDES, M. M.; GARCIA, T. M. F. B. Professores da escola do campo e diretrizes curriculares: problematizando os espaços de produção do currículo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 220-245, 2009. Disponível em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/12_professores_escola_cp8.pdf, acesso em 10 de abril de 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

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

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRADOURO. **Lei nº. 1241 de 2009**. Institui as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo e dá outras Providências. Prefeitura Municipal de Miradouro, Miradouro, MG, 2009.

_____. **Projeto Ouro Branco**. Prêmio Mineiro de Boas Práticas na Gestão Municipal. Gestão do Desenvolvimento Social. Miradouro: Prefeitura Municipal de Miradouro, 2011.

_____. **Projeto Ouro Verde**. Miradouro: Prefeitura Municipal de Miradouro, [s.d.].

MOLINA, M. C. 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.

MOREIRA, A. F. B. Entrevista pela Rev. Salto para o Futuro. **Entrevista com Antônio Flávio Barbosa Moreira**. Tema Currículo escolar. Série Currículo: conhecimento e cultura. TV Brasil. 15 de outubro de 2008. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=28>, acesso em 11 de outubro de 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. IN: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MUNARIM, A.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M.; CALDART, R. S. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

NASCIMENTO, C. G. Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.8, p.79-95, jan./abr. 2003. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=647>>. Acesso em 28 out. 2015.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Org.) **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004. (Série cultura, memória e currículo; v.4)

PERRENOUD, P. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTE, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização).

PRIEBE, M. C. S.; SOUZA, D. D. L.; FARIA, A. L. **A Construção da Política Pública Municipal de Educação do Campo em Miradouro MG.** In: I Seminário Internacional de Educação do Campo e I Seminário Regional da Região Sul do RS, 2012, Pelotas. ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012.

PRIEBE, M. C. S. **Política Pública de Educação do Campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro - Minas Gerais.** 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, UFV. Viçosa. 2013.

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

RIBEIRO, S. S. **Conversas com professoras: desinvisibilizando as artes de fazer Educação do Campo na escola pública.** 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Juiz de Fora. 2012.

_____. **Os camponeses e a escola – (des)construindo identidades.** XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP – Campinas, 2012.

ROCKWELL, E. De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana En La Escuela. In; ROCKWELL, E. (Org.). **La Escuela Cotidiana.** México: Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 07-57.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. - Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** [Em linha]. A. 1, n 1, 2009. Disponível em <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>, acesso em 21 de março de 2012. ISSN 2175-3423.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Publicação original: El curriculum: una reflexión sobre la práctica, 1991. Tradução Ernani F. da F. Rosa).

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiência, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970- 1980).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, B. de S. A. **Conhecimento Prudente para uma vida decente – ‘um discurso sobre as Ciências’ revisitado.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.** 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB. Brasília. 2009.

SAVIANI, D. Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade.** Ano XX, n. 69, dezembro, 1999, p. 119-136.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – Anos iniciais: Ciclos de Alfabetização e Complementar.** 2005.

SILVA, A. R. **Legalidade e legitimidade**. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 63, 1 mar. 2003. Disponível em <http://jus.com.br/artigos/3814>, acesso em 23 de julho de 2014.

SILVA, L. H.; SANTOS, A. X. M. dos; MONTENEGRO, M. **Educação do Campo em Minas Gerais**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia-MG. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006. p. 2543-2552.

SILVA, M. A. da. O princípio constitucional da igualdade. **Revista Páginas de Direito**, Porto Alegre, ano 3, nº 74, 10 de maio de 2003. Disponível em: <<http://www.tex.pro.br/home/artigos/125-artigos-mai-2003/4836-o-principio-constitucional-da-igualdade>>, acesso em 26 out 2015.

SILVA, M. A. 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.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JR., C. L.; ESCOBAR, M. O. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador: Equipe LEPEL/FACED/UFBA, Salvador, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II - Questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 127-135.

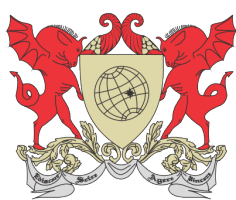
VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe 1987 – 1997**. Santiago do Chile, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847porb.pdf>>. Acesso em 28 de out de 2015.

