



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

RAILDA DOS SANTOS SOUSA

**CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE: UM ESTUDO A PARTIR DOS MARCOS
LEGAIS**

**Amargosa
2019**

RAILDA DOS SANTOS SOUSA

CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE: UM ESTUDO A PARTIR DOS MARCOS
LEGAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dr.^a. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.

Coordenadora: Profa. Dr.^a Débora Alves Feitosa

Amargosa
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S725c

Sousa, Railda dos Santos.

Contradições e possibilidades das políticas de educação do campo no município de Mutuípe: um estudo a partir dos marcos legais. / Railda dos Santos Sousa. – Amargosa, BA, 2019.

143f.; il. color; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2019.

Bibliografia: fls. 136-142.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Políticas públicas. I. Bogo, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE: UM ESTUDO A PARTIR DOS MARCOS
LEGAIS**

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

**RAILDA DOS SANTOS SOUSA
APROVADA EM 31 DE MAIO DE 2019**

Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
Orientadora

Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas
Universidade Federal do Recôncavo Baiano
Examinadora interna

Profa. Dra. Janeide Bispo dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

*Como é bom ter você
Me amparando, você
Hoje eu sou feliz
Você me ajuda a lutar, e vencer – você!*

*Onde quer que eu ande
No caminho está você
Onde quer que eu vá
Tenho uma palavra amiga pra me acompanhar
Como eu sou feliz!
Toda essa felicidade agradeço a você – você!*

Benito Di Paula

Como foi bom ter você meu pai, Bento Bispo de Sousa (in memória), e como é bom ter você minha mãe, Alaíde dos Santos. Expressar o que significa para mim todas as suas lutas para nos educar, a sua renúncia para nos proporcionar sempre o melhor que vocês podiam. Vocês me ajudaram a lutar... acreditar... persistir... Toda essa felicidade agradeço a vocês – a vocês!

Como é bom ter encontrado você Nalva, mulher de tantas lutas e labutas, que nos ensina que a militância mobiliza, organiza e possibilita a construção do projeto societário para classe trabalhadora. Sua orientação de forma tão aberta e democrática permitiu a autonomia e elevação na produção e sistematização do conhecimento.

Como é bom minhas irmãs, saber que onde quer que eu vá têm uma palavra amiga pra me acompanhar. Como é bom ser apoiada e compreendida nas tomadas de decisões

Como foi bom ter você, professora Luíza Costa, o momento histórico dizia de uma educação tradicional, acrítica, mas você fez toda a diferença, sem o seu comprometimento com a educação dos filhos da classe trabalhadora, eu não teria chegado até aqui.

Como é bom contar com a contribuição de pessoas (professores, coordenadores, gestores, dirigentes municipais, conselho, Sindicato) comprometidas com o desenvolvimento e a qualidade da educação do campo.

Como é bom encontrar gestores, coordenadores e professores da educação do campo, comprometidos na construção e materialização de um projeto de educação emancipatório.

Como é bom no processo formativo e de minha constituição enquanto pessoa humana, encontrar mulheres como vocês Zélia e Janeide, que acreditam nas possibilidades dos sujeitos, da educação, na transformação do território camponês e emancipação da classe trabalhadora.

Como é bom ter você, André Carlos, meu companheiro, meu amor, parceiro, compreensivo... Onde quer que eu vá, você estará sempre comigo.

Como é bom ter um Programa de Pós-graduação específico para a Educação do Campo. A coordenação do curso, direção do centro, docentes e discentes que contribuíram para minha luta, militância e formação na educação do campo.

Dedico este trabalho aos filhos e filhas da classe trabalhadora, que lutam e persistem por formação humana emancipatória, sobretudo os camponeses que rompem fronteiras para adentrar o latifúndio do conhecimento. Aos meus ancestrais, por me energizarem, e por tudo que vivenciaram para que eu me tornasse quem sou hoje.

“A emancipação humana não se realiza senão quando o homem reconhece e organiza suas próprias forças como forças sociais, e não mais separa de si a força social sob a forma política”.

(Marx)

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar em que medida as conquistas asseguradas nos marcos legais da educação do campo no Brasil foram implementadas no município de Mutuípe-BA. Buscou-se compreender a política da Educação do Campo do município, num determinado contexto histórico (2002-2016), desenvolvendo um trabalho de análise, à luz da teoria do conhecimento materialista histórico-dialética. Assim, analisou-se o processo histórico de formação da sociedade e, conseqüentemente, da Educação do Campo, evidenciando a forma e organização das Escolas do Campo. A pesquisa buscou caracterizar os principais programas, projetos e ações da Educação do Campo no município para compreensão das políticas. Assim, traçaremos um panorama de como se deu a implementação dessas políticas de educação no campo, no município de Mutuípe, e apontaremos as possibilidades superadoras, que são apresentadas a partir da implementação das políticas educacionais do campo. O Materialismo Histórico-Dialético, enquanto teoria do conhecimento, contribuirá para o desvelamento da realidade, das políticas educacionais, buscando a captação do real com base nas contradições e do desenvolvimento histórico, abordando as categorias mediadoras que possibilitam a sua compreensão na totalidade. O estudo considera o sentido de território, exigindo, assim, da autora um aprofundamento dos paradigmas do capital agrário e da questão agrária, bem como um cuidado na apropriação do método de análise e definição dos procedimentos metodológicos. Dessa forma, os resultados alcançados com a pesquisa são específicos conforme o campo, os territórios e as realidades. Considerando o método dialético em Marx, procura-se analisar os dados de forma que a realidade seja desvelada, a partir da mediação histórica pelas categorias teóricas, procurando sair do empírico para uma compreensão mediada da realidade da política pública da Educação do Campo no município. No decorrer do trabalho, constatou-se que houve um avanço com relação a política de Educação do Campo no município, no entanto, foi necessário um estudo aprofundado da realidade social do campo e da escola para compreender os limites, as contradições e as possibilidades para a construção e fortalecimento da política de educação do município.

Palavras Chave: Educação do Campo. Terra. Território. Políticas Públicas. Marcos Legais.

SUMMARY

The present work has the objective of analyzing to what extent the achievements achieved in the legal frameworks of rural education in Brazil were implemented in the municipality of Mutuípe-BA. The aim of this study was to understand the rural education policy of the municipality in a specific historical context (2002-2016), developing a work of analysis in the light of the historical-dialectical materialist knowledge theory. Thus, the historical process of formation of the society and, consequently, of the Field Education was analyzed, evidencing the form and organization of the Field Schools. The research sought to characterize the main programs, projects and actions of the Field Education in the municipality to understand the policies. Thus, we will give an overview of how the education policies in the field were implemented in the municipality of Mutuípe, and we will point out the possibilities overcome, which are presented through the implementation of the educational policies of the field. Historical-Dialectical Materialism, as a theory of knowledge, will contribute to the unveiling of reality, of educational policies, seeking the capture of reality based on contradictions and historical development, addressing the mediator categories that enable their comprehension in totality. The study considers the sense of territory, thus requiring the author to deepen the paradigms of agrarian capital and the agrarian question, as well as a careful elaboration of the method of analysis and definition of methodological procedures. In this way, the results achieved with the research are specific according to the field, the territories and the realities. Considering the dialectical method in Marx, we try to analyze the data in such a way that the reality is unveiled, from the historical mediation by the theoretical categories, seeking to leave the empirical to a mediated understanding of the reality of the public policy of Field Education in the municipality. In the course of the work, it was verified that there was an advance in relation to the Field Education policy in the municipality, however, it was necessary a deep study of the social reality of the field and the school to understand the limits, the contradictions and the possibilities for the construction and strengthening of the education policy of the municipality.

Keywords: Field Education. Earth. Territory. Public policy. Legal Frames.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão político-administrativa dos Territórios de Identidade na Bahia	41
Figura 2 – Localização Território Vale do Jiquiriçá – Bahia	42
Figura 3 – Mapa do município de Mutuípe	45
Figura 4 – Visão panorâmica da cidade de Mutuípe	46
Figura 5 – Localização da Bacia Hidrográfica do Rio Jiquiriçá – BA	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População Total, por Gênero, Rural/Urba e Taxa de Urbanização - Mutuípe – BA	47
Tabela 2 – Informações socioeconômicas sobre o município de Mutuípe	48
Tabela 3 – Dados sobre Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	49
Tabela 4 – Número dos estabelecimentos escolares de Educação Básica do município de Mutuípe, por dependência administrativa e etapas da Educação Básica	50
Tabela 5 – Taxa de Escolarização Líquida da população de 7 a 17 anos, 2000	50
Tabela 6 – Matrícula Inicial do Ensino Médio Regular no Município de Mutuípe, por dependência administrativa e localização 2010/2012	51
Tabela 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Fundamental Anos iniciais 2005/2015	51
Tabela 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Fundamental Anos Finais 2005/2015	52
Tabela 9 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio 2005/2015	52
Tabela 11 – Alimentação escolar -PNAE - Aquisição da agricultura familiar	97
Tabela 12 – Recursos do transporte escolar - PNATE do município de Mutuípe, no período de 2011 a 2016	100
Tabela 13 – Número de Escolas campo da Região Nordeste por Estado, no período 2009-2012	118
Tabela 14 – Fechamento de Escolas em 2014	118
Tabela 15 - Escolas do campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá fechadas entre 2007 a 2014	119
Tabela 16 – Número de Escolas por Etapa de Ensino e localização - Rede Municipal e Estadual	121
Tabela 17 – Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Redes Estadual e Municipal	122
Tabela 18 - Escolas do campo de Mutuípe - 2016	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB	Associação de Professores Licenciado da Bahia
APMI.	Associação de Proteção Maternidade e Infância-
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CEB	Câmara da Educação Básica
CDA	Coordenação de Desenvolvimento Agrário
CDP	Centro Digital Pedagógico
CF	Constituição Federal
CFR	Casas Familiares Rurais
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DEQ	Departamento de Qualificação
EAPEC	Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas dos Campo
EFA	Escolas Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDI	Índice de Desenvolvimento da Infância
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITR	Imposto Territorial Rural
FASE	Federação de Órgão para Assistência Social e Educacional
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
LOM	Lei Orgânica Municipal
MEC	Ministério de Educação
MST	Movimento de Trabalhadores Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação de Mutuípe

PNE	Plano Nacional Educação
PNAE	Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional do Transporte Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPI	Projeto Político Institucional
PRADEM	Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal
PRONACAMPO	Programa Nacional da Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPLAN	A Secretaria do Planejamento e Orçamento
SINTRF	Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego -,
SME	Secretaria Municipal de Educação
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
ULTABs	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 TRAJETÓRIA... MEMÓRIAS... VIVÊNCIAS...MILITÂNCIA...	17
2 AS CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
2.1 TERRA, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
2.2 MUNICÍPIO DE MUTUÍPE: TERRITÓRIO ESPAÇO DE GOVERNANÇA	43
2.2.1 Mutuípe: aspectos históricos, geográficos, socioeconômicos, culturais e educacionais	43
2.2.2 Mutuípe: Estrutura fundiária e formas de acesso à terra	54
2.3 FUNDAMENTOS SÓCIO HISTÓRICOS DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	56
2.4 TRABALHO E EDUCAÇÃO	62
3 ESTADO, DIREITO E DEMOCRACIA PARA O ENTENDIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	67
3.1 DIREITO À EDUCAÇÃO	70
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	73
3.3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	77
4 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUTUÍPE: DOS MARCOS LEGAIS À PRÁTICA SOCIAL REFERENCIADA	86
4.1 CONSTRUINDO O SISTEMA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MUTUÍPE	86
4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUTUÍPE: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO ...	88
4.2.1 Os sujeitos históricos da educação do município no período em estudo	83
4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROJETOS, PROGRAMAS E AÇÕES	92
4.3.1 Programa Nacional do Livro Didático	93
4.3.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar	95
4.3.3 Programa Nacional do Transporte Escolar	98
4.3.4 Currículo e proposta pedagógica	100

4.3.5 Formação inicial e continuada dos professores	106
4.4 DOS PROCESSOS FORMATIVOS A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	109
4.3.1 Observatório Etnoformador	105
4.3.2 Projeto Historiar	106
4.3.3 Projeto Semear: Marco da Educação do Campo em Mutuípe	107
4.4 LIMITES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO DE MUTUÍPE	109
4.4.1 Fechamento de Escolas do campo em Mutuípe	116
4.4.2 Níveis de atendimento	122
4.4.3 Gestão e financiamento escolar	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	142

1 INTRODUÇÃO

No sentido de compreender as contradições e possibilidades no processo de implementação das políticas da Educação do Campo do município Mutuípe-Ba, no período de 2002 a 2016, desenvolveu-se este estudo, que busca analisar as políticas de Educação do Campo no referido município, ao longo dos 16 anos do mandato do Partido dos Trabalhadores, governos ditos “populares”, no intuito de entender as contradições e as possibilidades apresentadas, conforme a realidade.

A Educação do Campo tem em seu fundamento o trabalho enquanto princípio educativo, considerando que o conhecimento sistematizado, da ciência, é extremamente necessário para que a humanidade tenha condições de seguir produzindo a sua existência, mesmo reconhecendo as contradições da estrutura social que sustenta as relações vigentes.

Nessa perspectiva, a pesquisa que sustenta esta dissertação buscou investigar a realidade concreta da Educação do Campo de Mutuípe, no sentido de compreender a materialização de políticas públicas, tendo como base os marcos legais da Educação do Campo. Para isso, foi necessário traçar o percurso a ser percorrido, considerando os aspectos teóricos/ metodológicos que contribuiriam para o andamento da pesquisa e a sistematização dos dados analisados.

1.1 TRAJETÓRIAS... MEMÓRIAS... VIVÊNCIAS...MILITÂNCIA...

Discutir políticas públicas de Educação do Campo remete-me pensar sobre a minha trajetória e como essas políticas impactaram a minha vida, traçando e mudando trajetos e percursos. Sou a terceira filha de uma família de 11 irmãos. Sou filha da terra, de agricultores familiares e desde a infância, vivo as possibilidades, os desafios, as dificuldades e os conflitos da vida no campo. Os enfrentamentos são constantes, devido à não efetivação dos direitos socioculturais e políticos e à não materialização das políticas públicas. Como o direito de produção da vida no campo só se efetiva a partir das lutas sociais, desde cedo comecei a participar do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, por incentivo da minha mãe, que era diretora.

Nasci na comunidade do Bom Jesus, no município de Mutuípe-BA, a 10 km da sede do município. Venho de uma família, assim como milhares de outras, de poucos recursos financeiros. Desde cedo, comecei a ajudar meus pais nas tarefas domésticas, bem como nas atividades com a terra. Assim, estudávamos em um turno e no outro fazíamos os trabalhos domésticos e ajudávamos minha mãe nas atividades agrícolas, pois meu pai trabalhava como pedreiro, uma vez que a terra era pequena e a agricultura era insuficiente para o sustento da

família. Meus pais eram posseiros e, durante alguns anos, sofríamos com o fantasma de sermos despejados, desapropriados, desterritorializados...¹

Em determinado período, (a segunda ou terceira geração) dos proprietários da terra (que moram na capital do estado) – terra em que nós vivíamos e produzíamos desde a minha bisavó – vieram se apropriar. Como já tínhamos muito tempo na terra, havia plantações. A terra estava cumprindo a sua função social e tínhamos um amparo legal, que era a usucapião da mesma. Meu pai declarou a terra no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. E, já no Governo Jacques Wagner (governador do Bahia), houve um cadastro para titulação das terras e nós recebemos o nosso título.

O ingresso na escola foi tardio, aos sete anos de idade, visto a não oferta da Educação Infantil, pois não havia a obrigatoriedade de o sistema público garantir essa etapa educacional. Os anos iniciais do Ensino Fundamental foram cursados em escolas do campo. O último ano tive que repetir (4ª série), pois, no período, não havia os anos finais do Ensino Fundamental no campo, nem transporte escolar para os alunos do campo estudarem na cidade. Repetir o último ano primário era uma prática comum para que os alunos não parassem de estudar.

Contudo, a professora Luíza Costa, que lecionava na escola que eu estudava na época, não concordava que as crianças repetissem o ano, por falta de possibilidade de acesso e permanência na escola. Logo, reuniu os pais e orientou-lhes a procurar o executivo municipal e reivindicar transporte para que seus filhos continuassem estudando. Assim, a reivindicação dos pais foi aceita. Porém o transporte ficava a seis quilômetros de distância da nossa residência. Tínhamos que acordar bem cedo, realizar uma longa caminhada até a localidade onde ficava o ônibus e, no retorno, chegávamos em casa às 15h00. Isso foi feito por um bom período, até que conseguimos mais uma conquista. Agora, o transporte vinha até a escola dos anos iniciais, mesmo assim, andávamos ainda em média dois a três quilômetros para chegarmos em casa.

Foi com muito sacrifício que superei alguns obstáculos para cursar os anos finais do Ensino Fundamental e concluir o Ensino Médio com formação em magistério. Estudei em classes multisseriadas até a 4ª série do Ensino Fundamental e, desde aquela época, o processo educativo não considerava os saberes que os educandos já tinham, para estabelecer nexos com os conhecimentos sistematizados. Naquele período o professor era o detentor do conhecimento, centro do ensino/aprendizagem e o próprio processo histórico o constituía assim. Embora, nem todos tivessem apropriações dos conceitos e conhecimentos que transmitiam. Era uma

¹ A opção de usar a primeira pessoa, deve-se ao fato de tratar das memórias da vida pessoal, profissional e de militância da pesquisadora.

transmissão tradicional, acrítica. Estudar na zona urbana, em um contexto bem diferente do que eu estava inserida, foi desafiador.

Ao adentrar os anos finais do Ensino Fundamental, o fato de ser do campo era motivo de crítica, atraso, incapacidade. Isso me indignava. Em alguns momentos, pensei que a escola seria o meu porto seguro para quebra daqueles preconceitos. Com o tempo, descobri que escola contribuía para aquela concepção. Sentia-me pequena, impotente. A partir daí, comecei a refletir sobre o papel da escola e do educador, aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar formação humana, seja ela na escola, na comunidade, no trabalho... Diante do processo de ensino, nessa etapa da minha formação, vivenciava as mesmas concepções com algumas diferenças: agora, o tempo pedagógico era bem mais fragmentado com as disciplinas das diversas áreas do conhecimento.

O ingresso no Ensino Médio também foi marcado por muitos desafios. Essa etapa do ensino só era oferecida no turno vespertino ou noturno. O transporte que havíamos conquistado só transportava os estudantes pela manhã. Com isso, eu e minha irmã pegávamos carona para ir à escola e voltávamos andando. Chegávamos em casa às 20h00.

Nesse período, minha irmã passou no concurso e precisou ser transferida para o noturno. Dormia na casa de um conhecido dos nossos pais. Inicialmente, continuei estudando no vespertino. Como chegava muito tarde em casa, ficando sozinha, também pedi transferência para o noturno. Dormia na mesma casa com minha irmã e bem cedinho pegávamos carona com os fazendeiros da região para voltarmos.

No Ensino Médio houve certa ruptura, pois já era possível questionar alguma coisa. O processo de aprendizagem acontecia de forma mais aberta; já se pensava a educação dentro da sociedade reproduzindo seus interesses, valores... Percebia-se que havia já uma participação dos estudantes, ainda de forma muito tímida e selecionada. A organização do trabalho pedagógico já apresentava diferentes procedimentos metodológicos.

Observava-se certa diferença no ensino entre os profissionais que estavam na formação. Para os que estavam no Ensino Superior, na universidade, havia abertura para questionamentos, e os que apenas cursaram o Ensino Médio aplicavam métodos fechados para não serem questionados. Ao concluir o terceiro ano de magistério, os futuros educadores tinham que ter se apropriado de métodos e técnicas aplicáveis nos conteúdos nas diversas áreas dos conhecimentos.

A universidade só se tornou viável e necessária a partir da exigência profissional. Naquela época, poucos tinham acesso à universidade. As pessoas concluía o magistério e iam

trabalhar no comércio ou já iam lecionar, como o caso dos que tivessem uma certa relação com a gestão municipal (desde a Educação Infantil ao Ensino Médio). Nem passava pela minha cabeça a possibilidade de entrar numa universidade e fazer uma formação superior. O meu objetivo era concluir o Ensino Médio e trabalhar para ajudar a família. A terra era muito pequena e não acomodava todo mundo.

Quando concluí o Ensino Médio, a comunidade estava sem professor e os pais solicitaram da prefeitura que eu fosse contratada. Houve uma resistência muito grande, pois, no período, havia uma perseguição política muito forte e nossa família era opositora à forma como a política se estabelecia no município. Meus pais, nem concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sempre tiveram uma visão crítica do mundo.

E, através da professora Luiza Costa, eu, minha mãe e minhas irmãs começamos a participar das atividades da igreja católica, da Comunidade Eclesial de Base, que tinha relação com a Teologia da Libertação. A partir daí, com a contribuição da igreja católica, foram fundados os Sindicatos de Trabalhadores Rurais no Vale do Jiquiriçá. Minha mãe era sócia fundadora e diretora e nós passamos a participar com ela. Esses motivos dificultaram a minha contratação. Mas, como a reivindicação partiu da comunidade, o gestor ficou numa situação embaraçosa. Então, contratou-me, mas, logo em seguida, abriu-se um edital para o concurso público.

O que seria uma oportunidade de ingressar na educação era, na verdade, um instrumento e barganha (pelo silenciamento). Naquele período, nos municípios, no ato da inscrição, já se exigia fotografia e número do título eleitoral. Fiz a seleção, obtive resultados iguais ou mais elevados que muitas de minhas colegas, que foram aprovadas, mas meu nome nem apareceu na lista de aprovados. Até hoje me perguntou o que aconteceu e porque não fiz nada para reverter a situação. Talvez tenha pensado que não valesse a pena um embate, com aqueles sujeitos, naquele momento. No mesmo ano, passei no concurso da rede estadual, mas o estado não chamou os aprovados e classificados na seleção.

Logo após esse processo, fui convidada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, para contribuir com os trabalhos, três vezes por semana, e eles colaboravam com uma ajuda de custo. Assim, continuei participando e me envolvendo cada dia mais, e fui constituindo minha militância, enquanto, jovem, negra, mulher, camponesa...

Em 2000, participei do processo eletivo para diretoria do Sindicato, concorrendo ao cargo de presidente, sendo a primeira jovem a assumir a presidência daquela entidade. No mesmo período, houve uma ruptura na política no município. O grupo político hegemônico,

que já estava no poder a 74 anos, foi derrotado nas urnas pelo Partido dos Trabalhadores.

No ano seguinte, o então prefeito publicou o edital para o concurso público com vaga para as diversas áreas e eu me inscrevi, passei e fui convocada para ser professora da escola São Bartolomeu, na comunidade do Pau seco, a 13 km da sede do município. Como minha carga horária era de 20 horas semanais, continuei na presidência e na militância do Sindicato. Ao concluir o meu mandato, continuei na militância, mas não mais como diretora, por já pertencer a “outra categoria”.

Ao entrar na educação pública, com as vivências, diálogos, debates, estudos, comecei a compreender a importância do Ensino Superior, como parte da escolarização e da formação humana. Meu sonho era estudar numa universidade pública. Tentei alguns vestibulares, mas não consegui, devidos às diversas lacunas das etapas anteriores. Em 2003, tentei a seleção de faculdade privada, a Faculdade de Educação Montenegro. Passei e adentrei a universidade. A conclusão do curso de Pedagogia deu-se em 12 de janeiro de 2008. Mas, ainda faltava algo! Assim, continuei e, ao concluir a graduação, no mesmo ano, comecei a especialização em Estudos Linguísticos e Literários pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Logo após iniciar a especialização, surgiu a oportunidade da universidade pública, na Licenciatura em Educação do campo, curso piloto da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. O curso tinha tudo a ver comigo, com a minha militância. Na época, a secretária de educação do município, inscreveu todos os professores que ainda não tinham formação superior. Como ele sabia da minha militância no campo e o meu desejo da universidade pública, inscreveu-me também. Assim, participei da seleção para formação de professores em Licenciatura em Educação do Campo, tendo sido aprovada na primeira e segunda etapas. Meu trabalho de pesquisa da Licenciatura do Campo teve como objeto o Currículo, ganhando o título *Currículo: Contradições e Possibilidades no Ensino Fundamental da Escola do Campo*. O estágio supervisionado foi realizado em três etapas: Ensino Fundamental, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Médio.

A licenciatura do Campo abriu um leque de possibilidades, de participação em diversos projetos. O CDP-Centro Digital Pedagógico foi um deles, que, enquanto bolsista PIBIB diversidade, tive o privilégio de participar. Durante esse período, houve elevação nas capacidades psíquicas superiores, na compreensão da realidade concreta e dos condicionantes sociais para alteração ou manutenção da sociedade de classe. Essa formação contribuiu enormemente para o fortalecimento da minha militância no campo e na educação e, sobretudo, no entendimento que a educação escolar é fundamental para a construção de outro projeto de

desenvolvimento para o campo e a cidade. Durante o curso de licenciatura, minhas colegas chamavam-me de militante, por conta do meu completo desenvolvimento nas atividades, acadêmicas, políticas e de classe. Muitas delas eram professoras do Sistema e só estavam lá por uma exigência legal, do próprio sistema: a diplomação.

Ao longo da vida, construí percursos diferenciados na minha vida pessoal, profissional e política. A minha história é marcada pelas influências do meio familiar e social e as minhas vivências de organização comunitária, de militância e participação no movimento sindical rural, contribuíram para a construção do sentimento de pertencimento ao campo e da luta por educação, sobretudo por uma educação que traduza o resultado da construção coletiva de um projeto educativo que revela os princípios, as lutas, os anseios e as experiências dos diversos movimentos sociais do campo, com capacidade de atender as suas necessidades sociais e humanas.

Embora a minha vida seja totalmente vinculada ao campo, a escola rural, a educação que nos foi destinada, exercia a função de negação do sujeito do campo, de negação do campo como lugar de vida, de negação do direito à educação. E isso me serviu como um antídoto, impulsionou-me a construir estratégias de superação dessa ideia. Levou-me à educação, à profissão docente.

Assim, minha identidade profissional foi sendo construída a partir da formação acadêmica. Inicialmente, a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação Montenegro. Em seguida, já no exercício da docência, surgiu a oportunidade de fazer uma segunda formação a nível de graduação. Agora, numa universidade pública, no projeto de formação específico para formação de educadores do campo. Não pensei duas vezes. Ingressei no curso em Licenciatura em Educação do Campo pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, o qual concluí em 2013. Ao mesmo tempo, fiz uma especialização em Estudos Linguísticos e Literários pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e cursei, em 2013, dois componentes curriculares do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como aluna especial. Foram os seguintes componentes curriculares: *Trabalho e Educação* e *Desenvolvimento Territorial e Conflitos Sociais no Campo*.

As minhas vivências da vida pessoal, profissional e política permitiram a consolidação da docência. São 17 anos de exercício e, durante esse período, desenvolvi o trabalho exercendo as funções de regente em classes multisseriadas e de EJA; coordenadora pedagógica e vice-diretora nas Escolas do Campo; estive na coordenação pedagógica da Educação do Campo na

Secretaria Municipal de Educação. Tive, ainda, a oportunidade de trabalhar no Projeto Semear - Curso de Gestão em Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Elevação de Escolaridade do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Meio Rural com Educação Profissional, desenvolvido pela Fase (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), em parceria com o Sindicato de Trabalhadores Rurais, FETRAF (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar) e Prefeitura Municipal de Mutuípe. Atualmente, estou Coordenadora Pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental, no Colégio Julival Rebouças (20 horas) e professora na Educação de Jovens e Adultos da mesma escola (20 horas). Também fui orientadora de estudos do PNAIC – Professores do Campo – e formadora do Programa Escola da Terra, que é um programa de aperfeiçoamento para educadores do campo, sobretudo os que atuam em classes multisseriadas.

Continuo na militância, no movimento por uma Educação do Campo, defendendo o projeto de Educação do Campo nos meus lugares de atuação o Fórum de Educação do Campo do Território Vale do Jiquiriçá e Recôncavo e a Associação de Professores Licenciado da Bahia – APLB, na docência e no partido.

Portanto, pensamos a Educação do Campo para além da sala de aula: pensamos as questões agrárias, os movimentos sociais. Nesse sentido, as lutas coletivas dos trabalhadores têm apresentado resultados significativos a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Defender a escola do campo é defender a reforma agrária, é defender a agricultura familiar, é defender outro projeto de sociedade.

Hoje, reconheço a necessidade de se ter clareza do projeto de educação que está sendo construído e a concepção adotada. Assim, o currículo deve estar ligado à vida, dialogando com a realidade, mas não perdendo de vista que é a partir do conhecimento sistematizado que se organiza o currículo da escola. Conforme Saviani (1999), faz-se necessário um pensar crítico, considerando as relações existentes entre educação e sociedade, de forma que não se desassocie a prática social da prática educativa:

[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 1999, p. 7).

Freitas (2009) vem chamar atenção sobre o papel político da educação para que se compreendam as diferenças fundamentais entre prática ingênua e uma prática crítica. Destacou algumas questões fundamentais, questionando contra quem e contra o que fazemos educação e a favor de quem e do que desenvolvemos atividades políticas. Argumenta, sobretudo, que não

há como pensar em educação sem estar atento à questão do poder, bem como o reconhecimento do tipo de indivíduo que se quer formar, considerando-se a opção educativa inseparável do homem na sua totalidade. Assim, é fundamental enfatizar que:

a Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano. Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR e ESCOBAR, 2010, p. 52).

Esse debate corrobora para compreensão da concepção de Educação do Campo, no sentido de tomada de posição no embate dos projetos que norteiam a educação e a sociedade. Esses projetos baseiam-se em experiências de movimentos sociais de trabalhadores do campo, que se debruçam sobre o processo de construção de uma educação emancipatória, para além da sala de aula e do capital, tendo o trabalho como elemento central da vida.

Nesse embate, entre projetos societários, compreende-se que a educação escolar tem um espaço privilegiado, para o entendimento da classe trabalhadora da realidade concreta e o reconhecimento da necessidade de intervenção. Por isso, Saviani (1999) defende a especificidade da ciência da educação ao afirmar que: “[...] seu âmbito de estudo refere-se à identificação dos elementos naturais, culturais necessários a constituição da humanidade em cada ser humano e a descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1999, p. 6).