_____. PRELAC, uma trajetória para a educação para todos. **Revista PRELAC**, ano 1, n.0/agosto de 2004. Santiago do Chile. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em 28 de out de 2015.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA do projeto de mestrado “*CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO: uma análise curricular da Escola Municipal Maria Angélica em Miradouro-MG.*”

À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

- Quando você assumiu o cargo de secretária de educação em Miradouro-MG? Conte um pouco de sua trajetória no município até assumir este cargo (formação acadêmica, atuação, gestão na secretaria).
- Como é estar à frente da Secretaria de Educação do município? Quais os desafios enfrentados?
- Você já tinha conhecimento da política pública de educação do campo no município?
- Como foi a transição pré 2005 e pós implantação da política pública? O que mudou desde então?
- Você consegue avaliar os efeitos da implantação da política pública de Educação do Campo nas escolas?
- Quais os projetos específicos advindos da política de Educação do Campo estão acontecendo hoje nas escolas?
- O que a secretaria de educação tem buscado realizar a fim de dar continuidade à política de Educação do Campo no município?
- Como é a relação entre a secretaria de educação e as escolas do município? Quais ações são contempladas?
- A secretaria oferece cursos de aperfeiçoamento para os professores? Quais cursos são oferecidos atualmente?
- Desde a implantação da política pública de Educação do Campo em Miradouro, o município recebeu uma nova gestão advinda das eleições de 2012, como foi esse processo de troca de gestão pública? O que modificou na secretaria de educação? E nas escolas?
- O currículo das escolas sofreu ou ainda sofre alguma modificação por causa da política pública de Educação do Campo?

À DIREÇÃO E ÀS EDUCADORAS DA ESCOLA

- Como você assumiu o cargo (direção, docência) na escola em questão? Conte um pouco de sua trajetória como educadora em Miradouro.
- Qual sua formação acadêmica? Trabalha na sua área de formação? Há quanto tempo você leciona no município?
- Você acha que a implementação da política municipal de Educação do Campo em Miradouro trouxe algumas modificações para a educação no município? Quais?
- Aconteceram cursos de qualificação profissional advindos da implantação da política? Quais foram?
- O município ainda oferece cursos de aperfeiçoamento? Você fez algum? Em que você acha que eles auxiliaram ou auxiliam sua prática docente?
- O que você compreende por Educação do Campo?
- Você acha que a Educação do Campo requer um currículo específico?
- Em sua avaliação, a implantação da política pública municipal de Educação do Campo em Miradouro foi benéfica em quais aspectos?
- O que mudou na escola depois da implantação da política pública?
- A infraestrutura da escola (físico, materiais pedagógicos, clima organizacional) se modificou?
- O PPP da escola foi modificado após a política de Educação do Campo? Em quais aspectos? Ele é atualizado em conjunto com a coordenação?
- Suas atividades, dentro de sala de aula, se modificaram após a implementação? Se sim, em que sentido?
- Conte-nos sobre suas práticas curriculares em sala de aula.
- O que era feito na escola antes da Educação do Campo e não é feito mais? Por quê?
- Você sente dificuldade em colocar em prática alguma norma que foi estabelecida através da política pública de Educação do Campo? Por quê?

ANEXO B - Diretrizes Municipais de Educação do Campo

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO**

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

LEI Nº. 1241/2009.

"Institui as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios Para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo e da outras Providências".

O Prefeito Municipal de Miradouro/MG, faço saber que a Câmara Municipal de Miradouro aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Tendo em vista o disposto na Constituição Federal/ 88, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei nº. 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e na Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Resolve:

Art.2º. Ficam Instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo nas Escolas da Rede Pública de Miradouro a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 3º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Parágrafo Único. 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.

Art. 4º. O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento do Município cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica.

Art. 5º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 6º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo Único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando o desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

III - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, do Município;

Art. 12 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 13 Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé, pelos alunos, na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 14 A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 15 A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

§ 3º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 4º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº. 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art.16 As escolas multiseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 17 – Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a realizar contratação temporária, pelo período máximo de um ano, com o fim de atender as finalidades do Programa.

Parágrafo Único – A formação para atuar como professor é em conformidade com a lei 9.394/1996 – LDB.


Ar. 18 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação sendo revogada as disposições em contrário.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3752-1180 - CEP 36893-000

Miradouro, 26 de fevereiro de 2009.


WAGNER FIGUEIREDO DUTRA
Prefeito Municipal.

ANEXO C - Projeto Ouro Branco

Prêmio Mineiro de Boas Práticas na Gestão
Municipal.

Projeto Ouro Branco.

Gestão do Desenvolvimento Social.

Prefeitura Municipal de Miradouro.

27 de Janeiro de 2011.

Apresentação da Prefeitura.

O município de Miradouro localiza-se na Zona da Mata Mineira. Sua área de 301,52 km², integra com a terceira maior área o Território do Parque da Serra do Brigadeiro, um dos territórios delimitados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário como prioritário para investimentos que busquem o desenvolvimento sustentável e com gestão colegiada efetivada pelos municípios que o compõe. Situa-se às margens da BR-116, distante 332 km de Belo Horizonte e 315 km do Rio de Janeiro.

Segundo o Censo do IBGE possui uma população de 10.197 habitantes, destes 4.915 habitantes na zona urbana e 5.282 na zona rural. Como pode ser observado por esses dados, Miradouro é um dos poucos municípios mineiro e até mesmo brasileiro, que mantém a sua maioria da sua população vivendo na zona rural. O censo agropecuário do IBGE/07 aponta a existência de 896 estabelecimentos agropecuários no município, destes, 450 ocupam áreas inferiores a 10 hectares e outros 409 estão na faixa de 10 a 100 ha, o que demonstra o grande número de agricultores familiares existentes em Miradouro. O setor também é o responsável pela ocupação direta de 2.996 pessoas, o maior número de empregos gerados por uma atividade no município. Conseqüentemente, a principal atividade econômica é a agropecuária, destacando-se a produção leiteira o que por si indica a necessidade de investimentos na agricultura familiar

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) de Miradouro é 0,698, abaixo da média do Estado de Minas Gerais que é de 0,766 e o do Brasil, 0,764.

A renda per capita média é de R\$160,10 enquanto que a de Minas Gerais é de 276,00; a proporção de pobres é de 41,7% (Minas Gerais 29,8) e a de indigentes 14,04. O Índice Gini que reflete a desigualdade social é de 0,54, sendo que os 20% mais pobres detêm 3,2% da renda enquanto que os 20% mais ricos ficam com 58,9%. Um montante de 57,4% de nossas crianças vive em famílias com renda inferior a ½ salário mínimo enquanto que no Estado 43,4% crianças vivem em famílias com renda inferior a ½ salário mínimo.

Os índices acima expostos evidenciam a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas para atender à população mais pobre, sendo um dos grandes problemas, enfrentados na época da criação do projeto, o desemprego ou o sub – emprego.

Para resolver estes problemas e dar um futuro digno aos produtores foi criado no ano de 2005 o projeto "Ouro Branco", que vem sendo aprimorado constantemente desde sua implantação.

Resumo da prática de gestão.

A administração Municipal constatou que os produtores de leite de Miradouro, trabalhavam utilizando o método tradicional de armazenamento e transporte de leite, sem agregar tecnologia, comprometendo assim sua qualidade, e baixando o valor recebido pelos produtores. Este baixo valor do produto aliado a baixa produção acarretava um empobrecimento da população, bem como incentivava o abandono da atividade e o êxodo rural.

Para mitigar este problema que assolava o município foi criado o Projeto Ouro Branco que atua na zona rural do município e atende a 187 famílias, empregando diretamente 720 pessoas e indiretamente 1200 pessoas.

Foram realizadas Oficinas teórico-práticas, que visavam transmitir tecnologia aos produtores, houve análise da vocação do indivíduo e fóruns de discussão para transmitir segurança aos associados, pois os produtores estavam inseguros em adaptar suas propriedades a uma nova cultura, rompendo com o passado e aprimorando as práticas adotadas até então.

A sistemática do projeto trabalhou o associativismo, mostrando à população que era necessária esta nova prática, em função da agregação e otimização do que já era produzido. O projeto criou núcleos de micro-agricultores que possuíam de 1 a 30 hectares, que eram o público alvo do projeto.

A primeira ação do projeto foi a formação de associações, que eram criadas de acordo com um estudo técnico sobre a localização e o transporte, observando a distância de cada propriedade em relação ao tanque de resfriamento.

A prefeitura construiu 23 galpões, um para cada associação, responsabilizando-se pela Logística, parte Elétrica e Hidráulica com recursos vindos parte do ICMS, parte do IPTU. Foram adquiridos ainda nesta fase, 23 tanques de resfriamento do leite com recursos provenientes do PRONAF, dos produtores.

Numa próxima etapa, os técnicos da Prefeitura, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da EMATER, atuaram nas propriedades orientando sobre Manejo, Qualidade do Leite, Sanidade do Rebanho e sobre o Gerenciamento das Propriedades. O projeto também fez ainda um mapeamento do melhor tipo de alimentação para o gado da região, após

este mapeamento realizado em parceria com a EMBRAPA, a prefeitura adquiriu 72 toneladas de cana e distribuiu às famílias envolvidas no projeto.

Outra fase do projeto tratou da qualificação das famílias nas técnicas de inseminação artificial, pois, foram adquiridos e distribuídos botijões para armazenamento de sêmen, obtendo assim uma melhoria genética do plantel.

Como boa prática de gestão e visando a continuidade administrativa o projeto foi transformado em programa de governo com a criação da lei municipal nº 1.284/ 2010, que entrou em vigor em 24 de julho de 2010.

Justificativa.

Como já foi citado o município tem aproximadamente 50% da população na zona rural onde as condições de vida eram precárias devido a baixa renda, desvalorização do trabalho no campo e dificuldades na educação dos filhos e ainda problemas de desnutrição infantil e difícil acesso a sede do município.