Nesse sentido, a pesquisa investigou as contradições na efetivação das políticas públicas, no período em estudo, bem como possibilidades para materialização dessas políticas no município. Este estudo reconhece a educação como elemento indispensável a qualquer sociedade, uma vez que é através dela que as gerações transmitem os conhecimentos produzidos, embora, historicamente, a educação formal tenha se estabelecido a partir do modelo de sociedade que está a serviço do fortalecimento da classe burguesa.

Diante dos problemas e desafios enfrentados pelas escolas do campo, foi delimitado como objetivo geral do estudo: analisar em que medida as conquistas asseguradas nos marcos legais da Educação do Campo no Brasil foram implementadas no município de Mutuípe, no período de 2002-2016. Para materialização do objetivo geral delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- (i) conhecer as bases teóricas que fundamentam as políticas da Educação do Campo, no município, no sentido de compreender se essas bases têm contribuído, para o salto qualitativo no que se refere ao reconhecimento da realidade concreta e de seus condicionantes;
- (ii) caracterizar os principais programas, projetos e ações das políticas de Educação do Campo no município, a fim de analisar se as políticas nacionais de Educação do Campo têm se efetivado no município;
- (iii) traçar um panorama de como se deu a implementação das políticas de Educação no Campo no município de Mutuípe;
- (iv) analisar os limites na implementação das políticas de Educação do Campo nos governos “populares” do Partido dos Trabalhadores, no município de Mutuípe, no período de 2002-2016;
- (v) analisar as implicações sociais da materialização das políticas de educação no município e
- (vi) apontar possibilidades superadoras apresentadas nas políticas da Educação do Campo implementadas no Município.

Para esse fim, busca-se a fundamentação no Materialismo Histórico-Dialético, no qual é colocado em prática o método investigativo que não preza pela fragmentação que não altera a realidade, mas faz das pesquisas um instrumento que vise a conhecer, problematizar e intervir na realidade. Ou seja, tem-se em vista uma educação que possibilite o indivíduo se apropriar, dominar, ter posse, do que a humanidade desenvolveu de mais avançado por meio do conhecimento da realidade, nas relações sociais, compreendendo o modelo e as relações existentes entre capital e trabalho e, a partir daí, problematizá-la e transformá-la.

O método materialista histórico-dialético possibilita a compreensão sobre as determinações do trabalho na base da constituição humana, bem como da formação de trabalhadores, contribuindo para superação das propostas de formação escolar sobre abordagens das classes dominantes. Pois, o trabalho tem um sentido fundante para o ser social, assim, considera-se a base ontológica. Todas as determinações dos fenômenos sociais presumem o trabalho com todas suas implicações.

Nesse contexto, as pesquisas em Educação do Campo configuram-se como processos de construção de conhecimentos, que contribuem para o desenvolvimento dos territórios camponeses, como espaço de produção da existência dos seus sujeitos. E a garantia da consistência dos projetos de pesquisas sobre o campo é possível se o ponto de partida for os

paradigmas das questões agrárias e o paradigma do capitalismo no campo. Sendo assim, esses paradigmas são essenciais para a elaboração e definição dos métodos de análise, bem como os marcos teóricos-metodológicos das pesquisas. Conforme Fernandes (2006, p.29):

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.

O conhecimento representa um tipo de território e, por isso, Fernandes (2006) enfatiza a importância da criação de métodos de análise capazes de desvelar a realidade dos territórios sobretudo no campesinato. O conhecimento do campo tornou-se um território em disputa, devido aos limites, as fronteiras e aos conflitos que são elementos presente no território.

Desse modo, nota-se a necessidade de realização de estudos/pesquisas profundas da realidade social do campesinato brasileiro e seus territórios, com a finalidade de contribuir com os sujeitos sociais inseridos nesse contexto, para que esses compreendam as contradições existentes na sociedade nos mais diversos segmentos, na medida que os fatos sociais, políticos, econômicos estão ligados a um modelo de projeto de sociedade que visa a um determinado desenvolvimento.

A educação promove as condições políticas fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, dos seus territórios e, conseqüentemente, da sociedade. Sendo assim, o desenvolvimento do território camponês é possível a partir da materialização de uma política educacional que contemple sua diversidade e intensidade, reconhecendo o povo camponês como proponente dessa política e não, tão somente, como meros beneficiados.

Segundo Frigotto (1991), para o materialismo histórico-dialético, o essencial é a produção de um conhecimento crítico que modifica a realidade anterior, nos planos do conhecimento histórico social, de maneira que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar. Considera-se esse conhecimento também necessário para que a humanidade tenha condições de seguir produzindo a sua existência, reconhecendo as contradições da estrutura social que sustenta as relações vigentes.

Desse modo, o materialismo será fundamental para se compreender as contradições existentes na implementação das políticas de Educação do Campo, no município de Mutuípe. Seu caráter teórico, metodológico e analítico possibilita a compreensão da dinâmica e das grandes transformações da história e das sociedades humanas. Nessa perspectiva, o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do

fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 1991).

Assim, interpretar a realidade do processo educativo, sobretudo das políticas públicas educacionais exige esforço e aprofundamento teórico, que estabeleça a localização da relação sujeito-objeto como a questão central. Só será possível compreender essa relação, se houver compreensão da relação do ser humano com os demais seres, com a natureza, com a vida, sendo esse um problema central das ciências, cujas diferentes abordagens tratam de explicar.

O nosso caminhar constituiu-se pela abordagem histórico-dialético, entendendo a dialética do pensamento de Marx como uma possibilidade teórica de interpretação da realidade, superando a separação entre o sujeito e o objeto. A pesquisa aponta a necessidade do conhecimento dos diversos elementos que envolvem as políticas públicas educacionais e sua efetivação no município de Mutuípe-BA. Mas, sobretudo, a escolha do referencial teórico é política, para melhor compreensão da sociedade de classes imposta pelo capital e compreensão do lugar da educação e da pesquisadora neste “território”. Segundo Frigotto (1998):

[...] quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrarias - tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo (FRIGOTTO, 1998, p. 26).

O Materialismo Histórico-Dialético, enquanto teoria do conhecimento, contribuirá para o desvelamento da realidade, das políticas educacionais, buscando a captação do real com base nas contradições e do desenvolvimento histórico, abordando as categorias mediadoras que possibilitam a sua compreensão na totalidade. Sobre isso, Lukács destaca que:

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...] essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (LUKÁCS, 2010, p. 327).

Na concepção marxista, as categorias teóricas, como totalidade, contradição e mediação, são apreendidas do método dialético, com o intuito de compreender a realidade, considerando-a como totalidade concreta, em desenvolvimento. A compreensão da totalidade perpassa pelo entendimento das relações estabelecidas entre um conjunto abrangente de fatos e fenômenos

aprendidos e os detalhamentos das particularidades que são estabelecidas sempre em uma totalidade. Sobre essa questão Frigotto (2001) coloca:

[...] com isso confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo conhecimento histórico, e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, senão que busca as suas determinações e leis fundamentais. (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

Em Marx, não se separa o método do conteúdo e isto é retomado neste estudo, por perceber que é impossível o entendimento do sentido das políticas públicas educacionais, sem buscar compreender a totalidade de determinado sistema de produção. Para Marx, métodos são elevações do abstrato ao concreto, ou aproximações sucessivas ao objeto. Por isso, segundo o autor, não se elabora teoria sem o recurso da categoria, entendida como forma de ser, modo de existência do ser social. Portanto, o método é uma perspectiva que permite ao sujeito apreender a historicidade, caractere de totalidade do ser objeto. O método permite perceber, através das determinações, os sistemas de mediações que possibilitam que as contradições se expressem.

O conhecimento da realidade concreta das políticas públicas educacionais do campo é possível a partir da compreensão do método, que é uma instrumentalização para tal. A materialidade histórica da vida em sociedade movimenta o pensamento que caracteriza o método materialista dialético, possibilitando a descoberta das leis fundamentais de organização social dos homens na história da humanidade. Pensar a lógica dialética não implica descartar a lógica formal, mas torná-la instrumento de elaboração e reflexão do pensamento completo, real. É perceptível, no campo educacional, a necessidade de superação do senso comum para a consciência filosófica na compreensão da prática educativa.

Destarte, conforme Martins (2006), é das abstrações do pensamento, a partir da apreensão do conteúdo, do fenômeno, sobre as mediações históricas concretas que se constitui a construção do conhecimento: “Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (MARTINS, 2006, p.10).

Sendo assim, analisaram-se os fenômenos da realidade aparente das políticas públicas educacionais do campo no município de Mutuípe, sobre a luz do Materialismo Histórico-Dialético, como proposição de enfrentamento para superação da aparência e desvelamento da essência, assim, propiciando a compreensão dos processos presentes nos fatos estudados.

Para Marx, a concepção teórica deve configurar-se em atuação política, através das

ações dos homens e das mulheres. Nessa perspectiva, a análise da educação enquanto prática social, que reproduz as contradições, precisa constituir-se enquanto processo de produção de conhecimento para superação do capital. O pesquisador deve, necessariamente, “[...] apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere”. (NETTO, 2011, p. 25).

Com intuito de compreender em que medida as conquistas asseguradas nos marcos legais da Educação do Campo no Brasil foram implementadas no município de Mutuípe, no período de 2002-2016, busca-se analisar o real concreto, delineando instrumentos investigativos.

Para compreensão dos conceitos sobre Educação do Campo, busca-se apresentar e entender as seguintes categorias: Estado, políticas públicas, questão agrária, trabalho, território, Educação do Campo, limites, possibilidades, projeto de desenvolvimento. Pois, Freitas (2009) aborda que os conceitos e as categorias são resultados de atividades de abstração e generalização do homem em união com o conhecimento e sua prática.

Para a problematização da política educacional, realizaram-se estudo e reflexões conceituais, do real concreto, para estabelecer nexos entre o particular e o geral, ou seja, a totalidade dos fenômenos. Para tanto, utilizou-se da análise documental relacionada à política de Educação do Campo no município, comparando-os à Política Nacional da Educação do Campo, conforme os seguintes referenciais:

- a) Marcos Normativos da Educação do Campo – Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão;
- b) Referenciais e propostas da Política Nacional de Educação do Campo do Campo;
- c) Marcos referenciais da Educação do Campo no Município de Mutuípe – Plano Municipal de Educação, Lei nº 940/14 de 08 de dezembro de 2014.

De acordo com Gil (2002, p. 51), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que, ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Nessa perspectiva, Phillips citado por André e Ludke (1986, p. 38) esclarecem que os documentos “[...] são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Dessa forma, compreende-se que os documentos revelam aspectos determinantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois apresentam registros de como estão sendo efetivadas as políticas educacionais do campo, no país, bem como fazendo recortes para o município de Mutuípe-BA.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista. Segundo Minayo (2001), a entrevista

permite conhecer a realidade estudada a partir do contato direto com os sujeitos da pesquisa. Assim, “[...] a entrevista é, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” (GIL, 2008, p. 109). “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.” (MINAYO, 2001, p. 64). Inicialmente, realizou-se a escuta dos sujeitos *in loco*, com apresentação e discussão do projeto de pesquisa, bem como seus objetivos. Na sequência, realizou-se a entrevista propriamente dita.

Os dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, a partir da entrevista, foram bases para uma análise da estrutura educacional que atende à modalidade e serviram para gerar parâmetros de análise das políticas públicas destinadas à Educação do Campo no município. A pesquisa envolveu os sujeitos sociais que constituem a Educação do Campo no município. O trabalho abarcou a equipe gestora da Educação do Campo no município, os docentes, o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação, e os movimentos sociais do campo, como o Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar -SINTRAF, associações, entre outros.

Os sujeitos da pesquisa, foram: um diretor, uma coordenadora pedagógica, uma professora, os secretários de educação do período investigado, um conselheiro de educação e um representante da sociedade civil (sindicato). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, fundamentadas no roteiro em apêndice a esta dissertação.

Os critérios de escolhas dos sujeitos da pesquisa estão relacionados às trajetórias desses sujeitos na Educação do Campo do município (professores, coordenadores, diretor), no percurso histórico da investigação. O conselheiro de educação e secretários foram escolhidos por representarem instituições públicas e colegiadas da educação, no período.

A entrevista dos professores, coordenador e diretor foram realizadas no Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo - EAPEC. A entrevista com o conselheiro foi realizada no Colégio Julival Rebouças, onde leciona. Os secretários de educação do período em estudos foram entrevistados em seus municípios e residências. Os envolvidos na pesquisa, mediante as entrevistas, tiveram a possibilidade de expressar seus pensamentos e opiniões sobre a políticas de Educação do Campo no município, com base nas funções desenvolvidas e trajetórias na Educação do Campo, nos diversos setores.

O local escolhido para realização da pesquisa foi o município de Mutuípe, vez que procura-se analisar a efetivação das Políticas Públicas da Educação no Campo. Considera-se

que a Educação do Campo no município (Sistema Municipal de Educação) envolve 30 escolas em áreas específicas (anos iniciais do Ensino Fundamental) e uma escola na sede do município que atende os estudantes do campo (Anos Finais do Ensino Fundamental).

Considerando o método dialético em Marx, procura-se analisar os dados de forma que a realidade seja desvelada, a partir da mediação histórica pelas categorias teóricas, procurando sair do empírico para uma compreensão mediada da realidade da política pública da Educação do Campo no município.

Quanto à exposição da pesquisa realizada, o trabalho está organizado em cinco capítulos, a introdução e as considerações finais:

O primeiro capítulo (Introdução), expõe o trabalho investigativo e os principais elementos constitutivos da investigação realizada: objeto, objetivos, a pesquisadora e o objeto de pesquisa, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

O segundo capítulo – **Contradições nas Relações de Produção do Campo e a Educação do Campo** – reflete sobre as questões agrárias no Brasil, fazendo recorte para o município de Mutuípe, estabelecendo relações com o modo de produção no campo, a educação e suas contradições.

No terceiro capítulo, trata-se dos conceitos relativos ao **Estado, o Direito e Democracia para o Entendimento Das Políticas Públicas Educacionais**. São apresentadas as principais categorias teóricas utilizadas como referência para compreender a contribuição do Materialismo Histórico-Dialético, na análise da Educação do Campo em Mutuípe, no contexto histórico de 2002 – 2016.

No quarto capítulo – **Dados da pesquisa sobre a Política Pública de Educação do Campo em Mutuípe: dos Marcos Legais a prática social referenciada** – caracterizam-se os principais programas, projetos e ações das políticas de Educação do Campo no município. É traçado, também, um panorama de como se deu a implementação dessas políticas.

Por fim, nas considerações finais serão apontadas as **possibilidades superadoras das políticas públicas de Educação do Campo no Município de Mutuípe**.

2 AS CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tratar da Educação do Campo é, sobretudo, confirmar a educação enquanto direito universal. Isso significa pensar os processos educativos, dos sujeitos de direito, que lutam pela sua efetivação. É conceber a educação numa visão de totalidade dos processos sociais, estabelecendo nexos entre as políticas públicas de educação e as políticas agrárias. E, nas políticas pedagógicas, refletir sobre os processos de formação e desenvolvimento humano. Pode-se afirmar que um longo caminho já foi percorrido mediante as lutas e ações desencadeadas pelos movimentos. Mas, há uma longa jornada pela frente, sobretudo no momento histórico de crise política, econômica e social que o nosso país está vivenciando.

É fundamental compreender que a Educação do Campo carrega em si muitos significados, resultados de lutas históricas da classe trabalhadora do campo. Na Educação do Campo, educação e trabalho estão entrelaçados, pois o trabalho é compreendido como a produção da vida, como modo humano de existência definido pelas relações sociais que formam o homem na sua totalidade: conhecimento da ciência, das artes, da cultura, tornando-o, assim, cada vez mais humanizado. Busca-se, neste capítulo, articular o debate da Educação do Campo e a questão agrária, compreendendo que a Educação do Campo perpassa a divisão da propriedade da terra no Brasil e dos modelos de desenvolvimento.

2.1 TERRA, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O campo, enquanto espaço e território dos camponeses, constitui-se no processo de produção dos seus sujeitos. O campo é lugar de vida, onde as pessoas moram, trabalham estudam, com dignidade de quem têm o seu lugar, a sua identidade, a sua cultura, o seu território. O campo é o lugar de vida e, sobretudo, de educação.

No território camponês, a terra é o elemento fundante na relação de produção da existência dos seus sujeitos. Nesse sentido, a Educação do Campo carrega em si a essência do trabalho enquanto princípio educativo. Não há como pensar, tratar, fazer Educação do Campo sem pensarmos seus sujeitos e a produção da vida.

A compreensão da Educação do Campo perpassa o entendimento do trabalho como produção da vida, definido pela relação social de existência humana, diferente da concepção do capital que compreende o trabalho como mercadoria. Nessa perspectiva, a terra é o elemento central para que o trabalho no campo seja compreendido como dimensão de humanização.

A terra no Brasil, desde o período da colonização portuguesa é símbolo de riqueza, poder, disputas e conflitos pelo seu controle e acumulação. A terra que, nas comunidades primitivas, era um bem comum, de acesso a todos, tornou-se mercadoria para a qual a forma dominante de uso e controle é a propriedade privada.

Segundo Alentejano (2012), no decorrer dos trezentos anos do período colonial, a terra era propriedade da Coroa, sendo disponibilizada para o aproveitamento econômico para benesses do reino de Portugal. Isso ocorria pelo instituto das sesmarias, tornando-a instrumento econômico e político. Essa forma de concessão de grandes extensões da terra caracteriza-se pela adoção de políticas de transferência de propriedade do domínio público para o privado.

No que se refere ao uso da terra, naquele período, ela ainda não era concebida enquanto mercadoria, embora houvesse o monopólio da propriedade de todo o território pela Coroa. Mesmo assim, para que houvesse estímulo dos capitalistas investirem o capital na produção de produtos para a exportação para Europa, fez-se necessário a Coroa conceder o uso do dinheiro como herança.

Com a Lei da Terra em 1850 (Lei nº601/1850), foi instituída no Brasil a propriedade privada da terra. O meio de acesso à terra passa ser a compra, viabilizando legalmente o controle do latifúndio. Os problemas fundiários brasileiro tem suas bases no processo histórico de formação da propriedade. Como fundamento jurídico, a lei transforma o bem que é natural, de direito coletivo, que não tem valor na perspectiva econômica, em objeto de mercado.

A lei normatizou a propriedade privada da terra, consolidando o latifúndio, uma vez que a forma de acesso se constitui pela compra. A base legal contribuiu para o fortalecimento e acúmulo da terra e do capital, bem como para organização de forma injusta da propriedade da terra no Brasil até a atualidade.

Dentro desse contexto, destacam-se as ideias iluministas, que vão sendo implementadas na política e a classe trabalhadora se manifesta. Da comuna de Paris nasce a educação pública laica. Nesse período, as questões agrárias eram vistas de acordo com os olhos da burguesia que, com a modernização da estrutura fundiária, pretendia fornecer elementos para população urbana, matérias-primas para a indústria, entre outros. No Brasil, esse período foi caracterizado por grandes propriedades privadas, pela monocultura, mão-de-obra escrava e favorecimento do mercado externo.

Ignora-se o outro campo e a existência dos seus sujeitos, negando-lhe o acesso ao seu bem maior, a sua fonte de vida, que é a terra. Assim, a terra é vista como direito, existe a lei que ampara isso, porém, ela diz que o acesso deve ser através da compra. Conforme Stedile

(2011, p. 28), nesse período, as terras continuaram nas mãos das oligarquias rurais, que dão continuidade à produção para exportação, porém não detêm o poder político. A burguesia industrial toma o poder dos ruralistas, mas, com o acordo de os manterem como classe social. Isso se deu devido à elite industrial ser originária das oligarquias rurais de acumulações das exportações do café e do açúcar e ao fato de que a importação de máquinas para as indústrias dependia da exportação agrícola.

Na perspectiva da industrialização, há uma substituição da exportação por importação. Assim, há uma política de integração entre mercado, transporte, infraestrutura e comunicação. Destaca-se, ainda nesse período a legislação progressista com o estatuto da terra e a luta da agricultura.

A industrialização, com a modernização da agricultura, ocasionou incentivos fiscais como imposto de renda e ITR. Além de fomentarem uma política produtora e de comercialização. Dessa forma, algumas consequências foram visíveis, como o aumento da concentração fundiária, o uso da tecnologia e legislação trabalhista.

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil, desencadeia diversas lutas nacionais: ligas camponesas, União de Lavradores e Trabalhadores agrícolas do Brasil -ULTABs e o movimento dos agricultores Sem-Terra -Máster. Destaca-se, também, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais -STR, que é criado pelo governo como forma de controle, a Comissão Pastoral da Terra -CPT e alguns partidos políticos.

As Ligas camponesa constituiu-se como uma das mais importantes formas organizativas dos trabalhadores camponeses no Brasil entre 1954 e fins de 1964. Naquele período, o desenvolvimento da consciência de classe, possibilitou o desencadeamento de processos marcantes de mobilização social, sobretudo de camponeses. O movimento destacou-se, entre os demais, devido às suas estratégias de luta e pela multiplicação de focos de conflitos utilizados contra a ordem vigente, o que ocasionou a repressão por parte do poder público e dos latifundiários.

As ligas, enquanto organização camponesa, não eram uma coisa nova, vez que, na década de 1940, o Partido Comunista Brasileiro – PCB, já constitui as primeiras ligas com trabalhadores do campo, com objetivos de os comunistas ampliarem suas bases políticas, fundamentando a aliança operário-camponesa, para o enfrentamento do latifúndio e do imperialismo.

Naquela década, o PCB agia sobre a legislação vigente e, num breve período (1945-1947) criou diversas ligas camponesas por todo o Brasil. Inicialmente, foram criadas com o

intuito de focar no assalariamento rural nas várias regiões do país. Posteriormente, as ações foram ampliadas, englobando posseiros, arrendatários e trabalhadores rurais, devido ao reconhecimento da importância de organização das ligas em bases camponesas. STEDILE, (2012), destaca que:

A organização de trabalhadores rurais não somente abarcava os assalariados agrícolas de áreas da agricultura comercial, mas também penetrava em setores camponeses, especialmente os pequenos arrendatários, parceiros e posseiros localizados em quase todos os estados brasileiros; as organizações atuavam segundo as táticas ditadas pelo Partido Comunista, que propugnava uma política de acumulação de forças (militares e de eleitores), sob a palavra de ordem de uma unitária e disciplinada aliança operária-camponesa (STEDILE, 2012, p.23).

A forma como os camponeses organizavam-se por conta própria tornou as ligas camponesas um movimento singular no Brasil, com o papel reivindicatório dos direitos sociais e jurídicos básicos, bem como combate ao sistema de exploração da classe trabalhadora. Os trabalhadores do campo e da cidade juntam-se aos meeiros, foreiros, arrendatários e muitos dos pequenos proprietários.

Dessa maneira, a doutrinação e a alfabetização constituíram ideais das ligas camponesas no Brasil. Os trabalhadores deveriam estar cientes da realidade. Portanto, deveriam aprender a reivindicarem seus direitos políticos, através do voto. Deveriam, ainda, lutar de forma legal pela terra, seu meio de produção da existência, tornando-a propriedade nacional comum, tirando do domínio do latifúndio.

Os movimentos sociais e sindicais foram muito importantes nesse contexto, pois, por meio de suas lutas, os movimentos nacionais romperam com o modelo hegemônico e encontraram outras formas de se organizarem.

Dentro dessas abordagens, enfatizou-se a questão da terra no Brasil, seu contexto histórico e influências externas que favoreceram para que no momento atual a propriedade privada continuasse no controle, com a política do agronegócio na mesma concepção de concentrar as terras nas mãos de poucos.

A concentração fundiária no Brasil é a principal causa dos conflitos agrários no país, desde o século XVI (período colonial), acirrando-se com a revolução verde, plano econômico implantado pela Ditadura Militar (1964-1984), para aumentar a produção agrícola. A política da revolução verde incluía um pacote tecnológico com sementes de laboratórios, insumos químicos, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra. O investimento econômico foi

grande nesse pacote tecnológico chamado de revolução verde, conforme Martins (1994). Isso estava ligado à base ideológica de valorização do progresso.

Houve o favorecimento à concessão de crédito e ao tratamento tributário diferenciado para as grandes propriedades de produção em larga escala e com o monocultivo. Nesse sentido, alargou-se também a concentração fundiária, ocasionando o descolamento de milhões de pessoas em direção às fronteiras, causando o êxodo rural. De acordo com Stedile (2011, p.29-30), “o capital estimulava o êxodo rural, propagando melhores possibilidades para os jovens camponeses, que deixavam suas terras, seus sonhos e lutas por uma reforma agrária, na ilusão com novos empregos e salários nas indústrias”. Aos camponeses também se destinava a produção de alimentos a baixos custos para cidade, sobretudo, para a nascente classe operária.

Entretanto, desde o começo houve grandes polêmicas em torno desse assunto, devido à defesa de que somente a revolução verde seria capaz de acabar com escassez e a dependências de alimentos, com a melhoria das técnicas de produção. A aplicação da nova tecnologia genético-química teve seu apogeu em metade dos anos 1960, com resultados de grande produtividade (CALDART et al, 2012). Porém, devido aos diversos impactos socioambientais, as críticas foram aparecendo. A constatação de que havia grandes perdas de material genético e variedades antigas era uma das críticas à aplicação desse pacote tecnológico. A substituição das formas tradicionais de cultivar a terra pelos agricultores, que se apropriavam da fertilização do solo pela matéria orgânica, deu lugar para o uso de substâncias químicas. O processo de desterritorialização dos camponeses nesse período foi perverso, devido à “[...] dependência da agricultura em relação às indústrias e às corporações, dependência do agricultor da ciência e da indústria” (CALDART et al, 2012). Ainda segundo Caldart et al (2012), a contribuição da revolução verde para o campo foi de marginalização de boa parte de sua população.

Com a imposição do pacote tecnológico em diversos continentes, constatou-se que tanto a segurança quanto a soberania alimentar estavam ameaçadas. Havia grandes extensões de terras utilizadas para produção de uma única cultura e a precarização do trabalho do camponês. Nessa perspectiva, fortaleceu-se, ao longo do processo histórico, o modo de produção agrícola do agronegócio hegemônico, na contradição imposta pela sociedade de classe, em disputa com a agricultura camponesa.

A partir dos estudos sobre a questão da terra no Brasil, constata-se uma complexidade na forma de uso e propriedade da terra, envolvendo diversas maneiras “[...] acesso coletivo e comunitária e lutas pelo seu controle democrático, no que diz respeito a terras indígenas,

quilombolas, tradicionalmente ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária” (ALENTEJANO, 2012,p.744).

É nesse contexto que a luta pela terra se reconstitui constitui os sujeitos sociais, sobretudo os camponeses, estabelecendo outras lutas sociais e políticas. As lutas constituem-se enquanto possibilidades superadoras do modo de produção camponês, propiciando a propriedade e a posse da terra, afirmando, (re)afirmando, criando e recriando os territórios. A emancipação dos camponeses perpassa o acesso à terra, uma vez que essa representa a produção da vida.

A terra tem se constituído um elemento de luta dos camponeses, ao longo do processo história de constituição da nossa nação. Luta essa que demarca a exploração e expropriação dos povos do campo, devido ao processo de colonização que incide nas tomadas das terras, que se deu em meio ao massacre e à escravidão, favorecendo, assim, a burguesia fundiária, estabelecendo uma luta desigual pela terra, na qual os trabalhadores foram expulsos, sendo obrigados a vender a sua força de trabalho.

Nessa concepção, os territórios são compreendidos a partir de Fernandes (2006), como produtores e produzidos por relações sociais distintas, que são disputados cotidianamente, na constituição dos projetos de desenvolvimento dos sujeitos sociais, organizados conforme relações de classes estabelecidas com seus pares. “No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais” (FERNANDES, 2006, p.34).

Fernandes (2006) afirma, também, que o conceito de território tem sido usado de diversas formas, principalmente para se referir aos espaços de governanças, com centralidade na implementação de políticas públicas e privadas no campo e na cidade. Mas, para melhor compreensão dessa categoria, tão usual tanto para o campesinato quanto para o capital, faz-se necessário observar a forma como está sendo visto ou pensado o território, conforme as diversas tendências e intencionalidades, porque os diversos significados de território, desde os mais complexos aos mais simples, dependem da intencionalidade do sujeito que usa o conceito. Daí, fica evidente a diferenciação do conceito de território para o campesinato e conceito para o capital.

O território deve ser compreendido a partir da sua multidimensionalidade, ou seja, na sua totalidade. O sujeito na relação com o outro e com a natureza, constroem as diversas dimensões que constituem o território. Essas dimensões são produzidas nas relações políticas, econômicas, sociais, culturais, ambientais, estabelecidas entre os sujeitos, juntando espaço e

relação, construídas pelas ações e intencionalidades dos sujeitos ou grupos sociais. Santos (2002) afirma que: “O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. (SANTOS, 2002, p. 9).

Para o aprofundamento sobre o entendimento do conceito território, buscamos em Fernandes (2007) a discussão e a análise que ele faz a partir da tipologia de território, não perdendo de vista a sua multidimensionalidade. Nesse sentido, inicialmente, trataremos sobre o território nas dimensões material e imaterial.

Os territórios materiais, são compreendidos como construções das diferentes relações sociais, constituindo-se como espaços de governança, propriedades privadas que possibilitam a distinção entre os diversos territórios do Estado. Assim, compreende-se o espaço de governança como primeiro território; as propriedades como segundo território; e os espaços relacionais como terceiro território.

Embora o conceito de território seja atravessado pela sua multidimensionalidade, Fernandes (2007) possibilita uma análise do território material a partir dessas três dimensões, contribuindo para uma melhor compreensão da materialização dessa categoria, de forma que cada dimensão, mesmo estudada separadamente, seja indissociável.

O espaço de governança é compreendido como primeiro território, por ser onde as pessoas produzem e reproduzem sua existência. Mas, como os territórios produzem suas territorialidades, neste são constituídos outros, a partir das relações das classes sociais. Assim, o segundo e o terceiro territórios, também se constituem no primeiro. O espaço de governança organiza-se desde a propriedade até a nação; são diversas esferas. As relações e ações estabelecidas e desenvolvidas nessas esferas constituem novos territórios. O autor chama atenção para:

Não compreendemos o primeiro território como espaço absoluto, na acepção unidimensional. Reafirmo: compreendo o espaço de governança como o território da nação, gerador de multiterritorialidades por conter todos os outros tipos de territórios. O segundo território ou território – propriedade é compreendido pela diversidade e possibilidades dos tipos de propriedades. Ele é construído pelas diferentes relações sociais praticadas pelas classes sociais (FERNANDES, 2007).

As propriedades caracterizam-se como formas diversas de organização do espaço, conforme seu valor de uso e/ou troca. Cada sociedade, conforme sua estrutura, cria suas propriedades. No caso da sociedade capitalista, as propriedades são capitalistas, embora maioria das pessoas e das propriedades da sociedade capitalistas, não sejam capitalistas (FERNANDES,

2007). Através da concentração das propriedades, pela dominação do capital no campo e na cidade há o domínio dos territórios.

O terceiro território é caracterizado pelas relações e suas conflitualidades, aglomerando todos os tipos de territórios, constituindo as territorialidades, a partir das diversas formas de uso dos mesmos. No espaço relacional, constitui-se a conflitualidade gerada entre as classes e seus interesses.

As disputas territoriais são causas de constantes conflitualidades entre os territórios e suas multiterritorialidades capitalistas e não capitalistas. As disputas territoriais são bem mais acirradas no primeiro território e no Estado. Mesmo o segundo território sendo parte do primeiro, deve ser visto de forma distinta, devido às diferentes relações sociais que o produzem.

O controle e domínio sobre a produção do conhecimento e suas interpretações constituem o território imaterial. A produção do conhecimento estabelece-se enquanto território que também tem suas conflitualidades, no que tange à disputa. O conhecimento é um território muito disputado entre as classes. A relação de poder também se constitui no pensamento abstrato, sintetizado.

Sob essa visão, Fernandes (2007) conduz-nos a pensar os territórios material e imaterial sobre a mesma lógica que produz a relação de poder. O território imaterial forma-se por uma diversidade de “[...] conceitos, teorias, métodos, ideologias, paradigmas etc., que definem a leitura, o foco, a interpretação, a compreensão e, portanto, a explicação do objeto, tema ou questão” (FERNANDES, 2007, p.15). E não se restringe ao campo da ciência: também pertence ao campo político.

Destarte, fica evidente a disputa territorial entre capital e campesinato. O projeto histórico produzido em cada um desses territórios diferencia-se nos mais diversos aspectos: econômico, social, cultural, teórico, filosófico etc. As propriedades são totalidades, com intencionalidades distintas, que produzem relações sociais diferentes. Porém, os territórios camponês e capitalista disputam o mesmo território nacional.

Fernandes (2007) enfatiza que a desterritorialização e o controle das formas de uso do acesso aos territórios caracterizam as formas das disputas territoriais. Nessas disputas, ocorre a territorialização do capital ou do campesinato, ou, na maioria das vezes, o monopólio do território pelo capital. Os territórios constituem-se enquanto propriedades de maneira diferenciadas no campo, nas florestas e na cidade. “Não é suficiente estudar as classes sociais somente pelas relações sociais. A propriedade é relação social e território, que nos possibilita estudar os territórios das classes sociais” (FERNANDES, 2007, p.17).

As desigualdades sociais resultantes da ausência de políticas públicas a nível regional, estadual e nacional, levou o território brasileiro a passar por processos de regionalização para os desenvolvimentos de ações, objetivando a implementação de políticas públicas que contribuíssem para tão sonhado, crescimento econômico.

O desenvolvimento socioeconômico brasileiro, conforme a multidimensionalidade territorial do País assinala processos diversos, que levaram a uma crescente concentração regional da produção e da renda. A não consideração das singularidades regionais, intensificou as desigualdades, distinguindo as regiões Norte e Nordeste, das demais regiões do país (BRASIL, 2004).

Inicialmente, essas divisões regionais consideravam apenas os aspectos físicos relacionados às questões naturais, como vegetação, relevo, clima, não considerando os aspectos humanos resultantes das transformações da natureza, através da atividade trabalho, na produção da vida.

Na Bahia, os Territórios de Identidade constituem unidades de planejamento para elaboração e implementação de políticas públicas do Estado, possibilitando o desenvolvimento conforme demandas específicas da população de cada território de identidade, considerando aspectos sociais, econômicos e culturais (SEPLAN, 2007).

O mapa abaixo apresenta a divisão política dos territórios de identidade na Bahia.

Figura 1 – Territórios de Identidade na Bahia



Fonte: SEI 2015

Então, o estado da Bahia, tem uma divisão territorial de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir das especificidades regionais. Os critérios utilizados para essa divisão influenciam na distribuição e finalidades de recursos e programas em áreas diversas: educação, saúde, cultura etc. Dessa forma, constata-se a necessária descentralização das políticas públicas, com foco nos territórios, seus sujeitos e demandas sociais.

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (SEPLAN, 2010, p.3).

O município de Mutuípe, lócus da pesquisa, localiza-se no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, que, conforme Olalde et al (2009), a caracterização social e geográfica desse território se dá de forma compartilhada, devido à sua localização, paisagem e características ambientais comuns; bem como a infraestrutura interna de comunicações e de serviços e seu processo histórico de produção agrícola de diversas lavouras comerciais, direcionadas aos mercados regionais e de exportação.

Figura 2 – Localização Território Vale do Jiquiriçá – Bahia



Fonte: SEI 2015

O território do Vale do Jiquiriçá tem uma área de aproximadamente 12.233Km², distribuídos entre os seus 20 municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra. Possui uma população de 313.678 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2010). Há uma diversidade de sujeitos sociais, ambientais e culturais, caracterizando -o.

O cultivo das lavouras de fumo e café para exportação teve seu ápice com a construção da Estrada de Ferro Tram Road de Nazaré, que fazia a ligação do Sertão ao Recôncavo, atravessando Jequié a São Roque, fazendo o transporte e o escoamento da produção agrícola dos povoados, vilas e cidades. Mais tarde, em 1940, houve a substituição da ferrovia pelo sistema rodoviário, fortalecendo os vínculos com outros centros regionais da Bahia, possibilitando a comercialização do cacau e os hortifrutigranjeiros, lavouras cultivadas a partir de 1960 (OLALDE et al, 2009).

É importante destacar que a distribuição da população nos municípios do território é irregularmente distribuída nos 20 municípios. Do total de municípios somente cinco ultrapassa os 20.000 habitantes. São eles: Jaguaquara (51.019 hab.), Amargosa (34.340 hab.), Maracás (24.615 hab.), Laje (22.206 hab.) e Mutuípe (21.449 hab.) (IBGE, 2010). O território também é marcado pelos elevados indicadores de concentração de terra e, conseqüentemente, baixo índice de desenvolvimento socioeconômico .

2.2 MUNICÍPIO DE MUTUÍPE: TERRITÓRIO ESPAÇO DE GOVERNANÇA

Diante do contexto histórico da questão agrária no Brasil, percebe-se que os mesmos conflitos pela conquista da terra que marcaram a história dos trabalhadores desde as lutas dos escravos, imigrantes à formação das lutas camponesas, constituiu a história de ocupação das terras no Vale do Jiquiriçá e do município de Mutuípe.

No entendimento de que terra e território são inseparáveis, procuraremos discorrer sobre o município de Mutuípe, na perspectiva de território enquanto espaço de governança, conforme Fernandes (2006). Portanto, a compreensão de território ultrapassa a sua dimensão política, conferindo sua multidimensionalidade.

Pensar o território enquanto espaço de governança requer o estabelecimento de políticas socioeconômicas bem específicas, que se articulem e relacionem nas diversas dimensões,

principalmente na dimensão social. Dessa forma, os espaços de governança constituem-se articulações sociais, junto ao estado, para o enfrentamento dos desafios territoriais.

O espaço de governança territorial é organizado e regido conforme suas instituições, formais ou informais, formando uma totalidade complexa dada, pela diversidade dimensional e pelos recursos imateriais presentes. Segundo Fernandes (2006), a multidimensionalidade é condição para a compreensão do desenvolvimento territorial, sendo assim, a educação não existe fora do território. Não é possível a implementação de políticas públicas educacionais sem a compreensão de território e sua multidimensionalidade.

2.2.1 Mutuípe: aspectos históricos, geográficos, socioeconômicos, culturais e educacionais

Segundo dados do Plano Municipal de Educação de Mutuípe - PME (2014), o território que deu origem ao município, até meados do século XIX, era território indígena que, aos poucos, foi sendo dominado pelos brancos que expulsaram os verdadeiros donos. Em aproximadamente 1849, foram chegando diversos viajantes em busca de novas terras e território. “Dentre esses pioneiros, o Sr. Manoel João da Rocha, em 1860, em nome de sua filha Ana Joaquina, negociou as terras ao valor de uma espingarda (lazarina), vísceras de um boi e 9\$000 em moeda corrente”, assim conta a história (PME, 2014, p.19).

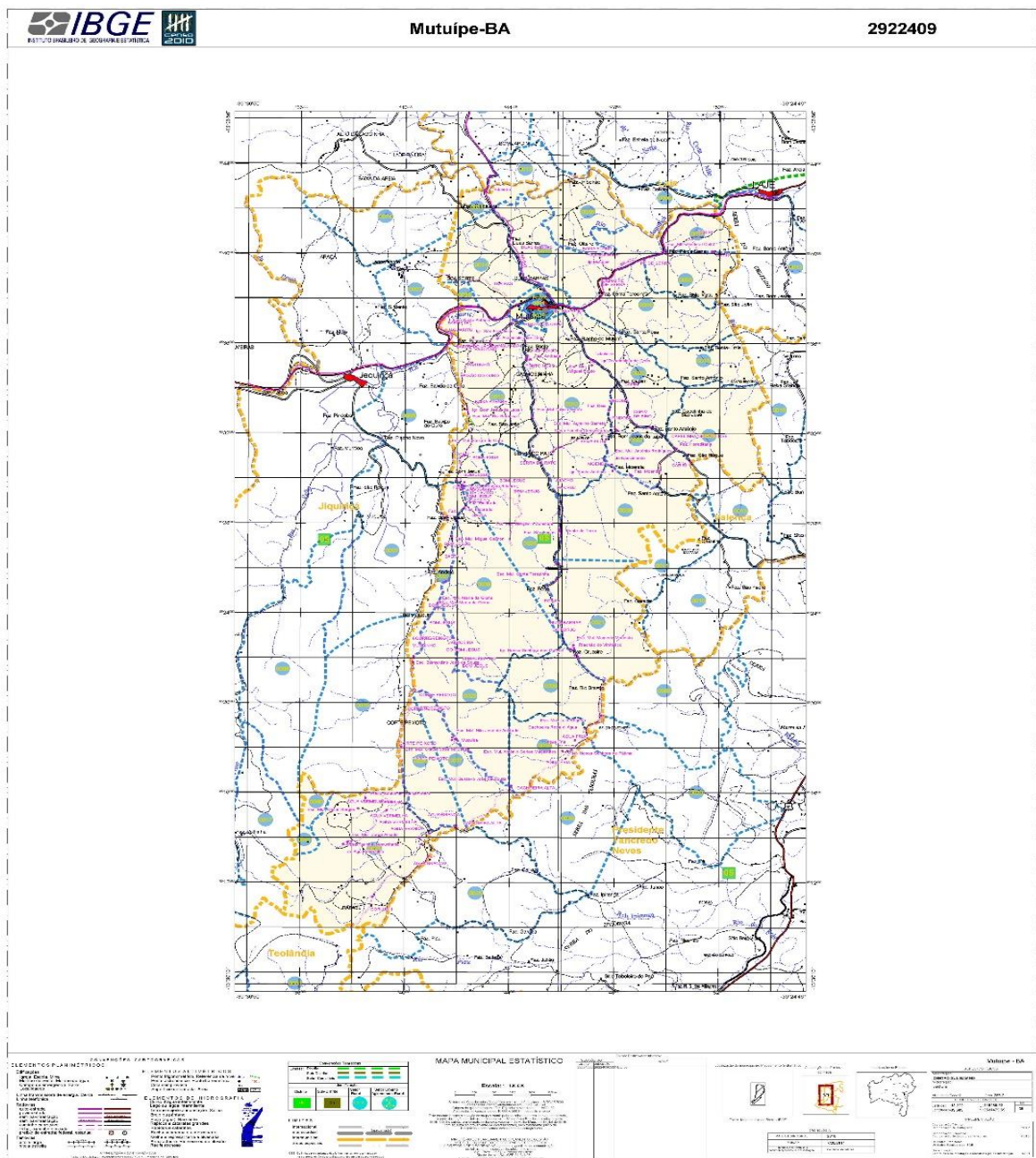
Por sucessão à mãe, Ana Joaquina, suas filhas obtiveram as terras por herança, que, ao se casarem, foi dividida entres partes, pois eram três filhas. À terceira filha coube “[...] a parte de terra que transformaram em uma fazenda a qual deram o nome de Mutum, pelo fato de encontrar no local uma grande quantidade de ave Mutum (*Craxalector*)” (PME,2014, p.20). Ao longo do tempo, a fazenda Mutum tornou-se povoado e, depois, com o crescimento e ainda mais povoada, tornou-se município. O município de Mutuípe nasceu no fim do século XIX e início do século XX. O fato de estar situado às margens do rio Jiquiriçá, que garantiu a fertilidade da área, favoreceu o seu desenvolvimento, bem como a estrada de ferro construída em 1905.

Aqui, também se formaram núcleos familiares de imigrantes estrangeiros, descendentes de italianos, como os Reales e os Lanzas, que desenvolveram o comércio na Vila Mutum e Alto do Fojo. Outras famílias foram originárias de viajantes e trabalhadores da construção e do funcionamento da estrada de ferro Nazaré-Jequié, que fazia parte da rede ferroviária federal leste brasileiro. A construção da ferrovia, possibilitou o desenvolvimento da Vila Mutum, devido ao fluxo de pessoas, atraídas também pelo clima agradável e pela fertilidade das terras

que se tornaram propulsoras do trânsito crescente de mercadorias e de recursos econômicos. Na Vila Mutum, foram construídos sobrados e casarões no estilo do século XVIII.

A lei nº 1882 de julho de 1926, cria o município de Mutuípe, que se emancipou do município de Jiquiriçá, ao qual pertencia. Houve o crescimento desordenado da sede do município, sobretudo nos anos 1960, sendo possível perceber conflitos pela apropriação dos espaços e territórios.

Figura 3 – Mapa do município de Mutuípe



Fonte: <https://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/mapas-municipais.html>

No que se refere ao espaço geográfico, o município de Mutuípe localiza-se no Sudoeste da Bahia, na microrregião de Jequié, apresentando uma área Territorial de 283,2km², tendo como limites os seguintes municípios: ao norte - Laje, ao sul - Teolândia, ao leste – Laje, Valença e Tancredo Neves e a oeste - Jiquiriçá. A região é cortada pela BR 420, que se liga às rodovias BR 101 e BR 116, com distância para a capital baiana de 241 km.

Figura 4 – Visão panorâmica da cidade de Mutuípe



Fonte: Jornal Região da Bahia, 2003.

O clima do município é quente e úmido e seu relevo mares de morro, dando lugar ao bioma da Mata Atlântica. A variação pluviométrica e de altitude beneficiam a diversidade ambiental presente em todo vale do Jiquiriçá. O município caracteriza-se pela transição de dois ecossistemas: fragmentos remanescentes de Mata Atlântica e o semiárido. Há, também, a existência do desmatamento desenfreado, demarcado pela influência do crescimento populacional e atividades econômicas que substitui a vegetação nativa por pastagens e grandes plantações de cacau. A intensificação do capital agrário tem influenciado diretamente a relação de produção no campo no município, provocado a devastação dos recursos naturais, e o enfraquecimento da produção de alimentos.

A hidrografia do município está inserida na “[...] bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá, maior sub bacia do Recôncavo Sul e está localizada na região centro leste do Estado da Bahia, ocupando uma área de aproximadamente 7 mil km², equivalente a 39,6% da área total desta

bacia” (PME, 2014, p.20). Essa bacia hidrográfica caracteriza-se pela sua diversidade ambiental, com uma extensão total de cerca de 150 km das nascentes dos rios até a sua foz no Oceano Atlântico, onde tem a sua desembocadura ao norte da cidade do município de Valença.

Figura 5 – Localização da Bacia Hidrográfica do Rio Jiquiriçá – BA



Fonte: Portal Do Vale do Jiquiriçá (2011).

No que se refere à população, conforme último censo do IBGE (2010), é de 21.449 habitantes. Houve uma taxa média de crescimento anual no período de 2000 e 2010 de menos 0,45%. A Tabela 1 apresenta os indicadores desses períodos.

Tabela 1 - População Total, por Gênero, Rural/Urbana e Taxa de Urbanização - Mutuípe – BA

População	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% do Total (2010)
População total	22.443	100,00	21.449	100,00
Homens	11.183	49,83	10.597	49,41
Mulheres	11.260	50,17	10.852	50,59
Urbana	8.984	40,03	9.659	45,03
Rural	13.459	59,97	11.790	54,97
Taxa de Urbanização	-	40,03	-	45,03

Fonte: IPEA (2010).

Ao analisar a tabela, percebe-se que houve uma baixa da população no período em análise. No entanto, observa-se a migração do campo para a cidade, aumentando a população urbana e diminuindo a população rural. Mesmo assim, a população do campo no município ainda é superior à população da cidade.

Na Tabela 2, as informações sobre população referem-se à faixa etária dos habitantes, ao Produto Interno Bruto (PIB), ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ao Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) e à taxa de analfabetismo.

Tabela 2 – Informações socioeconômicas sobre o município de Mutuípe

População (1) (Localização / Faixa Etária)	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 35 anos	Mais de 35 anos	Total
URBANA	2000	691	319	1.478	765	1.445	1.202	3.085	8.985
	2007	584	328	1.486	505	1.309	1.632	3.359	9.203
	2010	503	309	1.458	543	1.250	1.779	3.817	9.659
RURAL	2000	802	539	2.617	819	1.564	1.590	3.547	11.478
	2007	767	419	2.051	750	1.741	1.786	4.333	11.847
	2010	641	408	1.966	718	1.558	1.924	4.567	11.782
TOTAL	2000	1.493	858	4.095	1.584	3.009	2.792	6.632	20.463
	2007	1.351	747	3.537	1.255	3.050	3.418	7.692	21.050
	2010	1.144	717	3.424	1.261	2.808	3.703	8.384	21.441
PIB 2	IDH 3		IDI 4		Taxa de analfabetismo (5)				
81.908	0.66		0.53		População de 10 a 15 anos		População de 15 anos ou mais		
					12.90		32.70		

Fonte: IPEA (2010); MEC (2018).

Observamos, na Tabela 2, uma queda entre as faixas etárias de 0 até os 24 anos, tanto no campo quanto na cidade. Porém, na faixa etária de 25 a 35 anos houve um crescimento gradativo entre os anos 2000 a 2010. Outra questão a ser observada é a taxa de analfabetismo, que é maior na população a partir dos 15 anos.

Sobre os aspectos socioeconômicos do município, é importante destacar que sua economia está voltada para o setor primário, com ênfase para a cultura cacauera, principal fonte de renda do município. Mas, há também a produção de banana, guaraná, cravo da Índia, pimenta do reino, seringueira, fruticultura e cultivos de subsistência como o feijão, milho e mandioca com menor expansão na região, além da pecuária bovina.

O município dispõe também de um comércio em fase de expansão, com diversos “[...] estabelecimentos comerciais dos ramos de gênero alimentício, confecção, móveis, eletrodomésticos, produtos farmacêuticos, produtos agropecuários e outros do ramo de consumo” (PME, 2014, p.27. No que se refere à indústria, existem pequenas fábricas de biscoitos e produtos derivados do cacau, do leite, da mandioca, além de serrarias, marmorarias e confecções. A comercialização do cacau, cravo, guaraná e castanha do caju também é realizada no município e destinada aos grandes centros comercializadores desses produtos. O cacau, por exemplo, é destinado ao sul da Bahia.

O município, assim como todo território do vale do Jiquiriçá tem um potencial turístico ecológico, com a presença dos vales, vegetação da mata atlântica, cachoeiras e mananciais, destacando-se as cachoeiras da Roda D’Água e a Cachoeira Alta. É outro setor que a intensificação do capital, com objetivos de obter lucros, tornando os recursos naturais como

mercadoria, tem provocado o desequilíbrio ecológico. Podemos analisar a situação socioeconômica de Mutuípe com base nos indicadores apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Dados sobre Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

INDICADORES	Indicadores de Renda e Pobreza (taxas)		
	1991	2000	2010
IDH – municipal	0,287	0,458	0,601
Renda per capita	118,11	336,68	374,80
Proporção de pobres	75,83	53,25	40,50
Índice de Gini	0,52	0,70	0,63

Fonte: IPEA (2010).

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Compreender isso significa que o processo de produção da existência humana é transpassado pela garantia da subsistência material que se efetiva pelo trabalho.

Entretanto, o ser humano antecipa seus objetivos em ideias, para traduzi-los materialmente. Isso se aplica, também, aos aspectos de conhecimento da ciência, ética e da arte. A essa categoria de produção denomina-se trabalho não-material. Aqui, há referência à produção do conhecimento sistematizado, das ideias, dos valores, dos símbolos etc. A educação insere-se nessa categoria do trabalho não material.

No município, há oferta de todas modalidades de educação, entretanto o Sistema Municipal de Ensino dispõe da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Médio é ofertado pela Rede Estadual de Educação.

Nas Tabelas 4 e 5, apresenta-se o número de escolas no município, de acordo com as dependências administrativas, bem como com a localização.

Tabela 4 – Número dos estabelecimentos escolares de Educação Básica do município de Mutuípe, por dependência administrativa e etapas da Educação Básica

Etapas da Educação Básica	Dependência administrativa					
	Estadual		Municipal		Particular	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Ed. Infantil – Creche			01	01		
Ed. Infantil – Pré-escola			38	38	02	02

Ensino Fundamental Anos iniciais			38	38	02	02
Ensino Fundamental Anos Finais	01	01	01	01	01	01
Ensino Médio	01	01				
Total	02	02	78	78	05	05

Fonte: MEC (2018).

O município oferta a Educação Infantil as crianças, entre 4 e 5 anos. As matrículas ficam disponíveis no Sistema Municipal de Ensino, bem como nas unidades privadas. Entretanto, embora as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo 3º parágrafo afirme que: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”, nas escolas do campo de Mutuípe, a Educação Infantil encontra-se em classes multisseriadas.

Tabela 5 – Taxa de Escolarização Líquida da população de 7 a 17 anos, 2000

Fundamental (7 a 14 anos)	Ensino Médio (15 a 17 anos)
92,80%	21,60%

Fonte: MEC (2018).

Na tabela acima observa-se um desnível enorme entre a escolarização dos jovens entre 15 a 17 anos, ensino médio, em relação a fundamental entre 7 e 14 anos, ensino fundamental. a maioria dos jovens terminam o ensino fundamental e abandonam a escola, principalmente os estudantes do campo. As possibilidades de acesso e permanência dos sujeitos do campo a educação escolar, ainda não atende de forma satisfatória, esses sujeitos. São distancias muito grande entre as comunidades e a sede(entre as residências e as localidades dos transportes), as condições de produção da vida (muitas vezes os estudantes deixam de estudar para ajudar a família), bem como, o acesso restrito(ou o não acesso) a bens culturais, artísticos, esportivos, influenciando nas expectativas e estimas dos estudantes do município.

O Ensino Médio no município é ofertado pela Rede Estadual de Educação, em duas unidades de ensino, com Ensino Regular, Tempo de Aprender II, e Ensino Médio com Educação de Jovens e Adultos, Tempo Formativo. A Tabela 6 apresenta dados da matrícula do Ensino Médio Regular.

Tabela 6 – Matrícula Inicial do Ensino Médio Regular no Município de Mutuípe, por dependência administrativa e localização 2010/2012

Anos	Municipal		Estadual		Privada		Total
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
2010	-	-	661	-	-	-	661
2011	-	-	675	-	-	-	675
2012	-	-	670	-	-	-	670

Fonte: PME (Colégio Professor José Aloisio Dias - 2013).

Observando os dados do IBGE sobre o Censo Demográfico de 2010, verifica-se que a população residente de 15-17 anos era de 1.324 indivíduos. Comparando essa informação com os dados educacionais do mesmo ano constata-se que o número de alunos matriculados corresponde apenas a 49,92% da população residente (PME,2014).

Conforme o PME (2014), das 35 escolas do Sistema Municipal de Ensino, somente cinco são avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): “O município não faz acompanhamento sistemático desses resultados. Além das avaliações externas, o município não disponibiliza de nenhum exame periódico para aferir a alfabetização das crianças” (PME, 2014, p.35). Mesmo assim, as Tabelas 7, 8 e 9 mostram que o município tem se aproximado das metas propostas.

Tabela 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Fundamental Anos iniciais 2005/2015

Âmbito de Ensino	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS										
	IDEB observado						Metas projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Bra sil							3.9				
Rede Estadual	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5		4.2	4.6	4.9	5.2
Rede Estadual do seu Município	2.6	2.6	3.2	3.8	4.0	4.3	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0
Rede Municipal do seu Município	2.3	-	-	-	-	-	2.9	3.3	3.6	3.9	4,2
Rede Municipal do seu Município	3.2	3.6	3.7	3.8	4,1	4,7	3.3	3,6	4,0	4.3	4.6

Fonte: INEP (2019).

Tabela 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Fundamental Anos Finais 2005/2015

Âmbito de Ensino		ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS										
		IDEB observado						Metas projetadas				
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2
	Rede Estadual	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1	3.2	2.7	2.8	3.1	3.5	3.9
	Rede Estadual do seu Município	2.1	2.0	2.1	2.2	2.5	2.8	2.2	2.4	2.7	3.2	3.6
	Rede Municipal do seu Município	2.9	2.8	3.3	3.1	3.4	3.3	2.9	3.1	3.5	3.9	4.4

Fonte: INEP (2019).

Tabela 9 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio 2005/2015

Âmbito de Ensino		ENSINO MÉDIO										
		IDEB observado						Metas projetadas				
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3
	Rede Estadual	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8	2.9	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6

Fonte: INEP (2019).

Os índices apresentados na tabela sete, não engloba as escolas do campo dos anos iniciais do município, por se tratar de escolas Multisseriadas, e um dos critérios das avaliações que chamam a esses resultados e a seriação. No que se refere as tabelas 8 e 9 os resultados atingem também os estudantes do campo, vez que o município não dispõe de unidade escolar nos anos finais do ensino fundamental e médio no campo, sendo assim os estudantes são deslocados para a cidade.

O Conselho Municipal de Educação - CME, órgão colegiado da educação municipal, bem como o Conselho do Fundo Nacional de Educação Básica – Fundeb – e Conselho de Alimentação Escolar - CAE. Os membros dos conselhos são escolhidos por seus pares. As Unidades Escolares também dispõem dos seus conselhos, porém observa-se a necessidade de formação para os conselheiros, para o fortalecimento político pedagógico da comunidade escolar.

A Educação Municipal dispõe, também, do Plano de Cargos e Salários dos Profissionais de Educação, que foi elaborado de forma participativa em 2006, reorganizado em 2010 e instituído através da Lei nº 838/2010.

No que tange aos aspectos culturais, o município dispõe de uma diversidade correspondente à cultura brasileira de um modo geral. As festas juninas, a micareta e a feira chique são bastante frequentadas pela população. O município ainda tem algumas manifestações folclóricas, como o bumba-meu-boi, a burrinha, o terno-de-reis, o samba de roda, as cantigas-de-roda, embora, atualmente, esses manifestos sejam bastantes tímidos, sendo mais encontradas no campo.

Em relação às produções literárias, existem no município alguns poetas e poetisas, inclusive com produções publicadas. No passado, o município também dispusera de veículos publicitários de divulgações, com destaque para os jornais: O Clarim (1927); A Flammula (1934); O Mutuípe (1945) e O jornal de Mutuípe (1985).

Hoje, o município também é sede da Casa de Cultura, equipamento da instância administrativa estadual, disponível para o território do Vale do Jiquiriçá. Essa casa era de propriedade da família Rebouças, grupo político que governou o município por 70 anos e tombada pelo estado, por possuir acervo cultural muito grande. São diversos quadros, antiguidades, a própria arquitetura da casa, enfim, muitos elementos que constituem a história do município. Nessa casa é onde funciona o Ponto de Cultura “Axé Bahia”. A instituição é mantida pela fundação Pedro Calmon, sendo alocado lá um acervo material iconográfico, bibliográfico e de utensílios culturais muito significativo.

O conhecimento sistematizado dá-se através das escolas, que foram se adequando e se ampliando, conforme as necessidades dos munícipes. Segundo PME (2014), o currículo escolar busca contemplar a cultura e os anseios da comunidade, entretanto observa-se que as escolas urbanas, mesmo as que atendem predominantemente os estudantes do campo, não tem um currículo próprio, que contemple os princípios e fundamentos da educação do campo.

Também são bem presentes na cultura de Mutuípe a capoeira regional, a dança, o teatro, o coral dos idosos, a música. O município tem diversos músicos, algumas bandas, sanfoneiros. Desde 1998, o município dispõe de uma rádio FM, que tem audiência nos diversos municípios do Vale, alguns do Recôncavo e até baixo sul. O município dispõe de alguns outros aparelhos culturais, como a biblioteca municipal e o palco da feira livre. Enquanto monumentos históricos, temos Obelisco, a Ponte do Arco, os Bustos, a antiga estação de trem, atual Associação de Proteção Maternidade e Infância-APMI.

2.2.2 Mutuípe: Estrutura fundiária e formas de acesso à terra

Apesar das diversas lutas e revoltas camponesas travadas no Brasil, da resistência indígena e quilombola, o monopólio da terra manteve-se como recordista mundial. Conforme Alentejano (2012), a desigualdade na distribuição das terras constitui a concentração na estrutura fundiária.

O Território do Vale do Jiquiriçá, não se diferencia em relação à estrutura fundiária dos demais Territórios brasileiros, pois vem tornando-se um espaço de manutenção e concentração de terras. Existem poucos proprietários com grandes extensões, enquanto há muitos proprietários com áreas reduzidas.

Entretanto, o município de Mutuípe, mesmo sendo componente do Vale do Jiquiriçá, tem uma estrutura fundiária menos concentrada, por isso que, no município, alguns habitantes têm a falsa ideia da reforma agrária natural. Porém, o processo de minifundização é um agravante, pois as famílias com muitos filhos, já não tem terra para todos; muitos precisam sair para trabalhar em terras alheias, ou vão tentar a vida em outros estados.