Após a criação do projeto a vida do homem do campo em nosso município mudou efetivamente. A produção de leite, que antes do projeto era de aproximadamente 1.500 litros/dia, alcançou hoje uma produção de 9.000 litros/dia. Com a melhoria da qualidade do produto o valor comercializado passou de R\$ 0,33 o litro para R\$ 0,80 o litro, e os mesmos produtores que antes alcançavam um faturamento bruto mensal de R\$ 14.850,00. Hoje, após, a implantação do Ouro Branco, tem um faturamento bruto mensal de R\$ 216.000,00 o que representa um aumento de **1.455%** no faturamento. Estes dados por si só já demonstram o sucesso do projeto, embora tenhamos atuado em setores sociais que são igualmente importantes com resultados igualmente satisfatórios.

Contudo, a implantação técnica do projeto por si não seria suficiente para se alcançar os resultados esperados. A prefeitura criou uma série de contrapartidas dos produtores, para que estes pudessem participar do Ouro Branco, quais sejam;

Se analfabeto matricular-se no Programa Brasil Alfabetizado; se tiver filhos na idade escolar mate-los matriculados na rede de ensino municipal com frequência escolar acima de 75%; manter o cartão de vacina de seus filhos em dia; comparecer às palestras bimestrais proporcionadas pela equipe de técnicos que dão suporte ao projeto.

Várias outras medidas, em outros setores, foram tomadas, ainda, para que se tornasse sólida e viável a permanência da população residente no campo, dentre elas destacamos:

- **Em meio ambiente:** Em parceria com o IEF, foram articulados o projeto ouro Branco e o Projeto Orquestrando com a Natureza, que consiste do plantio de árvores nas regiões acidentadas e encostas para proteger as áreas de risco do município, além disso, atua no cercamento das nascentes. Implantamos o Projeto Caminho Livre, que visa despertar a consciência ecológica na população urbana e rural.

- **Em infra-estrutura:** melhoria das estradas, implantação da telefonia móvel, construção de 16 pontes de concreto e 11 pontes de tubos ármicos, facilitando assim o acesso à zona rural do município e a escoação da produção.

- **Na educação:** ampliação da educação no campo, criação do sexto ao nono ano na zona rural, diminuindo a nucleação, deixando as crianças em suas comunidades, permitindo que os filhos dos produtores pudessem estudar sem ter que se deslocar até a cidade, sofrendo menos influências urbanas, facilitando assim o acesso e a permanência na escola. Além disso, houve uma integração entre o ensino e a realidade do aluno da zona rural, as práticas agrícolas não são colocadas apenas como matérias transversais, mas foram inseridas à grade curricular, além das visitas as propriedades piloto do Projeto Ouro Branco, comprovando sua implantação e viabilidade. Para o segundo semestre do ano de 2011, está sendo implantada a primeira Escola de Tempo Integral Rural no município.

- **Na Secretaria de Saúde:** Reestruturamos a Secretaria de Saúde, criamos então pólos de saúde dentro das propriedades piloto, aumentamos mais 2 equipes de PSF e criamos mais 4 equipes de saúde bucal para atender as pessoas em suas localidades.

- **Na Secretaria de Assistência Social:** Melhoria da eletrificação rural, onde 100 % das propriedades foram atendidas, construção e melhoria das residências, visitas domiciliares freqüentes. Criação do Projeto Promorar, que se tornou uma lei Municipal nº 1.175 e entrou em vigor no ano de 2005, que garante a melhoria de moradias saneamento básico, e destina-se prioritariamente a atender situações que coloquem em risco a segurança, a saúde e a higiene das famílias que nelas residem.

Houve ainda uma efetiva integração entre as secretarias de Agricultura, Saúde e Ação Social, na implantação do projeto Desnutrição Zero 2007, que consiste da erradicação da desnutrição no município através da conscientização das famílias com relação às mudanças de hábitos alimentares, objetivo alcançado no ano de 2007.

Recentemente, foi criada uma variante do projeto Ouro verde, o Vale Verde, que projeta produzir em 2011, 100.000 mudas de café e 100.000 mudas de eucalipto, ampliando para 200.000 em 2012 e 300.000 em 2013. O plantio destas 1.200.000 mudas entre café e eucalipto, dará

ao município a condição de negociar crédito de carbono com empresas européias, a pretensão da administração é que o dinheiro arrecadado seja investido na cooperativa Ouro Branco, para viabilizar a sétima fase do projeto que consiste no beneficiamento e rebeneficiamento do leite.

É de extrema importância reconhecer que o projeto Ouro Branco se desenvolve articulado com outros projetos da administração, a saber:

- Viver melhor (várzea de arroz comunitária e reflorestamento urbano);
- Saber e Nutrir (piscicultura de corte e artesanal);
- Ouro Verde (Incentivo à cafeicultura);
- Patrulha Agrícola (máquinas agrícolas subsidiadas);
- Desnutrição Zero 2007;
- Rimando com a Internet, a prefeitura é provedora do sinal que leva internet aberta, (gratuita) a zona urbana, e a parte da zona rural de nosso município, para que a população tenha acesso ao conhecimento e a toda a praticidade que o mundo digital pode oferecer. Ouro Branco mais forte com infra- estrutura (comunicação).

Em reconhecimento a eficácia do projeto o município recebeu os seguintes prêmios:

- Prêmio do Instituto Ambiental Biosfera ao Projeto Orquestrando com a Natureza, que consiste do plantio de árvores nas regiões acidentadas e encostas para proteger as áreas de risco do município, além disso, atuou no cercamento de 30 nascentes em propriedades envolvidas no projeto Ouro Branco
- Prêmio Sebrae Prefeito Empreendedor – 2010. Hoje o município é visitado por outros gestores públicos que vêm confirmar a viabilidade do Projeto;
- Premio Mineiro de Boas Praticas na Gestão Municipal, no ano de 2011, no eixo desenvolvimento social;

Objetivo Geral.

Melhorar a qualidade de vida dos produtores envolvidos no projeto, fomentando o cooperativismo, criar postos de trabalho aumentando significativamente a renda dos produtores, de modo a melhorar a renda mensal dos envolvidos e a aquecer a economia municipal.

Objetivos Específicos.

Melhorar as condições de vida do homem do campo, valorizando a vocação do município, evitando assim o êxodo rural em 3 anos.

Aumentar e otimizar os postos de trabalho das famílias atendidas pelo projeto 3 anos.

Aumentar a renda dos produtores rurais atendidos pelo projeto em um período de 3 anos;

Fortalecer a base econômica do município em um período previsto de 2 anos ;

Erradicar a desnutrição infantil do município, em um tempo previsto de 2 anos;

Fomentar a cultura do cooperativismo entre os participantes do projeto, em um tempo previsto de 1 ano;

Erradicar o analfabetismo no município, em um tempo previsto de 6 anos;

Criar a cultura da produção associada às práticas de preservação ambiental, em um tempo previsto de 2 anos.

METODOLOGIA.

Para a implantação do projeto Ouro Branco foram realizadas oficinas teórico-práticas, houve análise da vocação do indivíduo, várias reuniões foram necessárias para transmitir segurança aos associados, porque eles estavam inseguros por adaptar suas propriedades a uma nova cultura, aprimorando e as vezes rompendo as práticas adotadas até então. A sistemática do projeto trabalhou o associativismo, mostrando à população que era fácil a realização do projeto em função da agregação e otimização do que já era produzido.

O projeto criou núcleos de micro-agricultores que possuíam de 1 a 30 hectares, que era o público alvo do projeto, em torno de 187 famílias associadas diretamente.

A prática produtiva anterior ao Ouro Branco consistia na produção individual das propriedades, onde os produtores utilizavam o método tradicional de armazenamento e transporte, ou seja, ainda usavam as latas de leite, onde o leite permanecia em temperatura ambiente até chegar à indústria, comprometendo assim sua qualidade. O leite então passava a ter uma baixa qualidade para a indústria, que para seu beneficiamento terá um investimento maior, em consequência disso o preço pago ao produtor é menor.

Para a viabilidade e eficácia do projeto, várias parcerias foram firmadas a saber: Prefeitura Municipal, Sindicato dos Trabalhadores Rurais Secretaria de Agricultura, Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Miradouro, Emater-MG e iniciativa Privada. Tais parcerias garantem as informações, insumos e serviços necessários a atividade leiteira.

Com a implantação e o sucesso do projeto, a Secretaria de Agricultura passou a mediar a negociação dos produtores com a indústria. Cada um dos 23 grupos possui um representante que participa da negociação, sendo que agora eles negociam toda a produção do projeto, o que lhes deu respaldo mediante a indústria, pois o produto negociado possui quantidade e qualidade.

Para sua implantação o projeto foi dividido em fases, conforme segue:

Primeira Fase – Formação dos Grupos e Compra dos tanques de Resfriamento:

Formação de núcleos (associações) para uso coletivo dos tanques;

Construção dos galpões pelo poder público;

Confecção de projeto de financiamento do tanque com o crédito rural;

Conscientização de trabalho em conjunto – associativismo e cooperativismo.

Segunda Fase – Alimentação e Manejo:

Formação de propriedades piloto, que eram multiplicadoras do projeto para demais produtores, pois serviam de laboratório para as atividades que seriam implantadas nas outras propriedades, servia de oficina para alunos do ensino fundamental, estando em sintonia com o projeto Educação no Campo, onde os alunos constatarem a viabilidade do campo, baseado na parceria e nas técnicas propostas pelo Projeto Ouro Branco;

Orientação e incentivo sobre alimentação do rebanho: com cana e uréia, silagem e capineiras irrigadas;

Implementação da qualidade do leite , através da Normativa 51;

Subsídio da prefeitura ao uso de cerca elétrica para divisão de pastos , pastejo rotacionado,(piquetes);

Subsídio no uso do trator da prefeitura no preparo de áreas para o plantio de canaviais, capineiras, milho/sorgo e pastagens;

Controle individual de animais (reprodutivo e sanitário);

Negociação do preço do leite com os laticínios, onde a Secretaria de Agricultura atua como mediadora .