Até meados do século XIX, toda parte ribeirinha do Rio Jiquiriçá era habitada por índios Cariris que, pouco a pouco, foram expulsos do seu território, à medida que seus domínios eram conquistados pelos brancos. A partir daí, iniciou-se o processo de colonização, o qual teve a participação inicialmente de imigrantes italianos, espanhóis e portugueses. Esses estrangeiros habitavam as propriedades chamadas “comuns”, por não serem registradas, terras hoje chamadas devolutas. Segundo Nakamura (2017, p.37-38), as terras devolutas pertencem ao Estado, porém não há uma definição pública sobre o uso dessa terra que embora seja do poder público, também não é utilizado por ele. Se não há um domínio privado de determinadas áreas de terra, bem como, não existe qualquer definição sobre o uso público, são consideradas terras devolutas. “O termo “devoluta” relaciona-se ao conceito de terra devolvida ou a ser devolvida ao Estado” (NAKAMURA, 2017, p.39).

A partir da colonização portuguesa no Brasil, todo território integrou-se o domínio da coroa portuguesa e houve a concessão de sesmarias para a distribuição de terras, através das capitânicas hereditárias. As terras que não foram cedidas ou vendidas, bem como as terras que a coroa não teve de volta, formaram as terras devolutas;

Atualmente a Constituição Federal em seu artigo 20, inciso II, declara as terras devolutas como bens pertencentes a união, indispensável a defesa das fronteiras, das vias federais de comunicação e a preservação ambiental.

Os colonizadores, apropriaram-se das terras, dando início à derrubada de grandes extensões de matas, para a produção de arroz, cultura trazida por eles, bem como, mandioca e fumo, plantações cultivadas pelos indígenas, que adotaram.

O progresso era visto como algo lucrativo para classe dominante, que na contradição do capital era ao mesmo tempo destruidor, como aborda Martins (2000, p.31), que afirma que a modernização representava danos sociais, culturais, ambientais, econômicos, não reconhecendo o modo próprio de vida social, histórico, geográfico, cultural, étnico dos povos do campo que aqui viviam.

Naquela época, não havia um limite instituído para as ocupações das terras; a divisão dava-se por marcas naturais (castanheiras, valas etc.). Assim, poucos proprietários detinham uma grande extensão de terras, além da grilagem existente no município, processo pelo qual, os grandes proprietários tomavam as terras dos pequenos, expulsando-os dos seus territórios ou obrigando-os, de certa forma, a trabalhar como assalariados, arrendatários e por meação. Naquele contexto, o interesse em desenvolver o município colocava os colonos italianos em destaque, por aplicarem novos métodos na lavoura local e ministrarem, de acordo com um programa previamente traçado.

Observa-se, também, que poucas propriedades têm escritura pública, devido ao processo de herança ou doação acontecer aleatoriamente, sem passar por inventário. Com isso, a maioria das propriedades só tem recibo particular de compra e venda. Além desse fato, até o ano de 2006, das 3.332 propriedades rurais apenas duas tinham o título de suas terras, por conta do processo histórico de acesso. Nesse mesmo ano, o governo do Estado da Bahia, através do CDA (Coordenação de Desenvolvimento Agrário), concedeu o título de terra a 421 proprietários. Assim, percebe-se uma nova configuração, no que se refere ao acesso e à legitimidade da apropriação da terra em Mutuípe. Contudo, isso foi sendo conquistado ao longo do processo histórico com muita luta.

Constata-se que a questão agrária e fundiária do município de Mutuípe acompanhou o processo histórico da apropriação das terras no Brasil. Com 20.391 hectares, o município é formado por agentes que estão envolvidos nesse processo, contribuindo para a divisão das terras e as consequências nelas ocorridas. São, sobretudo, pequenos agricultores que praticam a agricultura familiar, prevalecendo o cultivo do cacau, da banana e a pecuária bovina.

Os dados revelam que a realidade de Mutuípe é resultado do processo histórico de construção dessa sociedade, alicerçada nos princípios de dominação, exploração e lucro. Essa estrutura interessa aos agentes hegemônicos para se manter no poder. Diante dessa situação, a

socialização do conhecimento produzido pela humanidade, torna-se uma ferramenta indispensável para a classe trabalhadora na luta pela superação desse sistema capitalista.

2.3 FUNDAMENTOS SÓCIO HISTÓRICOS DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo educativo é parte da sociedade humana. Desde o surgimento da humanidade que o homem percebe que é a natureza quem determina a sua vida. Ele apropria-se da natureza e transforma-a conforme suas necessidades, produzindo sua própria existência. Nas sociedades primitivas, os homens educavam-se e transmitiam os conhecimentos a partir da apropriação coletiva dos meios de produção. Naquele período, o processo educativo girava em torno da terra e o trabalho no campo era a principal organização social.

O modo de produção capitalista urbano modifica totalmente a vida do homem do campo. O surgimento da pequena indústria urbana possibilita a desagregação do camponês e do seu modo de produção para o consumo e sobrevivência. Assim, a necessidade de consumir cada dia mais, fez com que o homem passasse a dominar toda a natureza, destruindo-a desordenadamente para transformá-la em bem de consumo.

O processo produtivo deixa de ser razão de existência e passa a ter a finalidade de lucro. Dessa forma, até os pequenos municípios, bem distantes dos grandes centros urbanos, industrializados, foram contagiados com a onda da modernização, do avanço, do crescimento econômico.

Assim, de todas as formas, os camponeses são desprivilegiados do processo de produção, pois o mercado exige superproduções, valorizando a quantidade, com isso favorecendo a monocultura, privilegiando os grandes produtores, ignorando a necessidade de produção para subsistência.

Sendo assim, a sociedade privada dos meios de produção sobrepõe-se explorando a força de trabalho dos agricultores familiares que produzem para a sobrevivência, que perderam suas características de camponeses e passam a produzir também para obter lucros.

Nesse conflito de interesses em que se coloca a escola do campo, consideramos importante uma reflexão acerca do processo histórico de constituição da Educação do Campo. Mas, para esse entendimento, é necessário conhecer o modo de produção das relações do processo histórico do campo e seus movimentos de luta.

A Educação do Campo nasce da tomada de posição no confronto entre dois projetos histórico antagônicos. A Educação do Campo, de forma emancipatória, está vinculada ao projeto histórico que visa à superação do modo de produção capitalista: “Projeto Histórico deve ser compreendido como esforço para transformar, isto é construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade que se contrapõe a forma atual” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR e ESCOBAR, 2010).

Desse modo, a Educação do Campo nasce no contexto histórico de transição de modelos econômicos, vinculada ao sujeito do projeto histórico do trabalho, relacionando-se necessariamente com o projeto de transformação da sociedade, com vistas a superar a contradição entre campo e cidade. Portanto, a educação do Campo deve estar fundamentada na realidade, tendo visão ampla da educação e uma concepção de direito coletivo. Deve ser uma educação para totalidade, contribuindo para a transformação social.

Por isso, na medida em que o mundo vai sendo transformado, os sujeitos adquirem outros conhecimentos, passando a ter maiores possibilidades que desencadeiam numa nova situação histórica. Nesse sentido, a relação sociedade-indivíduo sempre acontece numa contradição e, com o desenvolvimento da sociedade, acontece também o desenvolvimento do indivíduo.

Na Educação do Campo, as políticas públicas começam a ser discutidas de forma mais ampla, a partir 1997, após o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, no qual refletiu-se sobre questões do campo naquele momento, sobretudo a educação. Um ano depois em 1998, em Luziânia – Goiás, foi realizada a primeira conferência da Educação do Campo, na qual movimentos sociais e universidades juntaram-se para pensar a Educação do Campo no país. A partir daí, institui-se o movimento *Por Uma Educação do Campo*.

Nesse contexto, nasce a proposta da Educação do Campo, enquanto concepção de educação dos trabalhadores do campo, resultante das lutas das classes trabalhadoras, organizadas em movimentos sociais, e constitui-se enquanto prática educativa. A Educação do Campo nasce a partir da crítica à educação do país, em especial a educação dos sujeitos do campo: “Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2008, p.4).

A inserção da Educação do Campo como pauta de luta dos movimentos sociais do campo deu-se a partir do entendimento de que lutar somente por terra não era suficiente para

os camponeses. A terra constitui-se enquanto produção de vida para o povo do campo, mas a luta pela reforma agrária, pelo debate político contra o latifúndio e a favor da distribuição de terra para quem trabalha e sobrevive dela não se separa da educação: “Há uma relação dialética entre educação do campo e outras lutas levantadas pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil que determina o que- fazer pedagógico da própria resistência dos camponeses no Brasil” (NASCIMENTO, 2009, p.156).

A concepção de educação é reflexo de como os sujeitos compreendem o campo e seu povo. As lutas dos movimentos sociais possibilitaram uma alteração na maneira de entendimento do campo, enquanto território de disputa. A Educação do Campo evidencia a relação existente entre educação, desenvolvimento e projeto de sociedade. O seu nascimento ocorre pelo processo de resistência dos camponeses que tem no campo sua fonte de vida, bem como da luta pelo direito à educação pública no seu próprio território.

Os camponeses, trabalhadores do campo são compreendidos pela Educação do Campo como sujeitos de direito, que constroem suas histórias e as histórias dos seus coletivos, como afirmam Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2010):

Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista de sociedade. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonista os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organizações e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR e ESCOBAR, 2010, p. 52).

Desse modo, construir a Educação do Campo remete pensar na construção do projeto histórico socialista. Trata-se de um projeto pensado e elaborado pelos seus próprios sujeitos, os camponeses e os movimentos sociais que os representam, suas lutas históricas e experiências educativas acumuladas. É uma contraposição à educação burguesa, vista como mercadoria, e uma afirmação da formação humana emancipadora.

O trabalho é fundante na Educação do Campo, pois é compreendido como produção da vida, relação social definidora da forma humana de existência, que envolve diversas dimensões: física, cultural, do lazer, da arte, social. O trabalho constitui-se como elemento de humanização.

A Educação do Campo representa a luta dos movimentos sociais e demais entidades ligadas ao campo brasileiro, na disputa pela garantia do direito à educação pública de qualidade e em defesa de um projeto de campo, com princípios do trabalho enquanto constituição do ser social, da agroecologia, da reforma agrária, entre outros:

Contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez menos de gente, a

afirmação da lógica da produção da sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2008, p.72).

É o contrário da educação rural, que tem como fundamento o fortalecimento e o acúmulo de terra e riquezas pelas elites agrárias, com sua política contrária à Educação do Campo, estimulando o fechamento das pequenas escolas, nas regiões, mais distantes dos municípios. A Educação do Campo busca um modelo de desenvolvimento que fortaleça a vida no campo, com base na agroecologia, na sustentabilidade social, econômica, no respeito e na preservação das identidades e diversidades culturais dos povos do campo. Isso é construído coletivamente, com os sujeitos e comunidade camponesas.

À vista disso, o Plano Nacional da Educação, sinaliza para “[...] amplas possibilidades de fortalecimento dos princípios da Educação do Campo e da efetivação de políticas públicas voltadas a uma educação universal realizada no campo e que respeite as identidades dos seus habitantes”. No artigo 8º, o PNE reporta-se aos Planos Municipais de Educação, enfatizando que os mesmos devem ser construídos em conformidade com suas metas e estratégias. (MUNARIM, SCHMIDT, 2014, p. 23-24).

A defesa de uma educação específica para o campo, no contexto atual, representa o rompimento com o processo de invisibilidade e o fortalecimento da identidade cultural negada aos seus distintos coletivos, garantindo o atendimento das especificidades. Segundo Caldart (2008):

[...] há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. (CALDART, 2008, p. 74).

Nessa perspectiva, precisamos ter bem definida as concepções de educação e de sociedade em que acreditamos, as quais defendemos e lutamos para construir. Tem-se em vista que a Educação do Campo se constrói, no processo de elaboração de outro projeto de sociedade, que se faz a partir das lutas concretas dos trabalhadores do campo, pela transformação social.

Contudo, as lutas dos movimentos sociais do campo resistem, buscando na formulação de um outro projeto de educação e sociedade, garantir aos camponeses condições para produção da existência em seus territórios, associando a luta pela terra, a luta por soberania educacional.

A Educação do Campo coloca-se na luta pelos direitos, entre eles o direito ao conhecimento sistematizado. Sem os movimentos sociais que contribuíram para formulação e

estruturação de propostas educacionais que reconfiguram o papel da educação para construção de outro projeto histórico, isto não seria possível. Caldart (2017) afirma que essas propostas devem ser pensadas sempre na tríade Campo – Política Pública – Educação, envolvendo:

[...] desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de outro projeto de campo, de país e pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (CALDART, 2017, p.3).

O contexto das lutas sociais é onde se situa a Educação do Campo. Há a cobrança de políticas públicas transformadoras, que ultrapassam os programas já existentes, para além da sala de aula e do capital, mesmo considerando que a natureza das políticas sociais de educação seja intrinsecamente ligada à natureza do Estado.

Para Caldart (2004) a Educação do Campo “[...] é um fenômeno brasileiro, que se situa em um determinado tempo histórico, e é um fenômeno concreto, real”. Não é somente uma proposta de educação, apesar de reivindicá-la. Porém, conforme a própria autora, a práxis constitui-se um grande desafio para a Educação do Campo. O avanço na compreensão teórica e de projeto para o salto qualitativo na luta política e pedagógica, até hoje, exige constantemente o questionamento sobre o que é Educação do Campo e quais seus fundamentos e princípios (CALDART, 2004).

Dentro desse desafio teórico, Caldart (2004, p.11), apresenta-nos outros entraves, como o da construção do paradigma contra hegemônico da Educação do Campo: produção e disseminação das concepções teóricas que caracterizam a tomada de posição na realidade da relação entre campo e educação. São inúmeros os desafios colocados para a Educação do Campo. As experiências acumuladas orientarão o pensamento e o planejamento das ações futuras das práticas educativas da classe trabalhadora do campo. Isto significa pensar a educação na perspectiva política e pedagógica, a partir dos interesses sociais, políticos, culturais e organizativos dos camponeses. Equivale a pensar a educação a partir de um grupo social próprio, articulando suas singularidades concretas e em movimento a uma determinada condição social de existência.

Mas, também é preciso pensar a Educação do Campo a partir da sua constituição contraditória de classe do campo, pois é nítido o antagonismo dos projetos societários e de campo entre a agricultura capitalista e a agricultura camponesa. Segundo Fernandes (2005) as pesquisas relacionadas ao campesinato brasileiro são desenvolvidas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário. Conforme Fernandes (2006), a diferença do paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário reside em:

A diferença fundamental entre o PQA (Paradigma da Questão Agrária) e o PCA (Paradigma do Capitalismo Agrário) é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas se desenvolvem na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

Sendo assim, a compreensão desses paradigmas é essencial para a elaboração e definição do debate e proposta da Educação do Campo, pois é necessário pensá-la a partir da perspectiva de Campo como território, considerando que a educação precisa ser concebida para o desenvolvimento territorial. Fernandes (2006) afirma-nos, ainda, que:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.

Sob esse prisma, a Educação do Campo no município de Mutuípe tem buscado analisar o campo a partir das contradições entre os dois paradigmas, compreendendo o movimento de destruição e recriação do campesinato, a partir das relações sociais estabelecidas entre seus sujeitos. Compreende-se que o desenvolvimento do campesinato brasileiro só será possível se agregadas a educação e as questões agrárias e se houver mudanças significativas nas políticas agrícolas do país.

Segundo Fernandes (2000), a educação, a cultura a economia e demais dimensões estão dentro do território. Por isso, as relações sociais e os territórios precisam ser analisados na totalidade, para não construção de dicotomias, pois essas constituem as relações sociais enquanto totalidade, secundarizando o território.

As políticas educacionais relacionam-se com outros elementos que favorecem o desenvolvimento territorial do campo, como políticas estruturais de estradas, transportes, saúde,

entre outras. Compreender a Educação do Campo perpassa a compressão dessas políticas, que precisam se efetivar nas singularidades, pluralidades e especificidades do campo como lugar de vida, de trabalho, de cultura.

2.4 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Os meios de produção da existência humana são emulados pelos próprios homens, que adaptam a natureza às suas necessidades, transformando-a e transformando-se, concomitantemente, pela atividade do trabalho. Sendo o trabalho elemento fundamental da diferenciação entre o homem e os demais seres vivos, é através dele que os homens constroem materialmente a sociedade e se constroem enquanto indivíduos. Assim, como afirmam-nos Lessa e Tonet (2008, p.17): “A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distinto das leis que regem os processos naturais”.

Segundo Lessa e Tonet (2008), o trabalho resulta da objetivação de uma prévia ideação, que ocasiona uma transformação da realidade, produzindo novas necessidades, com novas possibilidades. Nesse sentido, o ato do trabalho modifica o homem pelo processo de aquisição de conhecimentos, demonstrando sua natureza ontológica. Santos (2015) enfatiza que:

Essa capacidade denominada trabalho dá ao homem algo que o individualiza em relação aos outros seres da mesma espécie, além da condição de criar a sua própria realidade, a realidade humana. Esta é objetivada e apropriada por meio do trabalho realizado pelo homem numa relação intrínseca com a natureza (SANTOS, 2015, p.112).

Reportando-nos ao surgimento da espécie humana, conforme Saviani (2007), observa-se que o homem enquanto ser social, diferencia-se dos demais seres com vida, haja vista que, para viver, precisa produzir sua existência, agindo sobre a natureza: “Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem” (SAVIANI, 2007, p.154). O que os homens são procede das contradições da realidade em movimento, coincidindo com a produção da vida.

Dessa maneira, o homem, em seu processo de produção material da existência, aprende a ser homem. A sua produção é simuladamente a formação para o desenvolvimento, enquanto humano. Assim age o processo educativo, que se origina a partir da origem do próprio homem: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprios dos seres humanos significa afirmar que

ele é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p.11).

O processo educativo inicia-se a partir da necessidade de sobrevivência humana. O homem necessita trabalhar para satisfazer suas necessidades objetivas, materiais. Eles aprendem a trabalhar, no processo, trabalhando, contatando e modificando a natureza, em favor das suas necessidades. Na relação uns com os outros, educam-se e educam as gerações futuras. Quanto mais experiência adquiridas, mais desenvolvidos são os processos educativos, do modo como nos afirma Saviani (2007):

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum (SAVIANI, 2007, p.154).

Saviani (2007) apresenta-nos os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. O processo produz-se e desenvolve-se no decorrer do curso histórico, através das ações dos próprios homens e as implicações finais dele é o ser dos homens, sua natureza e existência, por isso é ontológico.

Conforme Manacorda (1991, p.67), pensar a categoria trabalho é também pensar o desenvolvimento do ser humano que é histórico, mas também ontológico. Nessa perspectiva, o desenvolvimento deve ser omnilateral, isto é, em todas as dimensões do processo de produção da vida, por se materializar sobre a base do trabalho.

Manacorda (1991) afirma:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação (MANACORDA, 1991, p. 78-79).

Conforme Santos (2015), com base em Marx, a existência humana é perpassada por condições objetivas, exigindo apropriação e a transformação da natureza, bem como da produção cultural própria da atividade humana, enquanto objetivação criada pelo cérebro humano na relação com a natureza e a sociedade.

A omnilateralidade, de acordo com Frigotto (2012), é a “[...] concepção de formação humana” que considera as diversas dimensões da especificidade humana, bem como as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento completo no decorrer da história,

abrangendo a educação e a emancipação humana. “São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser” (FRIGOTTO, 2012, p.268).

Contrariando a concepção burguesa de educação, que pressupõe individualismo, competitividade, exclusão, seletividade e não historicidade, o ato educativo omnilateral tem como base a solidariedade, a coletividade das condições objetivas e sociais de produção da existência e a preservação da vida humana.

Nesse sentido, construir um processo educativo e de desenvolvimento omnilateral, consiste na disputa para construção do projeto de sociedade, baseado na liberdade do trabalho, do conhecimento, da cultura, da arte, da ciência, que culmine na emancipação humana. Vinculada a isto, a Educação do Campo propõe a superação do projeto capitalista de educação e desenvolvimento, rumo a um projeto socialista e agroecológico, de manutenção da vida no planeta Terra.

Entretanto, a partir de Frigotto (2012), compreende-se que a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, constitui-se o principal elemento do fortalecimento da sociedade de classe e um desafiador na construção do novo projeto societário, pois garante que a maioria da classe trabalhadora seja impedida de produzir justa e dignamente sua existência. A propriedade privada é a base de todas as formas de alienação e de exploração do homem pelo homem.

O trabalho no domínio do capital torna-se alienador/alienante, impossibilitando a discussão e a ação humanizadora/emancipadora da educação, considerando que o resultado final do trabalho é de propriedade do próprio capital, por ter se configurado em mercadoria. O trabalhador não tem domínio sobre o seu trabalho, tornando-se alienado. Duarte e Saviani (2012) destacam que:

O produto do trabalho contém atividade humana nela fixada, ele é objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto: “a realização efetiva do trabalho é a sua objetivação” (idem, p.105). Nesse sentido o produto trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas, nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital (DUARTE; SAVIANI, 2012, p.23).

Desde as comunidades primitivas que a propriedade privada assumiu o papel de divisão do trabalho, rompendo com a unidade entre os sujeitos e suas comunidades. A apropriação da terra dá origem às duas classes sociais: a dos que detêm os meios de produção e a dos que só têm a força do trabalho.

A Educação do Campo precisa garantir uma atitude revolucionária quanto à escola e as políticas públicas são fundamentais no papel do desenvolvimento humano omnilateral, diante das contradições nas relações sociais existentes na sociedade burguesa. Frigotto (2012) ressalta que:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade (FRIGOTTO, 2012, p. 272-273).

Considerando a relação ontológica-histórica entre trabalho e educação, observa-se a necessidade de compreender como foi historicamente separado o trabalho da educação. Os estudos mostram-nos que essa divisão ocorreu a partir do desenvolvimento da produção e da apropriação privada da terra. Mesmo sendo o trabalho a essência humano, essa divisão permitiu que a classe burguesa, que detém os meios de produção, não trabalhe e viva da exploração da classe trabalhadora.

Saviani (2007) demonstra que a divisão da relação entre trabalho e educação é decorrente da divisão dos homens em classes. Inaugura-se aí a separação “[...] na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p.155). A educação separou as atividades intelectuais distintamente entre os que detinham o poder, os proprietários (educação dos homes livres), e classe que não tinha propriedade (educação dos escravos e serviçais). A educação dessa última referia-se ao próprio ofício, o trabalho.

E, assim, a primeira modalidade deu origem à escola, na qual desenvolveu-se uma forma específica de educação, separada do processo produtivo, perpetuando até os dias atuais a divisão entre trabalho e educação. Isso também se deve ao fato de que a sociedade, de forma geral, tem a compreensão da categoria trabalho, baseada nos princípios capitalistas que o trabalho se resume à atividade de produção de mercadoria, sendo alienante e escravizador.

A educação institucionalizada da classe dos meios de produção constitui-se como o lugar do ócio, de tempo livre, enquanto que a maioria do povo tem que conciliar trabalho e educação da forma mais perversa possível, sem nenhuma relação com a unidade anteriormente descrita, do trabalho e educação no sentido ontológico, considerando o trabalho com fundante do ser social.

Portanto, supõe-se que o homem se constitui no seu processo de desenvolvimento, transformando a natureza e transformando-se, trabalhando e educando-se, vez que o trabalho e a educação são atributos existenciais. Dessa forma, considera-se essencial o debate sobre o

trabalho como princípio educativo. Historicamente, o ser humano utiliza-se dos bens da natureza pelo trabalho e, assim, produz meios de sobrevivência e conhecimento, que são colocados a serviço de outros no percurso histórico. Contudo, nas sociedades onde prevaleceram e ainda prevalecem as formas sociais de dominação de uma classe sobre a outra o trabalho adquire um sentido ambíguo.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2012), referir-se ao trabalho como princípio educativo é buscar compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. “Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p.51).

A relação trabalho e educação resulta da atividade afirmativa sobre o caráter formativo do trabalho e a educação enquanto ação humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, assim como afirma Pistrak (2000): “[...] a essência destes objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais.” (PISTRAK, 2000, p.31).

A esse propósito, a Educação do Campo cumpre a sua função, quando tem relação com movimentos sociais defensores da educação articulada, das condições materiais para manutenção da vida no campo. Compreender o caráter formativo do trabalho é, justamente, assegurar na Educação do Campo o reconhecimento dos seus sujeitos de direitos, trabalhadores e trabalhadoras, símbolos de resistência na produção da existência no campesinato. É entender que a realidade do campo, sobretudo da educação, precisa ser alterada.

Entende-se que, para se ter uma educação numa concepção/prática de formação omnilateral, faz-se necessário perceber o trabalho como princípio educativo. Pensar a educação para além do capital só é possível a partir da compreensão do trabalho material e socialmente útil, como princípio educativo do projeto societário e educacional, que já está em construção nos movimentos de luta social pela emancipação humana, como compreende Pistrak (2000, p.38): “[...] o trabalho na escola enquanto base da educação deve estar ligada ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil.”. Assim, o trabalho pedagógico deve estar vinculado ao trabalho material que é uma categoria central para a educação.

Constata-se o princípio educativo do trabalho, mediante a explicação marxiana da função humanizadora do trabalho, ou seja, o trabalho humaniza o homem. Todavia, o modo de produção capitalista, corrompe esse princípio humanizador e fundante do ser social, tornando a atividade trabalho fonte de alienação, educando os trabalhadores para sociabilidade e manutenção do capital.

Assim, Pistrak (2000) coloca que a pedagogia da ação substitui a pedagogia da palavra e a escola assume a lógica da vida no trabalho. Dessa forma, a coletividade é pensada a partir das atividades desenvolvidas na escola, pois os educadores e educandos passam pelo processo de produção de objetos materiais úteis socialmente. A interpretação da realidade para desenvolver o ensino é denominada por Pistrak (2000, p.131).

Portanto, entendemos que o trabalho é o princípio educativo de uma concepção de sociedade e educação, baseada no projeto histórico socialista, alicerçado no marxismo, tendo como eixo fundamental a auto-organização do coletivo, articulando-se trabalho socialmente útil às possibilidades superadoras da sociedade de classe.

3 ESTADO, DIREITO E DEMOCRACIA PARA O ENTENDIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A compreensão do desenvolvimento dos fatos naturais e das relações sociais é possível graças ao processo educativo. Ao longo da história humana, são construídos conhecimentos, valores e comportamentos. Esses contribuem para a construção do indivíduo como membro da sociedade. Desse modo, a educação é essencial em qualquer sociedade, pois é através dela que os indivíduos acessam os conhecimentos produzidos por gerações passadas.

Contudo, mesmo a educação escolar sendo fundamental para o processo de desenvolvimento humano, nem sempre foi de acesso de todos. Para que a classe trabalhadora acessasse à educação escolar tornou-se necessário o tensionamento dos movimentos sociais para garantia de direitos na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a elaboração e a materialização de políticas públicas educacionais.

As políticas públicas educacionais contribuem para a construção da sociedade, na medida que se efetivam, possibilitando aos diversos sujeitos o acesso aos conhecimentos, de forma que esses se emancipem. Entretanto, vale ressaltar que a emancipação depende de como essas políticas se materializam, pois, quando se refere a Políticas Públicas na educação, versa-se sobre projetos articulados, envolvendo Estado e sociedade.

Atualmente, quem conduz os meios de produção e as benesses determina as regras, porque a vida em sociedade é organizada conforme o que dita o capital, daí a denominação sociedade capitalista. Assim, ao passo que os trabalhadores ficam alienados ao capital, são explorados de tal forma, que mal tem condições de reprodução da sua existência e da sua família.

Os movimentos sociais têm um papel decisivo para a efetivação das políticas públicas. Seu entendimento do direito a ter direito fundamenta suas ações nas reivindicações do que está previsto em lei, que precisa ser materializado na realidade social. O regime político democrático, na sociedade em que vivemos, tem como fundamento a instituição de direitos. Isto possibilita a materialização dos valores, conhecimentos, princípios e comportamentos construídos historicamente pela humanidade. Valores esses que devem ser socializados independente da classe social, de gênero, sexo, raça. Somente o fato de sermos humanos já nos constitui possuidores desses direitos.

Embora as nossas condições humanas nos façam portadores desses direitos, eles não se efetivam naturalmente. Para sua garantia, faz-se necessária a luta de classe e as políticas públicas educacionais fazem parte destas lutas.

Para melhor aprofundamento da reflexão sobre as políticas públicas, é preciso a compreensão das seguintes categorias fundamentais: direitos, Estado e democracia. A filósofa Marilena Chauí (2003, p.334) enfatiza que “[...] um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”

Neste sentido, compreende-se que a luta pelas políticas públicas se faz necessária para que aconteça a expansão da esfera pública e para que a educação seja entendida como essencial para o desenvolvimento cultural da humanidade e não como mercadoria. As políticas públicas educacionais precisam garantir condições iguais de acesso e permanência na escola.

ORSO, GONÇALVES e MATTOS (2011) constata a predominância de duas concepções progressistas de Estado no século XIX: a concepção liberal que defende a correlação entre propriedade e liberdade, na qual a desigualdade é uma exigência da liberdade; e a concepção democrática – a igualdade é fundamento de base para a liberdade, mas, sobretudo na igualdade jurídica.

ORSO, GONÇALVES e MATTOS (2011) cita, ainda, alguns autores para melhor abordar a categoria Estado, a partir da compreensão deles. Assim, apresenta a concepção de Hegel (1770 – 1831), destacando que, para este autor, o Estado é quem funda o povo. Dessa forma só há povo porque existe Estado. Para Marx, segundo a autora, a sociedade civil não é fundada pelo Estado, que absolve em si a sociedade civil, como afirma Hegel: “Ao contrário é a sociedade civil, entendida como conjunto das relações econômicas, que explica o surgimento do estado, seu caráter, a natureza de suas leis, e assim por diante” (ORSO, GONÇALVES e MATTOS, 2011, p.22). Já Engels, conforme a mesma autora, afirma que o Estado não existia desde sempre, havendo sociedades que precederam do Estado como as tribais, que se baseava em normas sociais e morais de convivência.

Mendonça (2012) considera que:

para a matriz liberal, a sociedade era percebida como um “somatório” de indivíduos cuja natureza se pautava por condutas egoístas e agressivas, gerando a noção de “estado (modo de estar) de natureza”, no qual os homens viveriam em constante barbárie e guerra, obedecendo apenas a seus instintos e apetites individuais indomáveis (MENDONÇA, 2012, p.359).

Em tese, um governante, “superior aos homens”, levaria esses renunciarem a suas liberdades e seus direitos individuais, abafando as implicações nefastas do “estado natural”. Explicava-se o surgimento do Estado (sociedade civil), dessa forma; o verdadeiro Estado

político, dentro do qual os indivíduos seriam tanto “civilizados” quanto cidadãos, sob o império do Estado e da lei (MENDONÇA, 2012).

Do século XIX até os dias atuais, houve o desenvolvimento da matriz liberal, de modo a resultarem diversas outras tendências com novas ressignificações. A ruptura com a matriz liberal deu-se a partir da matriz marxista.

A concepção marxista considera a natureza cultural pela qual os seres humanos produzem a existência, transformando a natureza e transformando-se simultaneamente, através do trabalho. Mas, não desconsidera a natureza humana biológica. Por isso, Saviani (2013) afirma que a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. E, portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí incluem-se os próprios homens. Para essa matriz, os homens são compreendidos por sua historicidade e por sua sociabilidade, que lhes são dadas.

Segundo essa visão, a divisão da sociedade em classes gera o Estado. E, como consequência, surge a luta de classe. O surgimento do Estado dá-se do nascimento da propriedade privada dos meios de produção. Um grupo social apropriou-se dos bens que eram do coletivo, subordinando os demais e transformando-os em força de trabalho, assim como constata Mendonça (2012):

Logo, o que a matriz marxista apresenta é uma visão histórica e classista da sociedade e dos homens (que sempre pertencem a uma classe social), negando ter existido, em qualquer época histórica, individualidades soberanas em “estado de natureza” ou mesmo algum pacto ou acordo que tenha originado o Estado. (MENDONÇA, 2012, p.352).

Marx e Engels levam-nos a compreender que o Estado expressa a dominação de uma classe sobre a outra, tornando-se necessária a regulamentação jurídica de luta de classe, na tentativa de estabelecimento de equilíbrio, conforme a correlação de forças, com a finalidade de tornar a luta de classe dolorosa.

Vale ressaltar que o Estado-Nação passa por uma crise grave no momento atual e as intervenções internacionais nos setores sociais, tais como saúde, educação, meio ambiente, transporte e outros são cada vez mais intensas.

Destarte, o Estado, nas sociedades de classe, configura-se como uma instituição política de classe econômica dominante, que tem como objetivo preservar o modelo de produção existente e reprimir pela força as ações dos trabalhadores explorados, alienados, fortalecendo o sistema político econômico que o criou e o financiou, conforme aborda ORSO, GONÇALVES e MATTOS (2011):

O estado não é um instrumento hegemônico: ele compreende uma estrutura que corresponde de perto à estrutura da sociedade capitalista, ou seja, ele encerra e reafirma a hierarquia de classe e diferenças profundas entre as classes fundamentais. Assim, a presença do estado é a prova de que há conflitos sociais; desaparecendo esses conflitos desaparecerão as ações de guarda, inúteis e parasitas, nunca antes disso (ORSO, GONÇALVES e MATTOS, 2011, p.44-45).

Geralmente, afirma-se viver em uma sociedade democrática. Mas, como assegurar a democracia numa realidade sócia histórica fundamentada numa economia política, na qual os trabalhadores são submetidos a condições sub-humanas? É uma sociedade que permite a exploração do homem pelo homem, em que se evidencia o aumento da extorsão e exclusão e em que a liberdade se constitui na liberdade do capital sobre o trabalho. Lessa e Tonet (2008) constataam que:

Não só é possível, mas necessário, que a humanidade se emancipe da exploração e da opressão... Para escapar a isso, afirma Marx, não há outra alternativa senão a emancipação humana da opressão dos homens pelos homens (LESSA; TONET, 2008, p.14).

Desse modo, a democracia burguesa não existe. Ela não passa de um disfarce, com a qual se busca transformar o capitalismo e faz-se apologia da livre iniciativa e da economia de mercado. É uma forma neoliberal da burguesia esconder seus interesses particulares, que se apresentam como se fossem interesses coletivo. Marx e Engels nos confirmam que “[...] o estado é a forma sobre a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns” (MARX; ENGELS, 1981, p.78).

No entanto, não se pode pensar a democracia apenas como algo acabado quando se constitui um regime político. Fontes (2012) proporciona uma reflexão sobre a reivindicação democrática ou da democratização, que assegura a igualdade (que é diferente da homogeneidade) da coletividade social, garantindo a liberdade coletiva e individual, de forma que o destino é direcionado pelo conjunto dos sujeitos e as decisões, frustrações, limites, dificuldades, acertos e erros são de responsabilidade de todos. “As reivindicações democráticas não se limitam a um anseio genérico, mas remetem a lutas concretas de classes exploradas, de subalternos e oprimidos, em diferentes sociedades e em diversos períodos históricos” (FONTES 2012, p.19).

3.1 DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação constitui-se como direito fundamental, de modo que se aplica para todos, em qualquer tempo ou espaço, manifestando-se universalmente. Nesse sentido, a sua garantia

é essencial para que o ser humano se forme como tal. Assim, a educação enquanto direito humano requer a inclusão aos demais direitos imprescindíveis a concretização da dignidade humana. Assim, como enfatiza Haddad (2012):

Dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos (HADDAD, 2012, p.217).

A educação possibilita o acesso a conhecimentos culturais, nas diversas áreas – ciências, artes, filosofia etc. –, bem como fomenta valores, normas e princípios morais, comportamentais, historicamente acumulados pela humanidade. Isso só é possível ao ser humano, que, como dito, constitui-se a partir da transformação da natureza e da sua própria transformação, a partir da atividade trabalho, que o leva à produção de conhecimento e pensamento sobre a produção da própria existência.

Nesse panorama, a escolarização é fundamental para o processo de formação e desenvolvimento dos seres humanos, além de contribuir na defesa e acesso a outros direitos, assim como nos afirma Haddad (2012): “Por isso, também é chamada um *direito de síntese*, porque, ao mesmo tempo em que é um fim em si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los quanto no de desfrutá-los”(HADDAD, 2012, p.218).

Observa-se que, na sociedade capitalista, a desigualdade é base para que seja apresentada proposta de estratégias educacionais, mesmo considerando que o pensamento sobre a superação das desigualdades não sai do papel. Desse modo, considera-se fundamental que todos os indivíduos conheçam a legislação que determina a organização da vida social, individual e coletiva. Mas, numa sociedade de classe, profundamente excludente, como é a nossa sociedade brasileira, essa condição torna-se fantasiosa, levando em consideração que a maioria da classe popular brasileira não tem acesso aos bens culturais, sobretudo falta compreensão sobre a importância dos conhecimentos sistematizados no processo histórico pela humanidade.

Compreender o que afirma a Constituição Federal, torna-se fundamental para este estudo. Em seu artigo 6º é apontado que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 2016, p. 18).

A obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para a educação básica é prevista na Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. Ainda que, mesmo assegurado por lei, esse direito não se efetive de forma plena na realidade concreta.

Contudo, nas últimas décadas a educação tem se restringido aos princípios mercadológicos, sob as influências das políticas neoliberais. Raras vezes a educação é pautada enquanto direito fundamental humano para o desenvolvimento das diversas dimensões e potencialidades humanas.

Mesmo considerando que o direito à educação ultrapassa as diferenças geográficas, territoriais, étnicas, sexuais, culturais, quando se refere à educação escolar, percebe-se – e os dados apontam para essa direção – que a população do campo apresenta um déficit no acesso e permanência, em relação à população urbana, desde a educação básica. Isso é devido à ausência de políticas públicas para o atendimento das especificidades do campo, sobretudo o valor social do trabalho, que não deve se confundir com os valores de mercado. Essa situação é estabelecida, embora a Constituição Federal de 1988 assegure:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...].
 (BRASIL, 2016.)

A universalização do acesso e da permanência na educação escolar, como políticas públicas que efetivem a qualidade do ensino torna-se um desafio, devido a fatores internos e externos ao sistema educativo.

Saviani (2013) apresenta o contexto histórico dos recursos destinados ao desenvolvimento da educação desde o período colonial até os dias atuais, constatando que os Planos e Fundos criados com essa finalidade não deram conta de questões elementares, como universalização do Ensino Fundamental ou como a irradicação do analfabetismo, problemas que muitos países, inclusive da América Latina, como Argentina, Chile e Uruguai, resolveram na transição do século XIX para o XX. Ainda segundo Saviani (2013):

Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os

municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito (SAVIANI, 2013, p. 743-760).

Foram instituídos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e o Plano Nacional de Educação - FUNDEF (prazo de 10 anos). O Plano, por ter fundamentos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira – LDB, foi instituído na década da educação. E, após esse período, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, com o prazo de 14 anos (2006-2020).

A instituição escolar tem um papel decisivo para a superação da lógica capitalista, impondo condições que proponham a compreensão da organização e a tomada de decisões coletivas sobre as questões sociais, políticas e econômicas da sociedade. Possibilita aos indivíduos o acesso ao conhecimento historicamente desenvolvido pelo conjunto dos homens, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social.

A garantia do acesso e da permanência dos indivíduos na educação escolar propicia a democratização dos conhecimentos e possibilita a criação de condições individuais e coletivas que elevem o pensamento sobre a realidade social concreta e sobre as relações estabelecidas na produção da existência humana, a partir dos sujeitos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Para tanto, faz-se necessária a criação e a implementação de políticas públicas educacionais, na compreensão que a educação é elemento essencial para o desenvolvimento humano e a educação escolar constitui-se como espaço de elaboração e socialização de conhecimentos fundamentais para o indivíduo e a sociedade.

A compreensão da educação enquanto direito contribui para a efetivação da cidadania. Assim, precisa ser garantida integralmente, não somente possibilitando o acesso, mas criando ações e estratégias para a permanência e o desenvolvimento dos conhecimentos essenciais para o exercício de seus direitos e deveres na sociedade.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas educacionais constituem-se um campo fértil para investigação, considerando a sua historicidade, para o desvelamento dos conflitos, contradições, paradigmas e os interesses de classes. Numa sociedade de classes é essencial compreender a função do Estado e a estrutura do poder político, para perceber os embates entre as classes por política

públicas, sobretudo na Educação do Campo. Pois, para a sustentação do modelo capitalista de produção, que inclui a propriedade privada, a burguesia institui-se através do Estado.

Nesse contexto, observamos as políticas de educação rural que, ao longo da história do país, constituíram-se ações do Estado brasileiro, com o intuito de fortalecer o projeto de desenvolvimento do capital, sobretudo o agronegócio. Isso se deve ao fato de sempre terem sido pensadas a partir da burguesia agrária, com foco no urbano-industrial, contrariando os interesses dos camponeses, gerando a exclusão, expropriação e exploração.

Também, é notório que o não cumprimento do que estabelece a legislação sobre a Educação do Campo, especialmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e o decreto 7.352/2010, nas esferas municipais e estaduais, não procede somente da falta de compromisso com o campo nas instâncias locais, mas, do quadro institucional como um todo, o que abrange os três sistemas de ensino.

Desse modo, constata-se que a universalização da educação só é possível com política pública e financiamento, uma vez que é necessária a construção de uma política nacional de Educação Pública que considere os trabalhadores e as especificidades do Campo, que tenha como base as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada desde 2002.

A Constituição Federal-CF de 1988 e a Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBN-1996 são dispositivos importantes para a garantia do direito à educação dos sujeitos do campo. Na CF, “[...] a educação integra o rol dos direitos sociais fundamentais, e o detalhamento das obrigações do Estado na sua oferta encontra-se nos artigos 205 e seguintes, que tratam das condições e garantias do Direito à educação nos diferentes níveis e modalidades” (MOLINA, 2012, p.454). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/1996, já aponta para a necessidade de se pensar a especificidade do campo, no que tange aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, nos seus artigos 23, 26 e 28:

No *caput* do artigo 28 da LDB, encontra-se a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades. Tal *caput* dispõe que: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996).

Esses dispositivos foram essenciais para instituição da normatização específica, no percurso histórico de construção do projeto de Educação do Campo, o qual foi conquistado

pelos movimentos sociais, marcos legais, essenciais para o fortalecimento das políticas públicas de democratização do direito à educação para os camponeses.

Assim, observa-se que o país está muito distante no cumprimento do que estabelece a Constituição Federal, sobre o papel da União na garantia e equalização de oportunidade educacionais e sobre o padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira.

O decreto nº 7.352 caracteriza, finalmente, a instituição de uma política pública de Educação do Campo no Brasil, pois trata-se de uma política de Estado, portanto contínua, sem interrupções entre governos. Isto demonstra a consolidação dos resultados conquistados pelas lutas sociais do movimento por uma Educação do Campo, até os dias atuais.

Desde o momento inicial de articulação em prol de uma Educação do Campo, até os dias atuais, os povos do campo, têm disputado entre os distintos interesses sociais e conseguido garantir algumas políticas públicas. Dentre elas, citam-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo, as Licenciaturas em Educação do Campo, o primeiro Mestrado Profissional em Educação do Campo, a instituição do decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, entre outras, que são resultados das lutas e reivindicação dos trabalhadores do campo, por essas políticas, com o intuito de contribuição para a alteração dos sérios problemas enfrentados pela Educação do Campo no país.

Diante do exposto, é possível afirmar que os interesses das classes menos favorecidas não serão atendidos, nem pelas políticas de governo, nem pelas políticas de Estado, pois estamos no modo de produção capitalista. Na conjuntura política atual, as políticas públicas são uma forma de materialização das ações do Estado, mantendo a exploração, beneficiando uma minoria. Por outro lado, sem a política pública, a educação não se universaliza, é necessário construir uma política nacional de educação pública que contemple os trabalhadores e suas especificidades, sobretudo no campo, como aborda Molina (2013):

É necessário, portanto, que a dimensão abstrata da universalidade seja complementada pela intencionalidade de responder às particularidades resultantes de determinado processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo (MOLINA, 2013 p.595).

A criação do PRONACAMPO (Lei nº 12.695/2012) abre possibilidade para que as instituições que trabalham com a pedagogia da alternância (Escolas Família Agrícola - EFA e

as Casas Familiares Rurais - CFR) recebam recursos do FUNDEB, através de convênio com a prefeitura ou Estado para matrícula e manutenção dos estudantes camponeses.

Essa mesma legislação estabelece parâmetros específicos para a estrutura física das escolas do campo, garantindo os materiais escolares, a implantação de laboratórios de informática com ampliação do acesso à internet, universalização do acesso à água potável, saneamento e energia elétrica (MUNARIM, SCHMIDT, 2014).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, é, também, um instrumento importante para Educação do Campo, pois, mesmo indiretamente, institui a Educação do Campo como modalidade específica:

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região (BRASIL, 2010).

Até então, um dos grandes problemas do campo brasileiro era, justamente, a ausência de políticas públicas que garantissem o desenvolvimento do território camponês, de forma que melhorasse a vidas dos sujeitos.

As políticas públicas precisam ser articuladas aos recursos financeiro, além de dispor de recursos específicos e suficientes para garantir a sua materialização. Nesse sentido, para tratar da qualidade da educação, é importante a destinação de financiamento para essa finalidade. Por isso, a discussão sobre o financiamento da educação é fundamental, para análises e compreensão da efetivação das políticas públicas.

Assim, a Constituição Federal de 1988 destaca alguns artigos que versam sobre o financiamento da educação. O artigo 212 trata da vinculação de recursos, o 213 prevê a transferência de recursos para escolas privadas e o 60 aborda sobre a responsabilidade financeira das diferentes esferas administrativas públicas. Ressalta-se que as disposições do artigo 60 foram alteradas pela Emenda Constitucional 53, que criou o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), em vigor desde o início de 2007 (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 83).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 versa sobre o financiamento, no Título VII, “Dos Recursos Financeiros”, nos Artigos 68 a 77. Sobre a especificidade do campo, aparece no Art. 28 a necessidade de adequação às necessidades da

vida rural e às particularidades de cada região, inclusive em relação ao trabalho (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 83).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 – trata do financiamento nos artigos seguintes:

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no art. 212 e no art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos Artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do FUNDEF – Lei nº 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil. **Art. 15.** No cumprimento do disposto no § 2º do art. 2º, da Lei nº 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo aluno, com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração: I – as responsabilidades próprias da União, dos estados, do distrito Federal e dos municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno; II – as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais; III – remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos Artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 98).

Mesmo a legislação prevendo a disponibilização de recursos específicos para a educação, há uma disparidade muito grande na distribuição dos recursos disponíveis por aluno entre os diferentes estados brasileiros. Mesmo tendo melhorado com FUNDEB, as diferenças ainda são grandes. No caso da Educação do Campo as dificuldades ainda são maiores conforme afirma Pinto (2012):

O grande desafio para o financiamento de uma escola do campo de qualidade passa por achar o equilíbrio entre um número de alunos mínimo que garanta uma escala de funcionamento adequada e que, ao mesmo tempo, não implique, para os alunos, longas jornadas para chegar até a escola. (PINTO, 2012, p. 379).

O autor comenta que, nos assentamentos de reforma agrária, é mais tranquila a implementação dos recursos para uma educação de qualidade, devido ao número de famílias concentradas. Porém, isso é mais complexo para as regiões onde há uma predominância do latifúndio, pois o número de famílias é pequeno. Daí, os gestores iniciam o fechamento das escolas, alegando poucos recursos para manutenção de turmas com número baixo de alunos.

3.3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No Brasil, a luta pela construção e materialização de políticas públicas para Educação do Campo ganha força a partir da década de 1990, embora tenha sido algo que já fazia parte da

pauta dos movimentos sociais do campo há muito tempo.

A preocupação em relação à diversidade cultural e ao clamor da sociedade por elaboração de políticas públicas destinadas a camadas consideradas marginalizadas por não ter garantia dos direitos sociais fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal, como é o caso da população campesina, indígena, negra entre outros, vem ganhando espaço na agenda nacional no pensar e elaborar essas políticas educacionais, desde os anos 1990.

Sabe-se que as políticas neoliberais implementadas no campo social reduzem a ação do Estado, constituindo-se um Estado mínimo e cria mercadoria nesse setor, sobre a participação e financiamento de agências internacionais. No que se refere à educação, observa-se a ampliação da subordinação das políticas a um caráter meramente econômico (BARROSO, 2005).

O final da década de 1980 e início da década de 1990 demarcam importantes construções do ponto de vista legal de garantias direitos no atendimento a toda população brasileira, conseqüentemente à população do campo, diante de intensos debates e embates da classe trabalhadora do campo, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação. A Constituição de 1988 já enfatiza a educação enquanto direito fundamental do ser humano, sendo indispensável para o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas e sociais, possibilitando o convívio social e o exercício da cidadania, bem como formação para o mercado de trabalho.

Estabelecida a educação enquanto direito humano fundamental e social, na Constituição Federal, pensar o campo, nesse contexto, é garantir a esses sujeitos de direito a educação enquanto princípio básico para o processo de humanização. Dessa forma, faz-se necessário reafirmar, cada vez mais, a educação enquanto direito de todos e dever da família e do Estado, bem como o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CF,1988, artigo 205, 206).

Duarte (2004 afirma que:

No Estado Social de Direito não basta tratar a todos como se tivessem a mesma facilidade de acesso às prestações que concretizam direitos sociais. Se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a essas pessoas, como é o que ocorre com a Educação no Campo (DUARTE, 2004 p.24).

Quando instituída, a Constituição Federal não deixa explícita a Educação do Campo, até porque era um debate recente naquele momento. Porém, constata-se que, ao estabelecer a educação enquanto direitos de todos, deixa claro que todo e qualquer indivíduo deve ter garantido esse direito, independente de questões geográficas, etnia, sexo, ideologia: “[...] os

princípios e preceitos legais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país [...]” (MEC, 2001, p. 10), abrangendo, assim, a Educação do Campo.

Os princípios instituídos na Constituição Federal propiciaram a aprovação e a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB - Lei nº 9.394/96, que, mesmo de forma bastante restrita, em apenas um artigo, garante à população camponesa a educação rural. O artigo 28 aborda esse aspecto: “[...] na oferta da educação básica rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]”. A LDB é a lei maior da educação brasileira, que define, em linhas gerais, os princípios e fundamentos da educação, entre eles, o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola, baseado no que diz a Constituição.

Considera-se um avanço a instituição da LDB/96, apesar da mesma deixar a desejar no que se refere à Educação do Campo, por se referir à educação rural. Mesmo assim, ainda descreve de forma sucinta como devem ser organizadas as escolas situadas no campo, seu currículo e metodologias, possibilitando a adaptação do calendário em situações divergentes do meio urbano, como climáticas e fases do ciclo agrícola. No entanto, com mais um dispositivo legal, há possibilidade dos sujeitos e movimentos sociais do campo persistirem na luta por seus direitos de construção da Educação do Campo, corroborando para sua institucionalização. O artigo 28 da LDB/96 garante que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Observa-se que, mesmo a LDB reconhecendo a diversidade sociocultural do campo, a realidade das escolas no território camponês permanece de muita precariedade. Reconhece-se, contudo, que esse marco possibilitou abertura de diversos espaços de debates, que, com as conferências de Educação do Campo, em articulação com os movimentos sociais, no final da década de 1990, culminaram na elaboração da proposta de educação no/do campo, constituindo um novo paradigma, a partir da questão agrária, contrapondo a educação rural. Nesse âmbito, entende-se a necessidade de se instituir legislação específica para Educação do Campo,

considerando que os dispositivos da educação brasileira, como um todo, deixam lacunas no que diz respeito ao processo educativo dos camponeses.

Durante todo processo, desde a constituição de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, houve um período longo de luta para que o campo fosse reconhecido como espaço social e territorial dos camponeses, onde há produção de conhecimento e, sobretudo, de vida:

Como fazer para o Estado implementar políticas públicas, que de fato, garantem o respeito às diferenças no tocante ao acesso aos direitos? Se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação (MOLINA, 2008, p.18).

A dimensão social da luta pela escola é um marco nas relações contraditórias do capital, por parte dos movimentos sociais, na luta por garantias de direitos constitucionais. Destarte, ao enfatizar a LDB, o reconhecimento do território camponês e seus sujeitos com especificidades e singularidades na produção da existência, através da atividade trabalho e na organização cultural, o movimento *Por uma Educação do Campo* dá um salto qualitativo, com a instituição do marco legal específico da educação, em 2002.

Em 2001, foram elaboradas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, em resposta à reivindicação do movimento nacional *Por uma Educação do Campo*.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo têm como referencial e fundamento a luta e a conquista da terra, a produção da existência no território camponês, no desenvolvimento local com práticas agroecológicas, na relação familiar com a terra. As diretrizes foram estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 01, de 03 de abril de 2002, em seu artigo 2º, parágrafo único, define que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

O Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, emitido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação -CEB/CNE, tendo como relatora Edla de Araújo Lira Soares, descreve o percurso histórico da Educação do Campo, destacando a negação dos

direitos da população camponesa, no decorrer da história, e enfatiza a dívida histórica do país com essa população, destacando a incapacidade dos legisladores em se distanciar do paradigma urbano, na elaboração de proposta para o campo:

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo (Brasil, 2012 p.19).

Considera-se importante salientar que, conforme o parecer de Soares (2001) e o próprio texto da resolução, a concepção de Educação do Campo supera a concepção rural de educação que foi constituída a partir de princípios das elites agrárias, visando tão somente a questões econômicas. Na concepção da Educação do Campo, o processo formativo tem a finalidade de emancipação humana, sendo uma formação omnilateral, considerando todas as dimensões da formação, para que realmente os sujeitos de direito sejam emancipados.

Nesse sentido, é importante pensar as especificidades do campo, considerando todos os aspectos de produção da vida, das relações socioculturais, ambientais, da identidade dos sujeitos e de organização sociopolítica.

Soares (2001) enfatiza, também, que, no decorrer do tempo, conforme a proposta de educação rural, havia uma ênfase nas constituições de diversos estados no ensino profissionalizante rural, em alguns deles tentando superar a visão assistencialista que sempre acompanhou essa modalidade de educação. Mesmo nessa tentativa, as constituições não explicavam a relação entre a escolarização dos sujeitos e a construção da cidadania a partir de um projeto social e político.

O referido parecer apresenta um relatório, no qual, primeiramente, ela descreve o campo como lugar de contradições e conflitos, mas também critica as políticas públicas de educação que se referênciam nas propostas de educação urbana, propondo adaptações para a educação rural. Contrapondo essas políticas menciona os movimentos sociais e organizações, como protagonistas na luta pela Educação do Campo.

Posteriormente, discorre sobre a história da educação no Brasil, apontando que a Educação do Campo não é inserida nas primeiras legislações brasileiras, enfatizando a preocupação dos movimentos com essa questão, ao longo do processo histórico. Sinaliza que, somente em 1923, realiza-se o primeiro Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, registrando o interesse e “[...] importância do patronato brasileiro, na pauta nas questões agrária que deveria ser cuidadosamente estudada” (Brasil, 2012, p.11).

Conforme autora, o Movimento dos Pioneiros, a partir de 1932 e a Constituição de 1934, constituem marcos iniciais para um pensar sobre a concepção de Educação do Campo. Entretanto, se analisados na atualidade constatam-se equívocos e contradições. Porém, na época, foram importantes para que houvesse avanço nos estudos e materialização das políticas de Educação do Campo. Daí para frente, as legislações, sobretudo as constituições (1946-1967), trataram também de forma superficial da educação rural. Mas, o grande passo foi dado com a constituição de 1988, que também não trata de forma específica da Educação do Campo, mas houve avanço no que tange à garantia no direito à educação

Por fim, o relatório descreve sobre as Leis de Diretrizes e Base da Educação Brasileira no percurso histórico, desde a Lei nº 4.024/61, que quase nada contribuiu para a educação rural, até a atual LDB, lei nº 9394/96, que já considera a Educação do Campo de forma simplista, quando traz o pensamento de adaptação curricular e metodológica, na organização escolar. Todavia, o parecer aponta que isso não é suficiente. Nesse sentido, propõem-se as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, que têm a finalidade de adequar as propostas das Diretrizes Nacionais para melhor atendimento das singularidades da educação, sobretudo das escolas do campo.

Assim, não se trata apenas de trocar a nomenclatura de educação rural para Educação do Campo. Compreender esse processo remete a pensar um campo repleto de significados e possibilidades, pensar o sujeito a partir do seu lugar, seu território; pensar o campo como lugar de produção, como lugar de conhecimento, sobretudo de educação. Em contradição a essa concepção, a educação rural é uma forma de educar os trabalhadores para o mercado de trabalho, instrumentalização da mão de obra qualificada. Nesse sentido, essa concepção de educação atendia os interesses do capital agrário.

De acordo com Soares (2012), a resolução apresenta marco importante na Educação do Campo em diversos aspectos, como: o fortalecimento do movimento social do campo, a construção da escola e dos sujeitos do campo, a formação do educador do campo, a elaboração do projeto de desenvolvimento agrário em contraposição ao projeto do capital. Porém, vale ressaltar que, em muitos lugares, ainda está em vigor a proposta da educação rural.

Munarim (2011) enfatiza que esse marco regulatório contrapõe os princípios da educação rural e assinala para algumas categorias desafiadoras da resolução: (i) a universalização – garantia da população camponesa ao acesso à Educação Básica e a Educação Profissional do Nível Técnico; (ii) a diversidade, enquanto categoria fundamental nos princípios pedagógicos da Educação do Campo, enfatizando os aspectos socioculturais,

políticos, ambientais, de gênero, etnia, entre outros; (iii) a formação dos professores e a organização curricular – relaciona-se com a formação específica para educadores do campo e a elaboração de um currículo próprio para a Educação do Campo, considerando os aspectos mencionados na categoria anterior; (iv) a sustentabilidade – o currículo da Educação do Campo precisa pensar a produção da vida no campo, associado ao desenvolvimento e ao cuidado com o ambiente, criando a sustentabilidade; (v) a gestão democrática e o controle social – criação de mecanismos de participação social nas deliberações e elaborações da educação/escola do campo, bem como participação nos órgãos de controle, como forma de efetivação e fortalecimento da política e dos sujeitos coletivos do campo (MUNARIM, 2011, p. 55).

Mesmo já instituída a resolução nº 01/2002, o conceito só aparece de forma mais ampla, detalhando as modalidades que compreendem a Educação do Campo e a qual público é destinada no marco seguinte, que é a resolução nº 2/2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seu artigo 1º já destaca o que compreende a Educação do Campo e a qual público ela atende:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (MEC, 2012,p.53).

A resolução 2/2008 tem o propósito de consolidar as políticas públicas para Educação do Campo, trazendo elementos que se referem à materialização da educação, destacando a questão da oferta e da frequência da Educação do Campo. A resolução trata também com cuidado a questão do uso do transporte escolar, restringido no sentido de priorizar a oferta da Educação do Campo próximo à localidade dos estudantes, evitando, assim, o máximo possível, a política de nucleação e o fechamento das escolas. Em seu artigo 3º fica evidente sua principal finalidade no que se refere à nuclearização: “Art. 3º 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” (MEC, 2012, p.54).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, concebe o ápice no processo de materialização das políticas públicas de Educação do Campo, resultante das demandas sociais do movimento *Por Uma Educação do Campo*, que, desde sua origem, almejou uma educação em conformidade com a realidade do povo camponês. O decreto dispõe sobre a política de

Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária- PRONERA, e representa uma conquista ainda maior na garantia do direito à Educação do Campo, pois amplia a oferta a educação para o nível superior à população camponesa e a delimitação do conceito de Educação do Campo conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). O artigo 1º estabelece:

A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (MEC, 2012, p.81)

Esse marco regulatório é de fundamental importância, por possibilitar aos camponeses o acesso e a permanência no ensino superior, pautado em um currículo específico que permita a formação para emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, o artigo 2º do decreto estabelece os princípios da Educação do Campo, deixando evidente de que educação se está falando:

São princípios da Educação do Campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (MEC, 2012, p. 82).

Assim, as propostas, currículos e programas da Educação do Campo, devem ser pensadas, sistematizadas e materializadas, a partir desses princípios norteadores, pois a Educação do Campo não é simplesmente uma modalidade de ensino, mas um projeto de educação que visa a formar os filhos da classe trabalhadora do campo, numa visão onilateral, culminando na construção de outro projeto societário.