Terceira Fase – Melhoramento Genético

Cursos de inseminação artificial, os produtores da cada núcleo são capacitados e cada produtor insemina seu próprio rebanho;

Acasalamento genético, feito pelos técnicos da Secretaria de Agricultura;

Compra de 10 botijões de sêmen. Dos quais 03 foram comprados com recurso da próprios do município, e 07 com recurso do Ministério do Desenvolvimento Social, que foi cedido em comodato aos produtores, e estes são responsáveis pela manutenção e compra de sêmen;

Orientação de características fenotípicas para produtores que iriam comprar matrizes leiteiras.

**Quarta Fase – Conectou o homem do Campo ao mundo digital,
(através do Projeto Rimando Rural). Infra estrutura de qualidade.**

Quinta Fase – Criação da Cooperativa Ouro Branco, que faz a gestão do Misturador de Ração.(Objetivando diminuir o custo da produção)

Sexta Fase – Transporte próprio através da cooperativa.

Sétima Fase – Beneficiamento e rebeneficiamento do leite (previsão 2011)

Avaliação.

Para a implantação do Projeto, uma das dificuldades encontradas foi trabalhar e viabilizar o associativismo e o cooperativismo entre os produtores, pois estavam inseguros em adaptar suas propriedades a uma nova cultura, rompendo com o passado e aprimorando as práticas adotadas até então, entretanto a partir do trabalho e da dedicação dos técnicos envolvidos na implantação do projeto esse desafio foi superado.

A realidade local foi amplamente modificada com a implantação do Projeto Ouro Branco, a vida das 187 famílias envolvidas mudou significativamente para melhor, em 90% das famílias já houve a compra ou troca de veículos e motos, aquisição de antenas parabólicas, aparelho de DVD substituição dos telhados das residências, de telha de amianto para telhas de barro. Podemos citar como exemplo, o Senhor Odilon Valentim, que possui 1 alqueire de terra. Em 2005, ele produzia 8 litros de leite ao dia, em 2010 alcançou uma produção de 110 litros de leite ao dia; o que gera uma renda diária de R\$ 88,00, e uma renda mensal de R\$ 2.728,00.

Em consequência disso a economia do município passou a movimentar mais dinheiro, o que gera emprego e renda para a população urbana.

Conforme segue abaixo, visualizamos em linhas gerais a evolução obtida com a implantação do Projeto:

A) Receita Bruta dos produtores

	Ano de 2005	Ano de 2008	Ano de 2010
Quantidade produzida	1500 litros/dia	7.200 litros/ dia	9.000 litros/dia
Valor pago	R\$ 0,33 o litro	R\$ 0,52 o litro	R\$ 0,80 o litro
Valor total mensal	R\$ 14.850,00	R\$ 111.800,00	R\$ 216.000,00

O leite teve um aumento de 242% no período. Agora compare...

A receita aumentou incrivelmente 1.455% no período.

B) Arrecadação Municipal

Conquistamos um aumento da arrecadação municipal com o repasse do ICMS em torno de 30% até 2009, e foram abertas no Município 3 novas empresas ligadas ao leite.

C) Indicadores Sociais

Em consequência do conjunto das ações os indicadores sociais também avançaram:

I -C Educação:

Ensino fundamental-

IDEB	Municipal	Mineiro	Nacional
2005	3.7		
2009	5.0	4.9	4.6

II -C Saúde:

Com os trabalhos realizados de 2005 a 2009, o município zerou a taxa de Mortalidade infantil.

III -C Assistência Social

De 2005 a 2007, com as ações integradas zeramos a desnutrição infantil

IV -C Educação.

Segundo dados do IBGE do ano de 2002, o índice de analfabetos era de 21% no município. Com as ações integradas e o Projeto Ouro Branco articulado, o último levantamento feito pelas equipes de PSF em dezembro de 2010, esse número caiu vertiginosamente para 853 analfabetos.

Viabilidade de Implantação

O Projeto Ouro Branco se regionalizou já está implantado em 9 municípios de nossa região, e recebemos visitas de outros que tem interesse em sua implantação.

As recomendações que damos é que são necessários:

- Diagnóstico da realidade;
- Planejamento das atividades;
- Despertar o associativismo;
- Integração entre as Secretarias;
- e CORAGEM.

ANEXO D - Projeto Ouro Verde

PROJETO OURO VERDE **Prefeitura Municipal de Miradouro.**

Justificativa:

O café é um importante produto da economia local. O projeto consiste principalmente em prestar assistência aos produtores de café da região, com acompanhamento para a produção de um café de qualidade. Conta para isso com técnicos que assistem aos produtores em todo o processo.

Observando-se a produção cafeeira, onde o produtor, antes mantinha um método tradicional que não lhe garantia qualidade nem volume, acarretando no final da colheita, a desvalorização do produto para a comercialização. Constatou-se então a necessidade de levar até eles técnicas que lhe garantissem uma produção quantitativa e qualitativa.

Para verificação da qualidade, os cafeicultores têm a sua disposição um Centro de Classificação e Prova.

O projeto incentiva uma produção com tecnologia, dando apoio na implantação de secadores e despulpadores de café e construção de galpões que serão realizados para cafeicultores associados, interessados na compra e instalação destas máquinas.

Objetivo Geral:

- Incentivar a produção de café no município;
- Aumentar a produção, a produtividade e a qualidade do café;
- Ampliar os lucros e resultados obtidos com a produção cafeeira;

Objetivos Específicos:

- Aumentar a lucratividade dos produtores;
- Aumentar a produção cafeeira no município;
- Fazer com que as lavouras produzam de acordo com seu potencial, quando aplicadas as técnicas adequadas;
- Atuar na capacidade dos produtores e modernização dos processos de produção.

Metodologia:

O Projeto Ouro Verde, visa buscar o desenvolvimento sustentável com base na agro ecologia do homem do campo, como forma de evitar o êxodo rural.

Analisou-se a forma como os produtores de café de nossa região trabalhavam. Detectou-se que eles utilizavam o método tradicional que não lhe garantia qualidade, nem volume, trazendo no final de cada ano/safra a desilusão com a atividade. Detectou-se ainda, que alguns produtores que conseguiam fazer o cafeeiro produzir bem, tinham sua receita reduzida pela degeneração da qualidade, após a colheita (derrixa) pelo uso inadequado de técnicas de colheita, secagem e armazenagem. Doutras vezes, viu-se a desvalorização do produto na hora da venda por pura e simples arbitrariedade do comprador.

Devido a essa realidade, é que surgiu a idéia de trabalhar no uso de tecnologia com o produtor, através de trabalhos de conscientização e de infra-estrutura, com ênfase no associativismo e cooperativismo. A conscientização do valor do empenho tem sido arduamente trabalhada.

Apenas a implantação do projeto não seria suficiente. Várias outras medidas deviam ser tomadas para que se tornasse sólida e viável a permanência no campo. Para isso, foram tomadas várias medidas de infra-estrutura, em vários setores, tais como:

- Em meio ambiente: Recuperação e proteção das nascentes, instalação de sub-sede do IEF no município, incentivo ao PRONAF florestal.

- Em infra-estrutura: melhoria das estradas, telefonia móvel, construção de pontes, facilitando assim o acesso à zona rural do município, e escoamento da produção;
- Na educação: ampliação da educação no campo, levando as demais séries do ensino fundamental aos povoados, permitindo que os filhos dos produtores pudessem estudar sem ter que se deslocar até a cidade, facilitando assim o acesso e a permanência na escola. Além disso, houve uma integração entre o ensino e a realidade do aluno da zona rural, as práticas agrícolas não são colocadas apenas como matérias transversais, mas foram inseridas à grade curricular, além das visitas às propriedades piloto do Projeto Ouro Branco, comprovando sua implantação e viabilidade.
- Na Secretaria de Assistência Social: Melhoria da eletrificação rural, onde 100% das propriedades foram atendidas, construção e melhoria das residências, visitas domiciliares frequentes.
- Houve ainda uma efetiva integração entre as secretarias de Agricultura, Saúde e Assistência Social, na implantação do projeto Desnutrição Zero consolidado em 2007, não temos mais desnutridos no município.

Para a implantação do Projeto Ouro Verde, entendeu-se, antecipadamente, a necessidade de uma parceria múltipla entre as entidades que se relacionam com o produtor, afim de proporcionar forte foco na conscientização de que os resultados seriam alcançados a longo prazo, demandando investimentos na produção, conhecimento das tecnologias ligadas ao cultivo, colheita, secagem e armazenagem adequadas.

A dificuldade em conquistar a confiança de um produtor que está cansado de ser desconsiderado pelos que o rodearam por anos também é fato trabalhoso do projeto. O projeto se baseia na criação de núcleos de micro-agricultores que possuíam de 01 a 30 hectares, que são o público alvo do projeto.

Para a efetiva implantação e sucesso do projeto foram desenvolvidas várias atividades, como:

Conscientização de trabalho em conjunto – associativismo e cooperativismo;
Formação dos Grupos de trabalho coletivo: consideradas as distâncias e particularidades de cada, se estabelece a quantidade de produtores em cada núcleo, estabelecendo o mínimo de dois e o máximo estabelecido pelas características de cada núcleo.

Apresentação da proposta de assistência técnica continuada.

Confecção de projeto de financiamento de estruturas individuais (tulhas e terreiros)

Confecção de projeto de financiamento de equipamentos (secadores, despoldadores) de uso coletivo.