O respeito e a valorização da cultura e tradições da população camponesa devem ser o foco pedagógico, de forma que o processo educativo atenda às especificidades dos sujeitos. Nesse sentido, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares deverão apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos do campo.

Dentro dessa perspectiva, O PRONERA constitui-se um importante programa da Educação do Campo, para atender os trabalhadores da área de reforma agrária, fortalecendo o território camponês. Na perspectiva no PRONERA, educação e desenvolvimento são inseparáveis, compreendendo que a qualidade de vida dos camponeses perpassa pelo desenvolvimento do seu território de forma sustentável e cuidadosa com a natureza.

Segundo decreto 7.352/10, são objetivos do PRONERA:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2012, p.?)

O PRONERA é essencial para a população camponesa das áreas de reforma agrária, sobretudo os jovens e adultos, pois o programa visa a construir uma cidadania e fortalecer a capacidade organizativa nos aspectos sociais e políticos, possibilitando a participação nos processos de decisões. Os sujeitos vão se formando simultaneamente ao processo de construção e desenvolvimento social.

O dispositivo legal nº 12.960, de 27 de março de 2014, objetiva impedir o fechamento aleatório das escolas do campo. A lei dispõe em seu parágrafo único que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Entretanto, é preciso analisar se realmente estão sendo cumprindo os dispositivos da lei na esfera municipal e se a comunidade escolar, bem como os conselhos municipais escolares estão empoderando-se a ponto de fazer cumprir o que determina a lei.

Dessa forma, compreende-se, a partir da publicação da lei, que é necessário o fortalecimento dos órgãos de controle social, como também a participação ativa dos movimentos sociais no Conselho Municipal de Educação. Para Caldart (2002, p. 20): “[...] foram e são as constatações de violenta desumanização da vida no campo que fez surgir o movimento por uma educação do campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão que exige transformações sociais estruturais e urgentes”.

Esse marco, juntamente com os publicados anteriormente, que se referem especificamente para o campo, tem se constituído um diferencial para a implementação das

políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, mesmo em alguns lugares isso não se efetivando. Só o fato de a comunidade escolar poder manifestar-se, com respaldo legal contra o fechamento da escola, já caracteriza um grande avanço.

Portanto, os marcos regulatórios específicos para a Educação do Campo são garantias do atendimento, permanência e universalização da educação, bem como do atendimento das demandas singulares da população camponesa. Conforme os dispositivos legais analisados, conclui-se que a Educação do Campo se ampara numa estrutura jurídica legal consistente e significativa para sua implementação nas três esferas federativas.

4 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUTUÍPE: DOS MARCOS LEGAIS A PRÁTICA SOCIAL REFERENCIADA

A educação, como dito anteriormente, constitui-se e efetiva-se como um processo inerente à natureza humana. Sendo assim, a atividade educativa é fundante para o desenvolvimento humano e essa determina a forma de ser de uma sociedade. A educação escolar é fundamental nesse processo, pois possibilita o acesso aos conhecimentos elaborados historicamente, contribuindo para compreensão dos fenômenos físicos e sociais da realidade concreta dos sujeitos. Neste capítulo, será analisado como esse processo constitui sujeitos camponeses no município de Mutuípe.

4.1 CONSTRUINDO O SISTEMA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MUTUÍPE

A Lei Orgânica Municipal (LOM), de 21 de maio de 1990, enfatiza que o objetivo da educação é o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho (MUTUÍPE, 1990, p.57).

A mesma lei faz alusão ao Sistema de Ensino, abordando o regime de colaboração dos entes federados para manutenção desse sistema e destaca as prioridades do município, no que se refere à garantia da oferta das etapas educacionais, sendo elas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, “para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”. Para Saviani (2014, p.3): “[...] sistema é a unidade de vários elementos, intencionalmente reunidos, de modo que forme um conjunto coerente e operante”.

Entretanto, o sistema municipal de Ensino de Mutuípe, só foi instituído em 13 de novembro de 2005, através da Lei nº 713/2005, que estabelece os eixos, objetivos e princípios da educação municipal, além de versar sobre os deveres do poder público municipal com a educação escolar; a organização do sistema; a gestão democrática do ensino público; da organização da educação escolar; dos profissionais da educação; dos recursos financeiros e do regime de colaboração. A esse respeito, Saviani (2014, p.11) afirma que: quando o processo educativo se torna objeto “explícito da atenção”, a atividade educativa é desenvolvida intencionalmente, assim constitui-se uma “educação sistematizada”.

A partir da normatização do Sistema Municipal de Educação, o município, constituiu os conselhos (Conselho Municipal de Educação – CME; Conselho do Fundo Nacional de Educação Básica - FUNDEB e Conselho de Alimentação Escolar – CAE), como partes integrantes do mesmo. Considerando o que diz Bordignon (2009, p.35-36), sobre a constituição

do sistema pelo conjunto de normas disciplinares da educação, são partes constitutivas: “Os órgãos municipais de educação (secretaria, conselho de educação e outros vinculados a educação do município); instituições de ensino da educação básica, criadas e mantidas pelo poder público municipal; pelas instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privadas”.

Os Conselhos Escolares também foram criados, a partir do princípio da gestão democrática do ensino público, instituído na lei de sistema, que reconhece a participação da comunidade escolar, extremamente importante para o desenvolvimento do ensino; fortalece a autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira das instituições de ensino e a liberdade dos seguimentos escolares se organizarem: “A efetivação da gestão democrática da educação encontra nos conselhos, órgãos de representatividade social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do executivo” (BORDIGNON, 2009, p.53).

Embora o município tenha seu sistema constituído desde 2005, observa-se que sua efetivação é contraditória, considerando o que Saviani afirma ser sistema. Pois, observa-se que a operacionalização dos processos educativos se efetiva, predominantemente pelas deliberações da Secretaria Municipal de Educação. Os conselhos têm, na maioria dos seus membros, a fragilidade da formação e compreensão do papel que representa.

Vale ressaltar, ainda, que a lei 713/2005, já sinalizava a necessidade da elaboração do Plano Municipal de Educação-PME, porém, o plano só foi aprovado em 2014, nove anos depois da instituição da lei. O plano, contudo, representa a dinâmica viva do sistema, conforme definido por Saviani (2014):

Para o sistema permanecer vivo e não degenerar em simples estrutura, burocratizando-se, é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Isso significa que em nenhum momento se deve perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas. E o Plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema. (SAVIANI, 2014, p.82).

Para o desenvolvimento das políticas educacionais, os profissionais da educação exercem um papel fundamental para que a formação seja cumprida com êxito. Para isso, faz-se necessária a valorização desses profissionais com políticas que garantam condições de trabalho. A legislação nacional tem avançado nas últimas décadas, no sentido da valorização, desde a política de formação continuada, até as condições de trabalhos e vencimentos desses profissionais.

Contudo, os municípios precisam garantir, em seus Planos Municipais de Educação, as orientações para a normatização dos planos de carreira para os profissionais da educação, incluindo os aspectos essenciais da valorização profissional, como: vencimento, carreira, jornada de trabalho, formação inicial e continuada, entre outros.

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.193/96, já apresentavam abertura para que houvesse, ao longo das últimas décadas, avanços significativos no que tange à valorização profissional dos servidores da educação. O piso salarial profissional nacional regulamentado em 2008, através da Lei nº 11.738, representa um desses avanços.

Conforme o PME (2014), a formação e o desenvolvimento profissional constituem elementos fundamentais das discussões e elaborações das políticas municipais, destacando a necessidade de esses serem colocados no planejamento estratégico como prioridade. Logo, em 2006 foi instituído o Plano de Cargos Carreira e Vencimento do Pessoal do Sistema Municipal de Ensino, que foi reorganizado em 2010, Lei nº 838/2010.

4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUTUÍPE: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Para compreensão da Educação do Campo no município de Mutuípe, no contexto histórico de 2002-2016, traçaremos um panorama de como se deu a implementação das políticas de Educação no Campo nesse período, caracterizando os principais programas, projetos e ações das políticas de Educação do Campo, a fim de analisar se as políticas nacionais tem se efetivado.

Busca-se conhecer as bases teóricas que fundamentam as políticas da Educação do Campo, no município, no sentido de compreender se essas bases têm contribuído para o salto qualitativo, no que se refere ao reconhecimento da realidade concreta e seus condicionantes. Por fim, serão analisados os limites das políticas de Educação do Campo nos governos “populares” do Partido dos Trabalhadores no município, nesse mesmo período. Teremos como base os marcos legais da educação brasileira e mutuipeense, bem como toda produção e sistematização referentes às políticas de Educação do Campo e à pesquisa *in loco*, envolvendo os sujeitos históricos da Educação do Campo no município nesse período.

4.2.1 Os sujeitos históricos da educação do município no período em estudo

Serão sistematizados os resultados da pesquisa exploratória realizada durante todo

período em estudo, a qual, mais especificamente, foi feita no local, no período de dezembro de 2018 a janeiro de 2019.

Para o levantamento da realidade das políticas públicas da Educação do Campo no município de Mutuípe-BA, foram definidos alguns sujeitos da pesquisa, que foram convidados a colaborar para a compreensão das contradições, limites e possibilidades das políticas de Educação do Campo no município de Mutuípe, a partir dos seus marcos legais. Esses sujeitos foram definidos de acordo a suas trajetórias políticas, profissionais e de militância na Educação do Campo do município, conforme descrição nos aspectos metodológicos desta pesquisa.

Foram definidos como sujeitos:

- (i) os Secretários Municipais de Educação da época investigada, perfazendo um total de três gestores entrevistados²;
- (ii) uma coordenadora geral do Sistema Municipal de Educação;
- (iii) uma coordenadora pedagógica da escola do Campo;
- (iv) uma professora da escola do campo do município;
- (v) um representante do Conselho Municipal de Educação;
- (vi) um gestor da Educação do Campo e
- (vii) uma representante da sociedade civil organizada.

Com esses sujeitos, foi realizada uma entrevista com questões semiestruturadas, relacionadas à identificação, aos programas, projetos e ações sobre Educação do Campo, referentes a diversos campos: infraestrutura, currículo, formação de professor, equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos, sobre os marcos legais, a gestão democrática, a valorização profissional. Conforme o que foi delimitado como foco de investigação neste trabalho, sistematizamos e analisamos os dados que estão disponíveis em anexo.

Os sujeitos da pesquisa residem em municípios dos territórios do Recôncavo, Vale do Jiquiriçá e Baixo Sul, pois, mesmo a pesquisa tendo como *loco* o município de Mutuípe, dois dos sujeitos residem em outros municípios.

A Dirigente Municipal de Educação - S, é filha de Mutuípe-Ba, tem 42 anos e reside na cidade de Valença-BA. Ela afirmou ter experiência na educação formal, atuando em diversas frentes. Trabalhou em Mutuípe no período de 2001 -2005, como diretora do departamento de educação, inicialmente, depois assumiu o cargo de Dirigente. Na segunda metade de 2006, começou a trabalhar na UNEB, no curso de Pedagogia e, em 2009, foi para o Timor Leste, onde

² Não foi possível entrevistar dois gestores, sendo um por motivo de doença na família e outro por se tratar da própria pesquisadora.

trabalhou por três anos e meio. Trabalhou, ainda, durante cinco meses na educação prisional no Espírito Santo, conforme relato:

Trabalhei em 2001 e 2002 no departamento de educação como diretora do departamento de educação, em 2003 iniciei o trabalho como secretaria municipal de educação, até junho de 2005. Comecei a trabalhar em 93 em fase de conclusão do magistério, comecei como estágio remunerado e de 93 até 96 trabalhei em Mutuípe como professora, em 97 iniciei o curso de pedagogia trabalhei aqui em Valença numa escola como estágio no ensino médio por 03 meses, voltei para Mutuípe em 98, fiquei um ano lá depois voltei para Valença e trabalhei dois anos aqui, depois disso, 4anos e meio em Mutuípe na gestão e vim pra Valença novamente, continuei trabalhando, segunda metade de 2006 comecei a trabalhar na UNEB na educação, aí em 2009 fui para o Timor , trabalhei lá três anos e meio, mas nesse período passei três anos aqui e trabalhei também no setor de educação também, educação prisional no Espírito Santo, por 05 meses(DIRIGENTE S,2018).

O Dirigente - **E** tem 53 anos, é natural de São Paulo, erradicado há 40 anos na Bahia, onde chegou com 13 anos. É filho de baianos que foram pra São Paulo, depois voltaram. É professor da Rede Estadual de Educação. Está licenciado por estar assumindo cargo no município de Santo Antônio de Jesus. Ficou como Dirigente Municipal de Educação de Mutuípe de julho de 2005 a março 2007, tendo assumido o cargo em substituição à secretária anterior. Está na Educação desde 1992, quando ingressou no magistério na rede estadual. Ficou em sala de aula até 2005, quando foi para Mutuípe, assumir o cargo. Ao sair de Mutuípe, assumiu o cargo de diretor Regional do Estado, por oito anos e meio. E, depois disso, foi trabalhar na SECADI, no Ministério da Educação e coordenou a Educação do Campo. Afirma que:

[...] aí sim foi que a gente veio ver o quanto esse trabalho de Mutuípe e de muitas outras, resultou na criação, volto a dizer os governos contribuem muito, né e eu acho que naquele momento, tanto o prefeito Carlinhos de Mutuípe, e o governo Wagner aqui na Bahia, e o governo Lula a nível de Brasil foram super. importantes, mas principalmente, não com mérito pessoal, mas de possibilitar esse espaço de erguer essa militância que já existia. (DIRIGENTE E, 2018).

A dirigente – **R** é natural de Jiquiriçá -BA, mas, desde 1995, mora em Mutuípe. Quando chegou em Mutuípe, começou a trabalhar na Educação, na Escola Estadual Rui Barbosa, logo depois foi para o Colégio Julival Rebouças. Trabalhou um tempo como professora, depois coordenadora pedagógica, articuladora de área e vice-diretora. Na saída do Julival Rebouças, em 2011, foi trabalhar na Escola Anísio Teixeira, como coordenadora do Programa Mais Educação. Em seguida, foi para a Secretaria, também trabalhando como coordenadora Municipal do Programa Mais Educação. E, em 2013, assumiu a gestão da educação, pelo

período de quatro anos. Declara gostar muito do trabalho com a gestão, mesmo gostando também de ser professora, mas se identificou muito na área de gestão educacional.

O gestor **G** é natural de Jiquiriçá, embora tenha oficialmente nascido em Mutuípe, o que é uma questão de erro no registro da época, mas rendeu-lhe o título de cidadão mutuipeense. Afirma sempre ter trabalhado na escola do campo. A sua instituição de origem é a mesma em que iniciou a sua escolarização, na comunidade onde nasceu, depois tornou-se diretor dessa escola, que é uma escola de classes multisseriada do município de Mutuípe. Assumiu, durante alguns anos, a direção das escolas do campo, é professor concursado e está na Educação do Campo desde 1997, com o ingresso do concurso. Trabalhou dois anos também como contratado, em 1995 e 1996. Trabalhou um ano como coordenador pedagógico e foi precisamente em 2007 que assumiu a direção das escolas. Segundo o mesmo:

[...] então foi aí, que a gente começou a pensar uma política de educação diferenciada para a escola do campo. A gente começou já a discussão, pensar evidentemente no diálogo entre escola multisseriada, e evidentemente também discutir se ficaria o nome escola da zona rural como era conhecida ou escola do campo, e a partir evidentemente desta nossa luta, das nossas discussões mais tarde a gente compreende que deveríamos realmente não tá chamando de escola da zona rural, como era conhecida anteriormente, mas escola do campo, até devido mesmo ao projeto de escola que lutasse no aspecto tanto político, quanto pedagógico né, com viés diferenciado a atender essa comunidade que reside no campo, que estuda que reside, enfim (GESTOR G, 2018).

A coordenadora - **J** tem 58 anos, é natural de Mutuípe, a sua escola de origem é a escola do campo, onde iniciou como professora leiga e foi passando pelo processo de formação. A princípio, a sua formação foi através do LOGOS II. A formação acadêmica foi mais tarde, em Pedagogia, no ano de 2002, com a gestão do Partido dos Trabalhadores em Mutuípe. Essa formação se deu muito na práxis pedagógica: os professores tinham formação teórica, mas experimentavam muito na prática. Ela iniciou a sua jornada de trabalho na educação em 1983 e ficou até 2016. Em 2005, foi para Valença, trabalhou um ano, e, em 2006, voltou para Mutuípe, para a função de coordenação pedagógica das escolas do campo. Nesse período, as discussões ainda não eram de Educação do Campo, as escolas ainda não eram chamadas escolas do campo: estava se tentando implementar a ideia de escolas da roça. Assim afirma a coordenadora J:

inicie como professora Leiga e foi passando pelo processo de formação, a princípio a minha primeira formação foi através do logos II, a formação acadêmica que foi em pedagogia iniciei em 2002 após a gestão do PT em Mutuípe a conclusão foi em 2004, essa formação se deu muito na práxis pedagógica, tínhamos formação teórica, mas experimentávamos muito na prática, e a questão da carga horária que eu trabalho no município era de 20

horas, depois assumir com 40 horas efetiva, iniciem em 1983 até fique até 2016(COORDENADORA J, 2018).

A coordenadora - **H** tem 31 anos, é natural de Mutuípe e, desde que iniciou o trabalho na educação, em 2008, trabalha na Educação do Campo. Atualmente, está na coordenação pedagógica, o que já faz sete anos. Durante algum tempo, ficou com 40 horas só no município de Mutuípe, 20 horas concursada e 20 horas com extensão de carga horária. Mas, a partir de 2016, só tem 20 horas no município, porque as outras 20 horas são do município de Amargosa. Afirma que, até 2016, acompanhava oito escolas, 15 professores e um quantitativo de aproximadamente 400 estudantes das oito escolas, em localidades diferentes. “A instituição de origem, eu já, quando comecei trabalhar na educação em 2008, eu já trabalho desde 2006, mas como professora efetiva, só a partir de 2008, em escolas de campo, minha trajetória sempre foi na escola do campo”, afirma coordenadora H, (2018).

A professora - **P** é natural de Valença, trabalha há 21 anos na Educação, em classes multisseriada das escolas do campo no município de Mutuípe. É efetiva, com carga horária de 40 horas semanais.

O Conselheiro Municipal de Educação - **B** tem 37 anos, é natural de Mutuípe. O concurso que permitiu o seu ingresso no município foi para a escola do campo, uma escola que hoje se encontra fechada. Tem uma carga horária efetiva de 20 horas de trabalho, com extensão de mais 20. Continua trabalhando na escola do campo, pois, segundo o mesmo “[...] se a gente for pensar né que essa escola está na cidade, mas na realidade o atendimento em sua maioria são os estudantes advindos do campo”. No que tange à escola do campo em áreas específicas, afirma ter trabalhado dois anos em sala de aula, mais dois na vice direção e, depois, foi para o Colégio Julival Rebouças, então são oito anos trabalhando na educação. Desses atuou e trabalhou durante quatro ano no conselho, na função de presidente, na qual tinha 20 horas disponíveis.

A representante da sociedade civil – **C** tem 36 anos, é natural de Mutuípe e sua a instituição de origem é o Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar. O cargo que ocupa no sindicato é como secretária de finanças. Hoje, o sindicato é uma entidade representativa. Segundo a entrevistada **C**, antes, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, representava todos os trabalhadores do campo, só que depois do governo Lula com a criação da agricultura familiar e o sindicato ser filiado a FETRAF -Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, o sindicato passou a ser SINTRF, representado a categoria dos

agricultores familiares. O sindicato atende todas comunidades, tendo mais de seis mil sócios. Atuantes, porém, tem aproximadamente uns três mil sócios.

4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROJETOS, PROGRAMAS E AÇÕES

Tratar das políticas públicas de Educação do Campo é algo que perpassa o debate e a articulação dos projetos que têm relação com o Estado e a sociedade, para que a educação se constitua de forma inclusiva, envolvendo a pluralidade de sujeitos. Pois, a construção de uma sociedade, cuja diferenças e especificidades socioculturais e socioeconômicas sejam consideradas, só será possível se houver um direcionamento das políticas públicas educacionais, pelo sistema educativo.

Assim, pensar em construir políticas públicas de educação para a classe trabalhadora, requer pensar a política econômica, articulando-as e destinando recursos para garantia e materialização dessas políticas. Na Educação do Campo, é extremamente importante pensar a base material de constituição do processo. É preciso pensar os recursos, as formas de financiamento para o desenvolvimento das ações, programas e projetos que efetivam as políticas.

A Constituição Federal (CF) de 1988 trata do financiamento da educação em seus artigos 212, parágrafo terceiro assegurando que “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 2016, p.125). E o 213 prevê a garantia dos recursos públicos para:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: (EC no 85/2015) I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (BRASIL,2016, p.125).

Dessa forma, o município de Mutuípe tem procurado garantir a manutenção dos programas considerados importantes para o desenvolvimento do ensino e a qualidade da educação, através de recursos e financiamento transferidos pela União e por recursos próprios.

Buscou-se através da pesquisa compreender como se deu a efetivação dessas políticas de Educação do Campo, a partir do que institui a legislação nacional para a Educação do Campo. Tem-se em vista que a Resolução N° 1 de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu Art. 3º, estabelece que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002).

Neste sentido, considerando os programas, os projetos como mecanismo de materialização das políticas educacionais, foram analisadas as seguintes políticas: **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Programa Nacional da Alimentação Escolar-PNAE; Programa Nacional do Transporte Escolar-PNAT; Currículo; Formação Docente.**

4.3.1 Programa Nacional do Livro Didático

Conforme PME (2014), o Sistema Municipal de Ensino de Mutuípe procura garantir as políticas, através dos programas para os atendimentos das demandas, tais como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que é disponibilizado para as escolas, com base no censo do ano anterior; o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e o Programa Nacional do Transporte escolar – PNATE.

Segundo dados do Ministério da Educação - MEC, O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo tem a finalidade de distribuir materiais didáticos específicos para o atendimento das demandas dos estudantes e professores das escolas do campo, possibilitando desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de forma a atender a realidade e a especificidade do campo, isso em concordância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica (BRASIL, MEC, 2019). A Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece em seu art.7º a obrigatoriedade de os sistemas de ensino garantirem o apoio pedagógico aos estudantes, a saber:

condições infraestruturas 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 do campo (BRASIL, 2012, p.55).

É importante ressaltar que a política do livro didático para as escolas do campo nasce das críticas relacionadas à má qualidade dos materiais didáticos/pedagógicos destinados historicamente às escolas do campo, mais especificamente, aos materiais oferecidos no programa da Escola Ativa.

É assim que, em 2012, é lançado o edital do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo, o PNLD – CAMPO. Daí, o PNLD – Campo passou a atender as escolas do campo

com livros específicos. A partir de 2013, as escolas do campo do primeiro ao quinto ano passaram a receber os livros do PNLD-Campo. Conforme a Resolução nº 40/2011: “[...] cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e à Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) elaborar os editais de convocação, avaliação e seleção dos livros” (MEC,2019).

Entretanto, no município de Mutuípe, no que se refere à escola do campo, no início da gestão do Partido dos Trabalhadores, ainda não existia a nível nacional uma política para o fornecimento de livros didáticos específicos para o campo. Então, o livro era o mesmo distribuído para as escolas da cidade. Mas, segundo dados da pesquisa, o município tinha como meta qualificar socio culturalmente as experiências da escola, de forma a reestruturar o currículo a partir da realidade local, mediante os saberes da comunidade, como enfatiza a dirigente S:

O livro era o mesmo, agora a gente tinha como uma meta do município qualificar socio culturalmente a experiência da escola, e aí pensando no currículo, em reestruturar o currículo a partir da realidade local ,a partir dos saberes locais, isso era pensado no município como um todo, e como essa ideia de pensar socio culturalmente a escola, a partir dos saberes locais, então fazia com que a gente entendesse que a escola da zona rural devia se pensar também a partir das experiencias e dos saberes do local, do campo, da rural, na época a gente ainda não denominava escola do campo, se referia a escola da zona rural e a escola da cidade (DIRIGENTE S, 2018).

Referente ao livro didático para as escolas do campo, houve avanço, a partir das legislações no âmbito da Educação do Campo, pensando o decreto de 2010, que deu possibilidade da criação do PNLD - Campo. Então, a escola passou a ter livros específicos para o campo. Houve dois períodos em que a escola fez a escolha. Poucas editoras participavam do processo de licitação, conforme depoimento da coordenadora H:

Essa escolha né, apesar de ter sido um avanço imenso, porque a gente pensar em ter um livro que se aproxime das perspectivas do campo, é algo louvável, a gente não pode achar que isso não é um avanço de política, mas, a gente não teve um avanço de oferta, em todos os dois momento a gente só teve duas editoras apresentando o livro, então só tinha duas opções (COORDENADORA H, 2018).

A escola realizava a escolha a partir da observação e percebia que havia muitos aspectos a serem melhorados no livro para atender a demanda do campo, ainda não havendo um diálogo com a Educação do Campo. Mas, já eram presentes alguns elementos importantes e os sujeitos do processo formativo do campo podiam estar melhorando essa política, no decorrer do tempo, e o MEC abrir a possibilidade de outras editoras participarem do processo de licitação. Infelizmente, no governo do presidente Michel Temer (PMDB, 2016-2018), essa política

deixou de acontecer e as escolas do campo tiveram uma perda significativa no que diz respeito ao livro didático, voltando à proposta inicial do livro de forma geral, o mesmo disponibilizado às escolas da cidade, como reafirma a coordenadora H:

[...] a gente podia dizer que o livro é multidisciplinar e não interdisciplinar, mas isso não descaracteriza a grandeza da possibilidade de ter o PNLD, por que se agora, no ano de 2016, a gente não tivéssemos sofrido um golpe, a possibilidade do PNLD campo ter continuado, outras editoras ter se interessado, ampliar o número de oferta a gente poderia ir fazendo o avanço na produção, né, mas aí, como o golpe de estado que foi instalado no nosso país o PNLD campo, deixou de existir, agora, a gente já não tem PNLD (COORDENADORA H, 2018).

Constata-se a importância do livro didático, enquanto um instrumento no processo de organização e efetivação do ensino. Entretanto, vale frisar que, mesmo considerando o avanço histórico na constituição de um programa específico para distribuição de livros didáticos para o campo, o mesmo não atende de forma geral às demandas do campo em sua especificidade, só uma pequena parte dela.

4.3.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar

Para o atendimento da alimentação escolar, o município é beneficiado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, pelo qual são disponibilizados os recursos para a compra da alimentação escolar, através do pregão presencial. A Secretaria Municipal de Educação do município, possui uma equipe responsável pelo recebimento, armazenamento e distribuição da alimentação para as escolas, sob a supervisão de um nutricionista. Muitas vezes os recursos disponibilizados pelo programa não são suficientes e o município faz a complementação.

Conforme dados do MEC, desde 1950, há o fornecimento de alimentação escolar, no período de estudos das crianças. Naquele período, nem metade das crianças matriculadas recebiam alimentação. O governo ainda não tinha se organizado para o atendimento da demanda de todos os estudantes brasileiros. Inicialmente, não existia uma Política Nacional para o fornecimento de alimentação escolar nas escolas. Os alimentos eram oferecidos por doações de organismos internacionais (BRASIL, MEC, 2006, p.16)

Sendo a Constituição Federal a maior lei de nosso país, ela prevê sobre alimentação escolar em seu artigo 208, inciso VII, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado com a garantia de: VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de

programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde”(BRASIL, 2016, p.18).

A partir de 1998, o PNAE é gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que é um órgão pertencente ao MEC. O PNAE tem por finalidade o atendimento às necessidades nutricionais dos estudantes, durante seu processo formativo, na escola, possibilitando ‘o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar’. O cálculo para o repasse do recurso para os municípios tem como base os números de estudantes matriculados e informados ao Censo. Os recursos são também disponibilizados para as escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2006, p.20).

Uma questão fundamental que precisa ser destacada sobre o PNAE e sua forma descentralizada é que devem ser respeitados os hábitos alimentares locais, de cada região. Os recursos saem diretamente do FNDE para os estados e municípios, para esse respeito, bem como para a inclusão de alimentos frescos do cotidiano e aquisição de alimentos da região, para o fortalecimento da economia local e o desenvolvimento regional.

Nesse sentido, foi instituída a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que determina a compra no mínimo de 30% do valor repassado para os estados, municípios e Distrito Federal pelo FNDE, “[...] de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas” (BRASIL, 2019). No município de Mutuípe, a partir da institucionalização da lei, iniciou-se o processo de compra da agricultura familiar, conforme relata a coordenadora H,2018:

a partir do memento daquela legislação que **alimentação escolar** tem que dar conta de comprar 30% da alimentação escolar, a gente percebeu que havia essa compra, os produtos chegavam as escolas, a gente identifica os produção vendidos pelas associações das comunidades, chegavam as escolas. Talvez poderia ser mais ampliado, mas havia isso, na época tinha essa relação, não posso afirmar se comprava realmente os 30% da agricultura familiar, mas a gente percebia coisas na alimentação escolar que a gente percebia que era da produção da agricultura familiar e o cardápio era bem mais variado, a gente tinha bastante coisa no cardápio escolar, tinha isso e atendia, a gente não tinha relato de escola que ficavam sem alimentação escola, tinha durante o ano letivo, todas as escolas eram contempladas(COORDENADORA, H).

O processo de compra dos produtos da agricultura familiar pode ser realizado por chamada pública, dispensando o procedimento licitatório. O representante do CME, B, reitera

o relato da coordenadora H, sobre a compra dos produtos da agricultura familiar, realizada pelo município:

Até 2016 eram comprando, quando atuei no campo em 2010 eu via que chegava mingau de aipim, as verduras que eram compradas, bananas, mas me lembro do mingau de aipim que o pessoal já gostava. Às vezes tinha algumas coisas que não vinham legais, mas comprava banana, aipim, abóbora, coco, tempero, lembro dessas coisas que comprava (REPRESENTANTE DO CME B, 2018).

Segundo dados do PME (2014), o município utiliza o recurso mínimo anual de 30% para compra dos produtos da agricultura familiar, entretanto dados do FNDE, apresentados na Tabela 11, demonstram que, entre 2011 e 2016, apenas nos anos de 2013, 2014 e 2016 a porcentagem foi atingida.

Tabela 11 – Alimentação escolar -PNAE - Aquisição da agricultura familiar

ANO	VALOR TRANSFERIDO /FNDE	VALOR AGRICULTURA FAMILIAR	AQUISIÇÃO	PERCENTUAL
2011	340.920,00	66.831,38		19,60%
2012	314.712,00	88.191,20		28,02%
2013	359.300,00	126.176,41		35%
2014	348.563,08	189.929,49		54,49%
2015	382.304,00	58.143,70		15%
2016	119.650,00	48.905,75		41%

Fonte: elaborada pela autora, com base em FNDE (2018).

Embora, no Plano Municipal de Educação, afirme a compra dos 30% dos produtos da agricultura familiar para alimentação escolar, os dados do FNDE e o depoimentos dos entrevistados não confirmam a afirmação. A representante da sociedade Civil C, enfatiza que: “a compra nunca chega aos 30%, pois a forma de contratação era pregão não chamada pública, aí havia uma dificuldade, muitos problemas porque não era chamada pública e sim pregão, dificultava a participação dos agricultores” (SOCIEDADE CIVIL C, 2018).

Constata-se que o mínimo de 30 % do estabelecido por lei, ainda não é cumprido pelo município. Há uma contradição entre o que diz a legislação e a efetivação da política, pois o decreto de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vem confirmar em seu Art. 8º que, em cumprimento ao art. 12 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos, de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida (BRASIL, 2012, p.85). Assim, observa-se ainda uma fragilidade no controle social, a partir do CAE, no acompanhamento e fiscalização da implementação dessa política a nível municipal.

Os dados das entrevistas revelam que um dos fatores que levaram o município não conseguisse atingir o mínimo estabelecido foi dificuldade do entendimento que o processo de aquisição desses produtos, poderia ser feito por chamada pública, conforme estabelece a própria lei, assim como afirma a dirigente R: “[...] o Programa Nacional da Alimentação Escolar já exigia, do recursos total que vinha para alimentação escolar 30% para compra pela agricultura familiar, só que a dificuldade de atender esse 30% era muito grande, o setor de licitação não trabalhava com a chamada pública, trabalha com licitação, e talvez isso vinha a dificuldade”.

4.3.3 Programa Nacional do Transporte Escolar

A política de transporte escolar foi pensada no sentido de facilitar o acesso dos estudantes do campo às instituições de ensino. Porém, nem sempre essa política materializa-se nos municípios brasileiros. Existem ainda diversas comunidades que não são atendidas com a política de transporte escolar, devido a diversos fatores: a inexistência de transporte adequado para transportar os estudantes, condições de estradas de difícil acesso, entre outros.

É preciso que o direito assegurado pela legislação seja garantido a toda população do campo em idade escolar própria, ou aqueles que não tiveram acesso na idade própria (Educação de Jovens e Adultos), para a permanência na escola, tanto no próprio campo como na sede do município. Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já estabeleciam a garantia do transporte escolar para os estudantes camponeses. Entretanto, é somente em 2004 que se normatiza de forma específica esse direito, a partir da Lei 10.880/04, que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar -PNATE, também é desenvolvido pelo FNDE, nos estados e municípios.

No município de Mutuípe, o transporte escolar é financiado pelo PNATE. Através desse recurso são deslocados os alunos do campo para a cidade (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), devido ao município não dispor desses níveis de Educação no Campo, bem como é efetuado deslocamento intracampo. Geralmente, os estudantes que são deslocados para a cidade utilizam os transportes do programa Caminho da Escola, mesmo assim não é suficiente e o município contrata outros ônibus para fazer a complementação e atender a demanda, conforme texto do PME:

Em 2014 o município possuía 13 veículos adquiridos através do Programa Caminho da Escola, cuja demanda é sinalizada no Plano de Ações Articuladas (PAR). Esses transportes são frequentes e seguros e nem todos oferecem acessibilidade completa,

em sua maioria possuem apenas as cadeiras de roda. Além desses, o município conta com outros veículos locados (vans e ônibus), os quais, em grande parte, não apresentam condições adequadas para o atendimento com qualidade e segurança (PME, 2014).

Contudo, vale ressaltar que a política de transporte no município não respeita o estabelecido pelas Diretrizes complementares da Educação do campo de 2008, que assegura em seu artigo quarto parágrafo único que “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.” (BRASIL, 2012, p.54). Os estudantes deslocam-se distâncias enormes para chegar à escola.

No que se refere à qualidade, nem sempre atende ao padrão que é necessário, então por mais que se fiscalize, sempre há problemas relacionados ao transporte, pois os ônibus do Programa Caminho da Escola atendem de forma mais específica e são ônibus mais bem conservados para atender a essa realidade, já os que são contratados de empresas privadas, que prestavam serviços ao municípios, são inferiores e não apresentam condições de segurança para os estudantes, contrariando a legislação. As Diretrizes, em seu art. 8º, enfatizam que: “[...] o transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados” (BRASIL, 2002, p.55). Já o decreto nº 7.352/10 em seu artigo 3º, inciso IX, destaca que a “oferta de transporte escolar”, deve respeitar “[...] as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares”.

A Tabela 12 apresenta os recursos disponibilizados pelo FNDE, através do PNATE, para o município de Mutuípe. Observa-se uma oscilação na distribuição dos recursos anuais, conforme o número de alunos e uma queda muito grande de estudante nesse período, em torno de 540 alunos.

Tabela 12 – Recursos do transporte escolar - PNATE do município de Mutuípe, no período de 2011 a 2016

ANO	PREFEITURA		PER CAPITA	SEDUC		TOTAL	
	Alunos	Recursos		Alunos	Recursos	Alunos	Recursos
2011	1.692	223.432,59	132,05	1.110	146.578,11	2.802	370.010,70
2012	1.579	208.510,67	132,05	334	44.105,49	1.913	252.616,16
2013	1.476	194.909,28	132,05	634	83.721,19	2.110	278.630,47
2014	1.309	172.856,53	132,05	799	105.509,83	2.108	278.366,37
2015	1.548	204.413,40	132,05	815	107.620,75	2.363	312.034,15
2016	1.512	199.659,60	132,05	750	99.037,50	2.262	298.697,10

Fonte: elaborada pela autora, com base em FNDE (2018).

O transporte intracampo é realizado com veículos de empresas privadas. Abre-se o

processo licitatório, de acordo com o que a secretaria e a prefeitura estabelecem e, então, as empresas ou pessoas físicas colocam seus transportes à disposição. São transportes alternativos, feitos em carros menores como kombis e vans. Somente utilizam o transporte intracampo os estudantes de localidades distantes da escola, nas quais os alunos precisavam caminhar muito. O transporte intracampo começou a atender as escolas campesinas, a escola no/do campo, na gestão do Partido dos Trabalhadores, como enfatiza o gestor G:

[...] foi um ganho nesse período que também estávamos como gestor, porque antes não tinha, evidentemente, e aí se começou, evidentemente, diga de passagem nessa gestão do PT, que nós tivemos essa conquista do transporte intracampo, que começo a atender as escolas campesinas, a escola no/do campo, e também o município tem o programa caminho da escola e ao meu ver os ônibus do programa atende de forma mais específicas e são ônibus mais bem conservados para atender a realidade (GESTOR G, 2018).

No que concerne à política de transporte escolar é até contraditória, quando se analisa que o programa Caminho da Escola foi construído, justamente, para atender os estudantes do campo; não há materialidade quando se refere ao intracampo. Se por um lado constata-se evolução na ampliação e atendimento do transporte do programa, atendendo toda educação básica, por outro percebe-se uma distinção entre o intracampo e o transporte do campo para sede. Sabemos que isso não ocorre somente por conta do acesso às localidades.

4.3.4 Currículo e proposta pedagógica

Além desses programas estruturais, para o desenvolvimento do ensino e possibilidade de acesso e permanência na Educação do Campo, o município também tem desenvolvido ações no âmbito da organização do trabalho pedagógico e reestruturação curricular.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, conforme PME, a secretaria de educação realiza um trabalho de orientação, formação e acompanhamento aos coordenadores das escolas, através da equipe pedagógica da secretaria.

Sobre as questões pedagógicas, o PME (2014) destaca, ainda, as principais dificuldades para realização do processo de orientação do trabalho pedagógico, devido à secretaria ainda não ter sistematizado as principais políticas da educação até então. Assim, no período de 2014-2016, a equipe técnica/pedagógica da secretaria de educação voltou-se à construção de algumas dessas políticas, a exemplo do PME, Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, entre outros.

Nesse sentido, a formação é elemento essencial e os encontros pedagógicos, ainda segundo Sousa (2017, p.3):

[...] são momentos de formação em que os educadores estudam e refletem a concepção de Educação do Campo, trocam experiências, contribuindo para um repensar do trabalho pedagógico, pautado num desejo de mudança, tendo como referenciais teóricos estudos, diretrizes operacionais para a Educação do Campo, artigos e teses de alguns pesquisadores.

E, ainda:

Nas Escolas do Campo de Mutuípe, o planejamento da multisserie é integrado, considerando desde os anos/séries, os componentes curriculares das diversas áreas, até os níveis de aprendizagem do educando. Os temas ou os conteúdos são abordados de forma geral e nos grupos produtivos vão sendo aprofundados os aspectos específicos de cada período, e desenvolvidas as atividades conforme o grau de desenvolvimento do grupo (SOUSA, 2017, p.5).

Com isso, os educadores precisam apropriar-se de teorias do conhecimento educacionais e pedagógicas, que os permitam reflexão e construção das possibilidades e dos limites de sua atuação na formação dos sujeitos. Dessa forma, em conformidade com Saviani (ANO), compreendemos que a função docente e o ensino precisam ser conscientes, mediadoras da cultura e comprometidas com a transmissão e produção crítica dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica precisa ser pensada, tendo como foco os interesses dos discentes, de forma que os proporcione acesso aos instrumentos precisos para a efetiva participação social. Assim, a formação inicial do educador precisa ter fundamentação teórica sólida, que o leve a compreender a realidade concreta dos seus educandos.

Nesse sentido, a resolução nº 01 de 2002, art. 5º, destaca que as propostas pedagógicas das escolas do campo, devem respeitar as diferenças e singularidades do lugar 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” (BRASIL, 2002, p.34). O parágrafo único estabelece, também, que:

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 e a Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002).

O Sistema Municipal de Educação de Mutuípe definiu de forma coletiva a teoria crítica da educação para embasamento de seus planos, projetos, propostas e ações educacionais. As escolas do campo optaram, dentro da teoria crítica, por trabalhar com a teoria pedagógica Histórico-Crítica, por entender que se aproxima mais da realidade da escola e por ter como base

filosófica o Materialismo Histórico-Dialético, que faz uma análise mais aprofundada da realidade concreta.

Contudo, só definir uma teoria do conhecimento ou pedagógica que fundamente as propostas e planos pedagógicos não dá conta das especificidades da educação escolar. Pense-se que a teoria precisa contribuir para compreensão dos fenômenos da realidade, pois só haverá uma práxis transformadora se houver unidade entre teoria e prática para a materialidade na realidade concreta, no chão da escola. O processo educativo deve ser pensado a partir da insociabilidade (teoria/prática), considerando que essa unidade permite o conhecimento da realidade, a definição de meios para sua transformação e a atuação prática sobre ela.

Mesmo assim, o Sistema Municipal de Educação, não tem nenhuma sistematização no que se refere à Educação do Campo, embora a resolução nº 01 de 2002, assegure em seu art. 7º que:

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 (BRASIL, 2012, p.35).

Desse modo, vale ressaltar que não há um marco regulatório na secretaria para o embasamento da construção dessa proposta da escola do campo. O que se vem presenciando é um descaso histórico referente às políticas direcionadas para os sujeitos do campo e seus territórios. Isso porque há uma intenção do ponto de vista da divisão de classe em que o acesso e a universalização da educação, sobretudo a escolarização dos camponeses, fique apenas no plano das ideias. Sabemos que a educação também se encontra na contradição do capital. Por isso, há essa dificuldade quando se refere à oferta de conhecimento científico, filosófico, artístico, para não emancipação da classe trabalhadora.

Assim, é necessária uma tomada de posição, no sentido de uma intervenção nessa realidade, e efetivação das políticas educacionais para os camponeses, no município. Compreende-se que a Educação do Campo, principalmente através dos movimentos sociais, tem esse papel de ir para o enfretamento, para materialização dos direitos humanos (sociais e políticos).

Entretanto, a produção que se tem são das escolas do campo, que, a partir do processo formativo dos gestores e coordenadores na graduação nos cursos da Licenciatura em Educação do Campo (UFBA / UFRB), na Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (UFRB) e no Mestrado Profissional em Educação do Campo (UFRB), passaram a ter uma maior apropriação e aprofundamento sobre a política de Educação

do Campo, no Brasil, na Bahia e em seu território. Mas, anterior a esse processo, já havia iniciativa para revitalização da proposta pedagógica das escolas do campo. Então, no processo de construção coletiva das escolas: gestão, coordenação e professores elaboraram a proposta pedagógica e o plano de curso, de forma a tratar sobre a organização do trabalho, do currículo, da avaliação. Nesse período, foi elaborada, ainda, uma proposta de educação infantil para o campo, com base na multissérie, considerando o que diz a resolução nº 01 de 2002 sobre o projeto institucional para as escolas do campo:

Art. 4º 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 (BRASIL, 2012,p.34).

A produção efetivou-se com base nos dispositivos legais nacionais. Em um período de dois anos, tivemos a coordenação pedagógica da Educação do Campo no sistema, que contribuiu de certa forma com a construção da proposta na escola. Mas, como criou-se a coordenação, mas ela não foi instituída por lei, nem foi reorganizado o organograma da Secretaria de Educação, novamente perdemos a coordenação.

Com isso, as escolas do campo com sua direção, coordenação, professores, conseguiram realizar a sistematização dos seus documentos. O currículo está em processo de elaboração, porém a escola tem outros marcos orientadores, como o PPP, as propostas pedagógicas e o plano de curso, como enfatiza a coordenadora H, sobre a proposta curricular:

Não está instituído, mas a gente já tem elementos que orientam qual é nossa concepção de currículo, o que é que a gente pensa enquanto parte diversificada do currículo, isso está materializado no plano de curso e as metodologias que são feitas. E assim, é um desafio que a gente tenta dentro do pouco conhecimento que a gente tem, fazer essa relação entre o que diz a legislação nacional da Educação do Campo, o que diz os pesquisadores, os estudiosas e o que diz também as necessidades das comunidades para está colocando isso materializado no nosso currículo, e isso não é fácil não, para classe multisseriada é complicado e aí a gente vai para um agravante por que a gente não tem produção teórica nesse sentido, temos várias produções no âmbito da Educação do Campo, mas não temos produções sobre o currículo da Educação do Campo no contexto da multissérie, não tem é mais complicado ainda (COORDENADORA H, 2018).

Entre os anos de 2013 a 2015, iniciou-se o processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas – PPP –, agora com maior amadurecimento, devido às vivências e experiências dos processos formativos, dos momentos de estudos, das pesquisas da

gestão e da coordenação, com base nos princípios da Educação do Campo, conforme decreto nº 7352/2010, artigo 2º, sobretudo nos seus incisos I e II:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL,2012,p.82).

Em 2016, findou-se a construção do PPP, que se tornou o documento orientador da escola/Educação do Campo no município. Sobre esse processo produção, sistematização e afirmação da identidade na diversidade camponesa, a dirigente R enfatiza:

A proposta pedagógica no decorrer desse tempo foram alteradas, porque isso veio a partir da identidade da própria escola do campo, de quem estava na gestão e os coordenadores, por que eram pessoas que tinham sensibilidade e discutiam, ao logo do tempo a gente via a cada ano algo mudando, talvez não tivesse escrito e institucionalizado, mas na prática, nos projetos, nos planos a gente via sim as modificações das propostas. O currículo sim, houve alteração no currículo, não foi institucionalizado, mas foi construindo no processo e as modificações, nas discussões do PME isto foi visto, foi discutido e coloca (DIRIGENTE R, 2019).

Anterior a esse processo, o Sistema Municipal de Ensino elaborou coletivamente com toda comunidade escolar e representa da sociedade civil organizada, o Plano Municipal de Educação, que já vinha sendo discutindo e sistematizado algumas ideias desde o início da gestão do Partido dos Trabalhadores. O plano foi aprovado em 2014, mas já havia uma minuta com algumas sistematizações de anos anteriores, inclusive o município teve assessoria do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal -PRADEM, da Universidade Federal da Bahia. Mas, não conseguiu assegurar a aprovação, por motivos não revelados na pesquisa.

Foi justamente nesse período que o município tinha uma coordenadora da Educação do Campo no sistema, mas, naquele momento, havia uma compreensão de que todos coordenadores do sistema deviam unir forças para elaboração e aprovação do PME, que deu início a sua construção em 2013. O plano tem uma seção que versa sobre a Educação do Campo, bem como metas e estratégias.

Para elaboração do PME e PPP das escolas, o sistema municipal definiu coletivamente a teoria do conhecimento, a teoria crítica da educação. O campo, a partir das vivências, experiências, dos estudos realizados até então, fez também a opção pela teoria pedagógica, da qual já vem fazendo aproximações, que é a Pedagogia Histórico Crítica. Entretanto, afirmam

que, mesmo tendo feito opção por uma pedagogia, “o chão da escola vai requerer o olhar de outras teorias pedagógicas para dá conta de algumas realidades” (COORDENADORA H, 2018). Pois, o artigo 5º da Resolução nº de 2002, afirma que:

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 e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2012, p.34).

Assim, embora a legislação explicita o direito de igualdade de forma universal, “todos são iguais perante a lei”, o acesso às ações que efetivam os direitos sociais não é igual para todos. Nesse sentido, é obrigação do Estado criar mecanismos e políticas distintas para garantia e a efetivação dos direitos sociais. Dessa maneira, as políticas educacionais para os camponeses são voltadas ao grupo dos sujeitos cujo acesso a determinadas políticas foi tardia. Com isso, há a necessidade de ações concretas e mediadas.

Portanto, este estudo revela um avanço histórico na compreensão, produção, socialização, sistematização e materialização da Educação do Campo, no município, conforme os princípios e fundamentos estabelecidos nas diretrizes e no decreto. Isso a nível de escola. Houve uma apropriação e ampliação da compreensão da natureza e especificado da educação, no sentido de emancipação da classe trabalhadora e rompimento e/ou superação do capital. Entretanto, constata-se que, no campo das políticas, embora sejam perceptíveis avanços, a partir dos dados e depoimentos já apresentados, no que se refere à implementação e ao acesso, uma parcela dos sujeitos conhece as políticas de educação e os meios reivindicatórios. Mas, constatou-se, também, que no município os movimentos relacionados à terra (associações e Sindicato) não se apropriam do movimento *Por uma Educação do Campo*, nem conhecem os processos de desconstrução e reconstrução da Educação do Campo no município, de forma a reconhecerem a proposta da escola do campo no município, como especifica, e relaciona as políticas educacionais nacionais da campo. Perguntada sobre alterações ou mudança no currículo das escolas do campo a representante da sociedade civil C respondeu:

Sobre as propostas da Educação do Campo, ainda continua com o velho modelo, porém tem uma estrutura, alguma coordenação para Educação do Campo, mas ainda não se faz um trabalho de realmente trabalhar o campo, trabalha com as mesmas metodologias das escolas urbanas, não tem uma metodologia diferenciadas para as

escolas dos campo, por mais que se tem coordenação e direção não se tem esse trabalho diferenciado, as propostas e os currículos não foram alterados. (REPRESENTANTE DA SOCIEDADE CIVIL C,2018).

A não institucionalização das políticas municipais de Educação do Campo, como as diretrizes, a coordenação de Educação do Campo no sistema, programa de formação continuada, entre outras, também representam limites nas gestões da educação no município, no período em estudo.

Portanto, considera-se que a Educação do Campo no município, nesse momento de crise, e de obscurantismo que estamos vivendo, tem responsabilidade, ainda maior, com a luta da educação no município, no sentido manter as políticas e ações já conquistadas e a mobilização da comunidade, dos movimentos e do próprio sistema para normatização da Educação do Campo no município.

4.3.5 Formação inicial e continuada dos professores

A formação docente é fundamental no contexto aqui descrito, pois permite a compreensão da educação na sua totalidade e as lutas sociais pela sua efetivação com igualdade de direitos e valorização. A formação precisa possibilitar a problematização sobre o tipo de educação e sociedade que se quer construir.

A formação de professores deve partir da concepção crítica emancipadora, considerando a indissociabilidade de teoria e prática na práxis, compreendendo a formação dos sujeitos sociais, como uma ação humana transformadora do mundo natural e social, humanizando-os. Porém, vale ressaltar que nem toda atividade ou prática é práxis. A práxis é transformadora da realidade concreta, assim como afirma Vazquez (1968):

[...] uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VAZQUEZ, 1968, p. 108).

Faz-se necessário compreender que o trabalho docente se insere na lógica de trabalho e produção do capital. Isso ocorre com o aprofundamento da divisão do trabalho na escola, de forma que os sujeitos da educação deixam de ser trabalhadores assalariados para serem trabalhadores expropriados do domínio do conhecimento, a partir de alterações no sistema educacional, passando a ser um trabalhador dividido, separando-se do processo de produção.

Então, a inseparabilidade da teoria e prática na práxis é indispensável para compreensão da formação com ação humana transformadora do mundo natural e social, fazendo dele mundo humano. Essa atividade apresenta as “[...] dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática–, numa indissociação entre ambas: teoria e prática” (SILVA, 2011, p. 25).

A Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB, garante em seu artigo 61, a formação de profissionais de educação para o atendimento das finalidades dos níveis e modalidades da educação, isso unido a práxis educativa. O artigo 62 coloca a exigência do nível superior para atuação na educação básica:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com base na legislação, desde 2001, o município de Mutuípe tem procurando investir na formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Inicialmente, foi realizada a formação dos professores (2001), através do programa em parceria com a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, denominado Programa Rede UNEB 2000. Esse programa formou os professores da rede em Pedagogia, mesmo os que atuavam em área específica. Naquele período, a maioria dos professores não possuía formação superior. No mesmo período foi construída uma proposta de formação continuada de professores para produzir efeitos na reestruturação curricular a partir da agenda pedagógica que era o referencial para a formação de professor, no período. A proposta era construir no diálogo a transição, no processo de mudança da forma de trabalhar.

Com a exigência legal de formação específica para atuação nas diversas disciplinas das áreas do conhecimento, entre 2010 e 2012, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, e adesão na Plataforma Freire, o município disponibilizou formação para os professores que atuavam nos componentes curriculares de língua portuguesa, matemática e ciências naturais.

Em 2008, em parceria com a Universidade Federal da Bahia, o município proporcionou uma formação específica para educadores do campo, para 11 de seus professores que, até o

momento, também não tinham formação superior. A Licenciatura em Educação do Campo, curso piloto na Bahia, possibilitou o salto qualitativos na abstração do pensamento sistematizado e transformado na práxis dos professores. Em 2010, três professores da Educação do Campo ingressaram na Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (UFRB). Esses cursos trouxeram muitas contribuições para educação do município, sobretudo para a Educação do Campo. Considerando o estabelecem as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, de 2008, em seu artigo 7º, segundo parágrafo:

§ 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 (BRASIL, 2008, p.55).

Esses cursos também representam a materialização das políticas públicas de formação de professores, forjadas e institucionalizadas no tensionamento dos movimentos sociais por políticas educacionais específicas e revolucionárias para campo. Lembra-se que esses cursos são ações do Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de Educação do Campo, conforme Decreto nº 7.352/2010, o PRONACAMPO. São ações voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes existentes e ampliação de acesso à educação para as populações do campo. Essas ações compõem o eixo II de Formação de Professores do programa. O artigo 5º do decreto garante que:

Art. 5º A formação de professores para a Educação do Campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a Educação do Campo. § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p 84).

Referente à formação continuada para os professores do campo, o Sistema Municipal de Educação não dispõe de nenhum programa que a assegure. As formações sempre são realizadas por parcerias entre o município e instituições superiores, a partir de ações das próprias instituições ou de outros órgãos ligados ao governo estadual e/ou federal. Contudo, com essas parcerias, as escolas do campo no município acessaram algumas formações que,

mesmo com algumas contradições, tiveram contribuições relevantes para a educação do município, como o Programa Escola Ativa e o Programa Escola da Terra.

O Programa Escola da Terra também foi uma ação do PRONACAMPO para substituir o Programa Escola Ativa, que tinha por objetivo diminuir as desigualdades educacionais no Campo, fortalecendo as possibilidades de acesso e permanência dos filhos da classe trabalhadora do campo e a Educação Básica de qualidade. Nesse contexto, o curso se voltou-se à formação de professores e ao trato do conhecimento dado às escolas do campo. Era um curso de aperfeiçoamento que, na Bahia, tornou-se uma Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, assim como afirmam MELO, SOUSA E RODRIGUES (2016):

Este programa se caracteriza como um curso de aperfeiçoamento, porém, na Universidade Federal da Bahia foi determinado um curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, vinculado a pedagogia da Alternância, sendo articulado em dois períodos formativos, tempo na universidade caracterizado como tempo escola e tempo de estudo e aprofundamento em seus locais de trabalho denominado tempo comunidade, este período acompanhado dos tutores e da equipe de formadores das Universidades envolvidas na formação (SOUSA, MELO, RODRIGUES, 2016, p.4).

Os onze professores de Mutuípe que participaram do programa frequentaram o curso no município polo, Amargosa. A escola do campo considerou a formação um ganho, uma vez que estava dentro da perspectiva da teoria pedagógica trabalhada pela escola, “[...] pois pensar a formação inicial de professores com base na pedagogia histórico-crítica significa pensá-la em sua estrutura, em sua essência, em sua materialidade concreta, e não no imediatismo que a realidade propõe, na sua aparência, portanto.” (MASSUCATO, AKAMINE e AZEVEDO, 2012, p.130).

Entretanto, considerando que foram atendidos poucos professores, a gestão e a coordenação das escolas do campo, continua proporcionando a formação no momento do planejamento pedagógico, mesmo considerando o processo de formação no campo muito complexo, devido à ausência de propostas do Sistema Municipal de formação continuada.

Apesar das dificuldades encontradas no processo formativo dos educadores do campo, até 2016, aproximadamente 96% dos professores eram graduados, a maioria especialista em diversas áreas da educação e três mestres. Os encontros de formação acontecem no âmbito dos momentos formativos do município. A coordenação pedagógica estabelece algumas demandas, as escolas do campo estabelecem outras, principalmente no âmbito do planejamento, nas jornadas pedagógicas, entre outros, dada a relevância da formação para a classe trabalhadora, conforme Saviani (2002):

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2002, p. 6).

Portanto, a formação docente é um elemento essencial para o processo formativo dos estudantes, considerando que ambos estão em interação contínua, sendo o professor o adulto social, o par mais desenvolvido, conforme Martins (2013), responsável na transmissão e produção do conhecimento sistematizado. Assim, é necessário que a formação habilite o professor a ser ação de transformação pedagógica e social.

4.4 DOS PROCESSOS FORMATIVOS A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Compreendendo a educação como fenômeno próprio dos seres humano, conforme Saviani (2013), conclui-se que, para se compreender a educação, faz-se necessário o entendimento da própria natureza humana. Nesse sentido, o autor afirma que é o homem que garante a produção da sua existência continuamente:

Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2013, p. 11-12).

Os instrumentos de acesso ao saber são disponibilizados pela escola que tem a finalidade de possibilitar a apropriação do saber sistematizado, “[...] bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013). O autor chama atenção para que a escola básica organize seu currículo a partir desse aspecto, a ciência, na medida que a educação escolar tem a finalidade de produzir, sistematizar e socializar o conhecimento elaborado. Sendo assim, a principal exigência para o acesso a esse saber é aprender a ler e escrever, bem como “[...] aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Destarte, é possível a compreensão da especificidade da educação, na medida em que entendemos a educação enquanto trabalho não material, na qual o produto não se separa do ato de produção. Nesse sentido, a educação, em sua especificidade, relaciona-se aos conhecimentos, conceitos, valores, atitudes e ideias, que são elementos essenciais para a formação humana.

A primeira década dos anos 2000, constitui um marco fundamental na história da Educação do Campo no Brasil. Em 2002, é aprovada a primeira resolução que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Esse mesmo período tem também uma relevância histórica para a educação do município de Mutuípe, uma vez que o município passou por um processo político de mudança, e, simultaneamente ao processo de institucionalização dos marcos legais da Educação do Campo brasileiro, a educação do município dá início a uma nova etapa, a partir de concepções e fundamentos progressistas. Até então, Mutuípe era governada há 74 anos, por um grupo político de direita, liberal, com alternância no poder das famílias Rebouças e Rocha.

Como se sabe, todo esse período histórico foi marcado por uma política de distanciamento do conhecimento das necessidades humanas reais. A classe burguesa sempre deteve o domínio amplo do poder político, econômico, cultural, bem como, do acesso ao conhecimento sistematizado, da ciência, como reiteram Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p.112): “Com efeito, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares”.

Ainda conforme os mesmos autores, o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil nos anos 1990 foi ajustando as políticas públicas, moldando-se às exigências da globalização. Os países pobres estabeleciam uma economia forçada para a consolidação dos acordos firmados com os credores financeiros. Entretanto, as consequências ocasionadas pelas reformas neoliberais, como perda de direitos, desemprego e a precarização do trabalho, não podiam, de forma alguma representar ameaça à estabilidade sistêmica.

Entre 2001 e 2002 foi elaborada coletivamente pela Rede Municipal de Educação uma agenda pedagógica, como resultado do primeiro ano de gestão educacional, na qual eram apresentadas as experiências, as análises situacionais e interpretações da realidade educacional do município, visando à construção do Sistema Municipal de Educação, do Plano Municipal de Educação e do Projeto Pedagógico. Nessa agenda havia alguns questionamentos: Onde

estamos? Como estamos? E por que estamos assim? “E se o mundo não está sendo um lugar de expressão e afirmação da vida é porque as condições que os homens e as mulheres criaram e vem criando através do tempo não tem sido as mais adequadas, as mais humanas, as mais dignas” (MUTUÍPE, 2002, p.19).

4.3.1 Observatório Etnoformador

O município iniciou a elaboração das políticas públicas de educação a partir da formação dos coordenadores e diretores de escolas, com intuito de formar quadros para que essas políticas não somente fossem elaboradas, mas materializadas no chão das escolas. Com esse objetivo, foi criado um projeto de construção, debate, vivências e experiências, denominado observatório etnoformador, conforme descrição da dirigente **S**, quando questionada sobre as políticas de Educação do Campo no município:

E nesse observatório procura-se está atento as políticas que estavam sendo implementadas tanto as políticas nacionais como estaduais e construir as políticas municipais [...].