Construção dos galpões para os equipamentos coletivos subsidiada pela Prefeitura de Miradouro.

Montagem dos grupos de negociação do produto.

Cadastramento de produtores para operar com o CPR de café no Banco do Brasil.

Montagem do Centro de Prova de Café.

Visitas técnicas em propriedades e compradores idôneos.

Cursos de aperfeiçoamento na atividade.

Avaliação:

O projeto visa gerar qualidade e renda aos produtores, otimizando a produção e incentivando o associativismo.

ANEXO E – Dia do Trabalhador e Trabalhadora Rural

**CAMARA MUNICIPAL DE MIRADOURO**

Rua Marechal Floriano Peixoto, n.º 182 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL/FAX: (032) 3753-1188 - CEP: 36893-000 - CNPJ: 26.142.406/0001-80

LEI Nº. 1325/2011.

"Institui o Dia Municipal do Trabalhador e da Trabalhadora Rural e dá outras providências".

A Câmara Municipal de Miradouro, Estado de Minas Gerais, aprova e o Prefeito Municipal sanciona a seguinte Lei:


Art.º 1º - Fica instituído o dia 25 de julho como o dia municipal do Trabalhador e da Trabalhadora Rural.

Parágrafo Primeiro – O Poder Executivo e Legislativo do Município de Miradouro, tomará as devidas providências para maior publicidade em todo o município, do dia municipal do Trabalhador e da Trabalhadora Rural, não somente nos órgãos públicos municipais, mas também junto ao setor privado.

Parágrafo Segundo - As Escolas Municipais deverão prever e executar anualmente, no seu conteúdo curricular e ou no calendário escolar, campanha de divulgação e celebração do dia do trabalhador e trabalhadora rural, e seu respectivo histórico, com os alunos e alunas da rede municipal, salientando a importância destes(as) profissionais na construção do nosso município.

Art.º 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura de Miradouro, 09 de junho de 2011.


Wagner Figueiredo Dutra
Prefeito de Miradouro

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, Edgar Pereira Coelho, coordenador responsável pelo projeto de pesquisa **CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO: uma análise das práticas pedagógicas e curriculares da Escola Municipal Povoado da Serrania em Miradouro-MG**, convido você a participar como voluntário/a deste nosso estudo. A pesquisa é parte integrante do trabalho de dissertação da estudante de mestrado Mariana de Sousa Faria do PPGE/UFV. Este projeto de pesquisa consiste na investigação das mudanças curriculares ocorridas após a implantação da política pública municipal de Educação do Campo na cidade de Miradouro-MG. Este projeto objetiva também compreender os desafios colocados para implementação de uma política de Educação do Campo a nível municipal. Serão realizadas entrevistas e observações no dia a dia de uma escola municipal, denominada Escola Municipal Povoado da Serrania, onde os dados poderão ser registrados também por meio de gravações, filmagens, fotografias e/ou anotações. No seu caso, você será entrevistado/a e sua participação é de extrema importância e será o ponto chave para desenvolvimento e conclusão do estudo. Para evitar qualquer constrangimento, você poderá se recusar a participar ou suspender seu envolvimento na pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativas. Além disso, sua participação não acarretará nenhuma despesa e não resultará em nenhum ônus para você. Ao final da pesquisa e quando os resultados forem publicados, será garantido anonimato para seus depoimentos e/ou opiniões. Esclareço, ainda, que esta pesquisa pretende trazer alguns benefícios para o movimento da Educação do Campo e sua constituição em políticas públicas. Esperamos também, com essa pesquisa, viabilizar maior envolvimento do Departamento de Educação da UFV com o município de Miradouro, ao procurar sistematizar e divulgar para debate as práticas curriculares de Educação do Campo. Finalmente esclareço que, a solicitação dessa assinatura me autorizando realizar essa pesquisa com você deve-se ao fato de que todo/a pesquisador/a, por lei, é obrigado/a a pedir essa autorização antes de qualquer pesquisa, conforme Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde. Dessa forma, os resultados da pesquisa ficarão sob minha responsabilidade e serão divulgados em eventos pertinentes, tanto em Miradouro ou na escola, quanto em eventos e revistas científicas.

Eu, _____ declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro ainda que é de livre e espontânea vontade, a minha participação, que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em caso de dúvidas ou discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV, no seguinte endereço e contatos: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa campus Viçosa, prédio Arthur Bernardes, piso inferior, telefone 3899-2492, correio eletrônico: cep@ufv.br.

 Sujeito participante
 Educador/a de Miradouro-MG

Edgar Pereira Coelho
 Orientador DPE/UFV
 Prof. Dr. Edgar Pereira Coelho
 Matrícula: 10113-3
 Depto. de Educação - UFV

Mariana de Sousa Faria
 Mestranda do PPGE/UFV