[...]vale destacar que a gente teve uma assessoria importante que foi a assessoria do mandato do deputado Zilton Rocha que atuava na área de educação, então tinha um acumulo muito grande em relação a experiência e uma compreensão das políticas, dar importância de trabalhar, e um olhar para educação como a necessidade de se pensar como uma política mesmo, no seu aspecto político, epistemológico, nos seus aspectos cultural, social, então a gente começou a olhar, teve o entendimento da necessidade de se reestruturar o currículo a partir de uma educação que exigia mesmo, que se pautasse o que a gente entendia que estava relacionado a essas dimensões: ética, política, histórica, social, cultural do município (DIRIGENTE **S**, 2018).

A partir da afirmação da dirigente **S**, observamos que, nesse momento, a preocupação do município era de construção de políticas educacionais que fossem capazes de modificar a realidade local, elevando a capacidade dos indivíduos do processo educativo, para que esses pudessem emancipar-se social e politicamente. E, o mais relevante de tudo, é iniciar uma discussão e construção de ações, proposta educacional, a partir da formação dos sujeitos envolvidos no processo.

Os observatórios etnoformadores era m um projeto de formação continuada em serviço, com a finalidade de formar a equipe gestora da educação, contribuindo, assim, para as formulações das políticas públicas de educação e cultura no município, tais como: Plano Municipal de Educação, Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, políticas de desenvolvimento do ensino, de valorização, formação inicial e continuada de professores e

demais profissionais da educação, políticas de integração escola e comunidade e reestruturação curricular (NASCIMENTO, 2010, p.160).

4.3.2 Projeto Historiar

Com esse propósito, o município de Mutuípe dá início à elaboração do Projeto Historiar, cuja finalidade era um trabalho de recuperação, ressignificação e valorização da história de Mutuípe, traduzindo-se com o tema: *Mutuípe: Minha História...Minha vida....* Envolviam-se os aspectos, sociais, políticos, econômicos, espirituais, culturais. São objetivos do Historiar:

Resgatar a memória histórica do município de Mutuípe; resgatar e ressignificar a cultura e os valores de Mutuípe; provocar o reconhecimento de cada pessoa como sujeito que constrói a história, que transforma a sociedade; favorecer a valorização da identidade socio histórico-cultural do povo de Mutuípe; possibilitar a reestruturação do currículo, levando em consideração a realidade local, a cultura, os valores do município; oportunizar as escolas e a comunidade um trabalho de integração e envolvimento na construção de uma nova perspectiva para a vida em Mutuípe (MUTUÍPE, 2002, p.73).

O Projeto Historiar foi o marco político/filosófico da educação de Mutuípe, por um determinado período da gestão do Partido do Trabalhadores. Esse projeto foi de tamanha importância que se institucionalizou através da Lei nº 713/2005, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino do Município de Mutuípe.

Como o município ainda não tinha o Plano Municipal de Educação -PME, nem Projeto Político Institucional-PPI, o Projeto Historiar passou a constituir as diretrizes norteadoras da educação municipal.

Compreendendo, a educação como um ato político, o Projeto carece de princípios e fundamentos norteadores, no sentido de se construir políticas públicas, por meio das quais torne-se um instrumento de luta da classe trabalhadora na superação da expropriação e exploração do capital, constituindo-se ação instrumentalizadora, capaz de elevar o nível cultural dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a educação escolar encontra-se em meio à contradição, pois, de certa forma, representa os interesses dominantes. Por outro lado, é preciso assumir as funções de produção e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, é preciso constituir-se como luta pela efetivação da sua especificidade.

Neste sentido, além dos objetivos o Historiar apresenta-se quais princípios e eixos nortearam a educação do município naquele período.

Eis os princípios:

a) Educação/escolas como “projeto pedagógico” estratégico de construção de identidade; b) Formação do sujeito histórico -cultural comprometido com a transformação social; c) construção de valores humanistas, baseado na solidariedade, na cooperação e na democracia; d) construção de uma escola crítica, participativa, mediadora na relação com conhecimentos e saberes; e) criação de espaço público de decisão e de exercício e aprendizado da cidadania; f) resgate e ressignificação dos valores e cultura popular da região (NASCIMENTO E JESUS, 2010, p.163).

Eis os eixos:

Político: a educação construída como espaço público que promova possibilidade de uma “boa sociedade. Ético: a construção de identidades sociais coerentes com a possibilidade de criação da boa sociedade, que possibilite aos homens e à mulher tomar decisão, tomar partido, resistir à opressão, à intolerância, à imoralidade política e história. Histórico: a escola assumindo como compromisso, o estudo da origem e história da construção da vida social em Mutuípe, em suas múltiplas dimensões. Cultural: a educação tomando o currículo como um campo aberto onde possa ser incluída as singularidades locais, as representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais que criam as necessidades concretas e que também deve fazer parte da escola (NASCIMENTO E JESUS, 2010, p.163).

Conforme Nascimento e Jesus (2010), ao assumir o Projeto Historiar como proposta de Educação da Rede Municipal de educação, o município manifesta a intenção de demonstrar aos sujeitos mutuipenses que é no movimento dialético que se constitui a história humana nos seus aspectos culturais, sociais políticos, éticos. Nesses movimentos os sujeitos vão se constituindo, fazendo suas histórias e desenvolvendo-se. Assim, como reafirmam os autores: “Com o projeto historiar, assumimos estrategicamente que ‘estamos no meio de uma luta decisiva pela definição do que significa uma ‘boa’ sociedade, do que significa uma ‘boa’ educação, do significado da própria identidade social que queremos ver construída.” (NASCIMENTO E JESUS, 2010, p.163).

4.3.3 Projeto Semear: Marco da Educação do Campo em Mutuípe

O debate da Educação do Campo chega ao município em 2004, através do movimento sindical, que sediou o Curso de Gestão em Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Elevação de Escolaridade ao Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Meio Rural. Esse curso foi desenvolvido pelo Projeto Semear, que constituía um espaço de formação, articulação e intervenção da Educação no Campo, da Federação de Órgão para Assistência Social e Educacional- FASE, em parceria com a Federação dos Agricultores Familiar- FETRAF, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Prefeitura de Mutuípe. Foi financiado pelo Ministério do

Trabalho e Emprego, através da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE, Departamento de Qualificação - DEQ.

O projeto teve início em 2002, através de uma parceria do Semear com a Prefeitura de Alagoinhas, onde foi implementada a primeira turma de Elevação de Escolaridade ao Ensino Fundamental, articulando trabalho, profissionalização e desenvolvimento. Para Pistrak (2000), a pedagogia da ação substitui a pedagogia da palavra e a escola assume a lógica da vida no trabalho. Dessa forma, a coletividade é pensada a partir das atividades desenvolvidas na escola, pois os educadores e educandos passam pelo processo de produção de objetos materiais úteis socialmente.

Segundo dados da FASE, em 2004, o projeto foi ampliado para outros municípios de cinco estados brasileiros: Mutuípe e Vitória da Conquista na Bahia; em São Paulo de Potengi, no Rio Grande do Norte; em Crato, no Ceará; Em Maceió, Alagoas e João Pessoa, na Paraíba. Essa experiência apresentara resultados na realidade concreta dos sujeitos envolvidos, tanto na luta como na organização política dos Agricultores familiares do Nordeste:

Educar, neste projeto, é ajudar a construir coletivamente fortes com a qualidade de vida, orientados na formação de uma política de desenvolvimento para o campo, vinculado com os sujeitos sociais concretos, com recorte específico da classe. Daí a necessidade da valorização da identidade do homem e da mulher do campo, para que se organizem e assumam a direção de seu destino. Dialogando com seu trabalho, cultura e produção, do seu lugar e país (PROJETO SEMEAR - CADERNO CURRICULAR Nº 2, 2005, p.6).

O curso desenvolvia-se segundo a ótica da Pedagogia da Alternância, na qual os cursistas dividiam-se entre o tempo da escola e tempo da comunidade, articulando formação, escolarização e trabalho. Em Mutuípe, o curso atendia sujeitos de diversos municípios e territórios baiano e, no convênio entre o Semear e a prefeitura, era disponibilizado um profissional da rede pra compor a equipe pedagógica do curso, que atuava no acompanhamento dos estudantes nos Inter módulos. A proposta acolhia o público de agricultores familiares, dirigentes sindicais, de associações, cooperativas, grupos de produção e de jovens.

O currículo do curso apresentava uma abordagem de educação para além da sala de aula, com respeito a todos os processos formativos de cada sujeito, vinculados ao conhecimento cultural elaborado e sistematizado pela humanidade no processo histórico, formalizado pela educação que se articula com um conjunto de ações formativas e diferenciados procedimentos didáticos. (PROJETO SEMEAR - CADERNO CURRICULAR Nº 2, 2005, p.9).

Na proposta curricular a estrutura do percurso formativo materializava-se nas diferentes estratégias e ações para consolidação do vínculo entre o Projeto pedagógico e o Projeto de Desenvolvimento Social para o Campo. Essas ações apresentavam -se e efetivavam-se através das atividades presenciais e semipresenciais, não seriadas, por módulos e alternância: Oficina político-pedagógica (planejamento e gestão); Módulo (principal etapa presencial/desenvolvimento dos eixos temáticos); Laboratório de desenvolvimento metodológico/Inter módulo(formação presencial para aprofundamentos dos conhecimentos das áreas trabalhadas no módulo); Laboratório de qualificação técnica profissional (atividade presencial/conhecimentos práticos/pesquisa *in loco*); Visitas de acompanhamento (realizadas pelos cursista em uma comunidade escolhida); Intercambio técnico (socialização entre as comunidade/núcleo de produção); Encontro estadual (avaliação das turmas); Seminário (sensibilização, aprofundamentos e debates pedagógicos (PROJETO SEMEAR - CADERNO CURRICULAR Nº 2, 2005, p.12-13).

A proposta do Semear em Mutuípe, além da formação com os estudantes/cursistas, foi realizada sob a forma de uma parceria, tendo em vista a formação de professores da rede, sobretudo com os educadores da Educação de Jovens e Adultos, na mesma perspectiva de vinculação entre projeto pedagógico e projeto de desenvolvimento. Assim, iniciou-se, ainda de forma tímida, uma discussão sobre Educação do Campo, envolvendo a educação formal e o movimento sindical, embora, ao término do convênio, e do curso em Mutuípe, o Sistema de Educação Municipal não tenha dado continuidade à proposta.

Ao longo da pesquisa realizada, foi constatado que o debate de Educação do Campo no município de Mutuípe vem se construído desde a experiência do Semear, mesmo em um determinado período a proposição acentuando -se em torno da concepção de escola da roça, por ser uma expressão predominante entre os sujeitos do território camponês do município. E por entender a expressão “campo”, no sentido de denominar o território rural, como algo do Sul do Brasil, que não tem identidade com o Nordeste, sobretudo com Mutuípe. Então, por um período, a Educação do Campo era denominada e debatida enquanto escola da roça.

4.4 LIMITES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO DE MUTUÍPE

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino possui 30 escolas do campo em áreas específicas, espalhadas por todo território municipal. A distância entre as localidades onde se

situam as escolas variam, desde a mais próxima, que se localiza a 4 km, e a mais distante, a 46 km da sede do município (PME, 2014).

Considerando que o município não dispõe de escolas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no campo, os estudantes são deslocados para a sede do município. À vista disso, as escolas que recebem predominantemente alunos do campo, mesmo estando na sede, também são consideradas escolas do campo, embora não sendo reconhecida dessa forma pelos profissionais e equipe gestora, de forma que a proposta da escola não contempla diretamente os princípios da Educação do Campo.

No percurso histórico do período que é abrangido pela pesquisa (2002-2016), foram fechadas 22 escolas do campo no município de Mutuípe. Com o fechamento, os estudantes foram deslocados para escolas mais próximas, e comunidades que não faziam uso do transporte escolar passam a necessitar, devido à distância entre as localidades e as escolas nucleadas.

4.4.1 Fechamento de Escolas do campo em Mutuípe

Segundo dados desta pesquisa, no início da gestão do Partido dos Trabalhadores, a gestão da educação tinha uma política de não nucleação das escolas. E, por mais que a gestão administrativa e financeira pensasse nisso, a política de formação distanciava essa possibilidade, assim como afirma a dirigente S “[...] a gente discutia e resistia o fechamento de escola, embora o setor da gestão tinha interesse em fechar, porque também reduziria os recursos e do ponto de vista administrativo era interessante para alguns dos administradores, mas a gente resistia, lutava para que não acontecesse o fechamento (DIRIGENTE S, 2018)”.

Entretanto, constata-se que, por mais que houvesse resistência de determinados sujeitos, ou área da gestão municipal, no decorrer do tempo, houve sim a efetivação das nucleações e fechamento de escolas no campo. Isso reafirma que as políticas locais têm relação direta com as globais e vice-versa, pois, no momento atual, observamos o fechamento das escolas do campo em todo Brasil, na Bahia e em Mutuípe não é diferente. Sabemos que a escola do campo possibilita a permanência do homem e da mulher no território camponês. A escolarização é essencial para o processo de humanização e a relação com a terra para os camponeses está inserida nesse processo, uma vez que para o camponês a terra é vida e produção da existência.

Destarte, a contra hegemonia no processo de formação representa o desafio da escola do campo, na formulação e materialização do projeto de educação, vinculado ao projeto histórico emancipatório, da classe trabalhadora, assim como destaca Caldart (2012):

A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta (CALDART, 2012, p. 262).

Contudo, observa-se que há um acirramento nos fechamentos das escolas do campo no Brasil. Conforme Taffarel e Munarim (2015), o fato ocorre devido à atual política recessiva e de cortes orçamentários, sobretudo na educação. E, no que se refere à Educação do Campo, sabemos que, historicamente, a política foi de negação e precariedade:

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas (TAFFAREL, MUNARIM, 2015, p.45).

Com isso, as pesquisas demonstram o agravamento desse fechamento das escolas para as populações camponesas, que têm o campo como seu território, seu lugar. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revela que entre 2013 e 2014 foram fechadas 4.084 escolas no campo no Brasil, sendo, aproximadamente, 340 unidades por mês, ou aproximadamente oito por dia. Se considerarmos os dados dos últimos 15 anos, essa quantidade ultrapassa as 37 mil unidades escolares a menos no Brasil, em territórios camponeses.

Há um endeusamento das escolas das cidades, para que os estudantes do campo, sintam-se atraídos e não queriam estudar nas escolas das suas localidades, isso alegando serem as escolas do campo mais caras, tornando-se inviáveis. Sobre essa questão, Vendramini (2015, p.52) enfatiza que:

Diferentemente de como ocorreu em outros contextos históricos, não é mais possível, na atualidade, demarcar as fronteiras entre espaço urbano e rural. Há um acelerado processo de urbanização em curso, que se estende sobre todo o mundo, ainda que em estágios e de formas distintas.

A Tabela 13 apresenta os números das escolas do campo do Nordeste de 2009-2012. Vale observar, o quanto esses números tem caído no decorrer do tempo. Constata-se que o fechamento das escolas do campo é decorrente do tipo de projeto de sociedade e desenvolvimento que está sendo pensando para os camponeses. O campo do agronegócio não precisa de educação, pois não tem gente.

Tabela 13 – Número de Escolas campo da Região Nordeste por Estado, no período 2009-2012

Estados	2009	2010	2011	2012
Nordeste	47.534	45.431	43.261	41.927

Maranhão	10.152	9.962	9.713	9.550
Piauí	4.601	4.304	4.090	3.924
Ceará	5.076	4.659	4.127	3.922
R. G. do Norte	1.891	1.819	1.770	1.727
Paraíba	3.621	3.478	3.304	3.055
Pernambuco	5.501	5.268	4.984	4.895
Alagoas	1.917	1.835	1.755	1.709
Sergipe	1.332	842	1.163	1.161
Bahia	13.443	12.875	12.355	11.984

Fonte: DATA ESCOLA BRASIL (2014) apud CARVALHO; SERGIO (2017).

A Tabela 14 mostra os estados do Norte e Nordeste do Brasil que mais fecharam escolas em 2014. O Estado da Bahia é campeão no fechamento das escolas do campo no Nordeste. Esses dados têm preocupado os movimentos sociais e as entidades que representam o campo e a Educação. Os municípios tem justificado o fechamento das escolas com a baixa matrícula de alunos no campo, assim, tornando difícil a manutenção das unidades.

Tabela 14 – Fechamento de Escolas em 2014

NORTE/NORDESTE	
Bahia	872
Maranhão	407
Piauí	377
Ceará	375
Pará	332

Fonte: elaborada pela pesquisadora, a partir de dados do censo escolar/INEP- 2014.

Com o fechamento das escolas, na maioria das vezes, há o processo de nucleação. Os estudantes são deslocados das suas escolas, de suas comunidades para escolas mais próximas. Isso na Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos finais, representa a desvinculação das crianças e jovens camponeses da sua cultura, do seu modo de viver. Há uma diferença enorme entre a infância no campo e na cidade. Há uma especificidade na infância e adolescência no campo que precisa ser vista, valorizada e respeitada.

A justificativa apresentada pelos municípios sobre o fechamento das escolas é questionável, sobretudo se pensarmos na negação de identidade, desvinculação das vivências e da cultura camponesa, assim como afirma Caldart (2005):

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2005, p. 116).

A terra representa a vida para os camponeses. A garantia do acesso e permanência na educação básica no território camponês significa o fortalecimento dos laços identitários com a

terra. As singularidades e especificidades do campo contribuem para o processo formativo dos seus sujeitos.

Observando a Tabela 15, analisa-se que, em 2007, a quantidade de escolas no campo, no território do Vale do Jiquiriçá era expressiva, com o total de 573 escolas municipais no campo. O município de Mutuípe, nesse período, possuía 52 escolas no campo ativas, embora os dados apresentados na tabela sejam de 56 escolas. De acordo com dados da pesquisa, 56 escolas correspondiam ao número total de escolas da rede municipal de Ensino naquela época.

Tabela 15 - Escolas do campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá fechadas entre 2007 a 2014

Município	% de escolas ativas sobre as registradas	Total de Escolas do campo ativas em e 2007	Total de Escolas do campo fechadas entre 2007 e 2014	% de Escolas do campo fechadas entre 2007 e 2014
Total Brasil	55,0%	122.970	55.290	45,0%
Amargosa	70,0%	40	12	30,0%
Brejões	20,0%	30	24	80,0%
Cravolândia	75,0%	16	4	25,0%
Elísio Medrado	51,6%	31	15	48,4%
Irajuba	88,9%	18	2	11,1%
Itaquara	25,9%	27	20	74,1%
Itiruçu	33,3%	15	10	66,7%
Jaguaquara	68,4%	57	18	31,6%
Jiquiriçá	52,8%	36	17	47,2%
Lafaiete Coutinho	28,6%	7	5	71,4%
Laje	50,0%	54	27	50,0%
Lajedo do Tabocal	61,5%	13	5	38,5%
Maracas	68,2%	44	14	31,8%
Milagres	36,4%	11	7	63,6%
Mutuípe	57,1%	56	24	42,9%
Nova Itarana	63,6%	11	4	36,4%
Planaltino	40,0%	25	15	60,0%
Santa Inês	71,4%	7	2	28,6%
São Miguel das Matas	73,7%	19	5	26,3%
Ubáira	61,3%	62	24	38,7%
Total do Vale	---	579	254	---

Fonte: SANTOS (2017)

Os movimentos sociais do campo e instituições de educação, como universidades estaduais e federais vêm se posicionando, no lugar do enfrentamento, quanto ao fechamento das escolas, compreendendo isso como um crime, pois, com a extinção das escolas do campo, não há possibilidade de combate dos problemas educacionais que assolam a nação brasileira, sobretudo a população do campo, tais como: o analfabetismo, o acesso e a permanência, a estrutura e o financiamento das escolas do campo.

Segundo os gestores, as vantagens da nucleação referem-se ao melhor aproveitamento dos recursos financeiros, a reorganização de pessoal e de serviços como: inclusão digital, programas como Mais Educação, entre outros (PME, 2014). As Diretrizes complementares (2008,) ao contrário, afirmam que: “Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

Não é aceitável tal situação. Nesse sentido, a partir do tensionamento dos movimentos sociais, com o intuito de coibir o fechamento das escolas, foi que, em 27 de março de 2014, foi instituída a lei nº Lei 12.960/2014 que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”.

Entretanto, de lá pra cá diversas escolas continuam sendo fechadas todos os dias, pois o processo de elaboração do projeto de Educação do Campo, requer o reconhecimento das fragilidades existentes e, para superá-las, depende-se de políticas eficientes, que envolvam não só os estudantes, mas toda comunidade. Se as comunidades camponesas e os órgãos normativos não compreenderem o projeto da Educação do Campo, a aplicação da lei não terá êxito.

Conforme Vendramini (2015, p.63), além das questões já mencionadas sobre o fechamento das escolas camponesas, todas elas estão localizadas em territórios que passam por intensas transformações, propícias ao veloz processo de urbanização e à diminuição de terras para cultivo, as quais são disponibilizadas para o agronegócio, “a monocultura, a indústria, o comércio, a extração de recursos, a construção de rodovias e projetos de geração de energia, a criação de redes hoteleiras e áreas de lazer”.

Nesse sentido, o debate e as políticas para a educação dos camponeses, devem perpassar políticas estruturantes para a sustentação da vida no campo, pois a sobrevivência da escola está naturalmente ligada, ao futuro, à continuidade do campo e à sua diversidade. Campo esse que se urbaniza e passa por mudanças constantemente, ocasionando o deslocamento da sua população, pois o modelo de agricultura imposto pelo capital (agronegócio) não precisa de gente para sua manutenção e desenvolvimento.

À vista disso, observa-se a necessidade de aprofundamento sobre a Educação do Campo, não somente nos âmbitos das pesquisas, mas, sobretudo, no chão da escola, para a compreensão do projeto educacional e societário que está em construção, destacando a especificidade da

educação de socialização do conhecimento historicamente referenciado, que é fundamental para materialização desse projeto da classe trabalhadora.

Assim, os dados desta dissertação apontam que as escolas do campo, em área específica, do município de Mutuípe-BA, têm buscado refletir e aprofundar-se pedagogicamente sobre os princípios e fundamentos da Educação do Campo. No entanto, esses princípios ainda não foram apropriados e aprofundados pelo entorno da escola, pela comunidade de forma geral e pela gestão municipal, de modo que as especificidades do campo, o desenvolvimento e modo de produção constituam o discurso principal do currículo. “Dentre as dificuldades enfrentadas, destaca-se a adaptação do calendário escolar e sazonal, em função do ciclo produtivo” (PME, 2014).

A Tabela 16 apresenta dados sobre o quantitativo de escolas em Mutuípe, entre os anos de 2009 e 2012.

Tabela 16 – Número de Escolas por Etapa de Ensino e localização - Rede Municipal e Estadual

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
2009	05	35	40	06	35	41	01	-	01
2010	05	35	40	06	35	41	01	-	01
2011	05	34	39	06	34	40	01	-	01
2012	05	34	39	06	34	40	01	-	01

Fonte: SME, 2013.

Houve, no município, a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2006, porém as análises apontam que não houve modificações no currículo, nem na avaliação. Essa modalidade é oferecida em 35 escolas do Sistema Municipal de Educação, sendo que 34 oferecem o ensino dos anos iniciais e uma oferece o ensino dos anos finais (na sede do município).

A Tabela 17 apresenta o número de escolas do campo em área específica³ de 2008 – 2013. É importante observar a oscilação que houve no período. Em 2008 eram 33 escolas; em 2009 e 2010, esse número aumentou um pouco e, a partir de 2011, declinou novamente. Desse período pra cá as escolas só foram diminuindo. Entre 2014 e 2016 foram fechadas três escolas.

³ As escolas do campo em áreas específicas, são as localizadas nas comunidades campesinas. São denomina dessa forma, devido as escolas do Ensino Fundamental Anos Finais e Médio atenderem os estudantes em sua maioria são campo, dessa forma também pode ser considerada assim, desde que sua proposta atenda os fundamentos da escola do campo.

Tabela 17 – Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Redes Estadual e Municipal

Áreas	Ano	Número de Escolas	
		Estadual	Municipal
Escola do Campo	2008	-----	33
	2009	-----	35
	2010	-----	35
	2011	-----	34
	2012	-----	34
	2013	-----	33

Fonte: SME, 2013.

O Sistema Municipal de Educação, atualmente, possui 30 escolas do campo em áreas específicas, com uma diversidade, cultural, ambiental, socioeconômica e geográfica muito grande. O município de Mutuípe não dispõe de unidades escolares do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio nas comunidades campesinas. Como já dito, os estudantes dessas etapas da educação são deslocados através do transporte escolar do Programa Caminho da Escola ou transportes locados pelo município para as escolas da sede. As condições do transporte nem sempre são adequadas, conforme texto do Plano Municipal de Educação:

Muitos desses transportes (locado), tanto intracampo, como os que vêm para sede do município, não apresentam condições básicas de funcionamento e segurança, além das condições precárias das estradas, em período chuvoso. O município tem ampliado a frota de ônibus para o transporte escolar através de adesão do Programa Caminho da Escola do FNDE, mas ainda não conseguiu atingir toda demanda (PME,2014)

4.4.2 Níveis de atendimento

No que se refere às modalidades e etapas da educação, as escolas do campo, do município possuem as modalidades de Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, além das etapas da Educação Infantil, que teve seu atendimento ampliado ao longo do tempo, e do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

No início da gestão do Partido dos Trabalhadores, não havia oferta da Educação de Jovens e Adultos, só havia a turma de alfabetização ligada ao Programa Brasil Alfabetizado. Posteriormente, foram formadas as turmas e contratados os profissionais, realizando, assim, o atendimento da EJA no campo. Entretanto, não houve a institucionalização da política, de forma que, mesmo havendo a demanda, e a legislação nacional assegurando o direito, não houve mais a oferta. O município justificava de diversas formas, tais como: houve demanda somente em um período, houve dificuldade de encontrar o profissional, uma vez que a demanda era em

comunidades muito distantes da sede. Na comunidade não havia profissionais com formação e os profissionais da cidade não aceitavam ir. Como explicita a dirigente R:

Tivemos muitas dificuldades também relacionadas ao profissional para trabalhar a noite, teve um ano que conseguimos do município vizinho, de Jiquiriça vinho porque era mais perto da comunidade. Teve região que não teve demanda, e lugar que apresentava demanda do fundo do município, mas tivemos a dificuldade do professor, por conta da distância da escola. (DIRIGENTE R, 2018).

Contudo, constata-se que a não oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no campo, não se efetiva devido à falta de condições estruturais para que essas pessoas possam estudar, mesmo a legislação garantindo que “[...] deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria” (MEC, SECADI, 2013,p.55).

O Quadro 01 apresenta a relação de escolas, localização (nome da comunidade, fazenda, povoado), a quantidade de alunos, os níveis que as escolas atendem, o regime de trabalho do professor, a quantidade de aluno por professor e o número de turmas, em 2016.

Quadro 01 – Escolas, localização e demais informações sobre a educação em Mutuípe – BA,2016

NOME DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	Nº DE TURMAS	REGIME DE TRABALHO DO	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	NÍVEIS ATENDEM	
					Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Amador Bueno	Córrego	02	Concurso público	26	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Antônio Carlos Magalhaes	Água Fria	01	Concurso público	33	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Antônio Rodrigues do Nascimento	Moenda	01	Contrato temporário	24	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Aurea Nogueira	Ribeirão	02	Concurso público	34	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Aurelino Barreto	Pindoba	02	Concurso público	37	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Bernardino José de Sousa	Bom Jesus II	03	Concurso público	41	Ed. Infantil	Ensino Fundamental

Escola Carlos Lanza	Serra da Esperança	01	Concurso público	07	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Castro Alves	Pastinho	02	Concurso público/contrato	45	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Cesar Borges	Campo Seco	01	Contrato	21	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Clélia Chaves Rebouças	Água Branca	02	Concurso público	30	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Diogo Feijó	Capelina de S. José	02	Concurso público	27	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Getúlio Vargas	Parafuso	02	Permuta	29	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Gustavo José de Andrade	Cachoeira Alta	02	Concurso público	33	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Jorge Amado	Água Velha	01	contrato	10	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Julival Pires Rebouças	Pinzinganga	02	Concurso público	30	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Luis Rogério	Roda D'Água	01	Concurso público	18	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Mamédio Gonçalves Modesto	Riachão do Vinhático	03	Concurso público/contrato	52	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola M. Honório Ribeiro Costa	Bom Jesus I	01	Concurso público	17	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola M. Nilo José de Andrade	Muquiba	04	Contrato temporário	41	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Otavio José de Sousa	Corte Peixoto	02	Concurso público	48	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola M. Nossa Senhora Aparecida	Andaiá	02	Concurso público	30	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Petronílio Aleixo	Duas Barras do Fojo	04	Concurso público	92	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Rosalina Pires Rebouças	Pé de serra	02	efetiva	39	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Santa Terezinha	Fojo	02	efetiva	43	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola São Bartolomeu	Pau Seco	02	Concurso público	50	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Siqueira Campos	Cariri de Neusa	02	Concurso público	32	Ed. Infantil	Ensino Fundamental

Escola Tancredo Neves	Massaranduba	02	Concurso público	53	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Xavier da Costa	Capim	02	efetiva	31	Ed. Infantil	Ensino Fundamental
Escola Zulmira Farias	Serra do Rato	02	Concurso público/contrato	31	Ed. Infantil	Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de dados disponibilizados pelas escolas do campo

A partir dos dados apresentados no Quadro 01, observa-se que são 30 escolas, consideradas pequenas, se for considerado o número de turmas que varia entre uma e quatro turmas, sendo que só duas escolas têm quatro turmas. Esse fator contribui para que as escolas sejam multisseriadas. Entretanto, é importante destacar a relevância da escola na comunidade para a preservação da identidade e cultura dos estudantes, além da questão de segurança, de saúde da criança.

Outra questão a ser observada são os níveis de atendimento. Mesmo o decreto nº 7.635/10, em seu artigo 4º, estabeleça que a Educação do Campo deve ofertar todos os níveis da educação, nos territórios dos camponeses. Em Mutuípe, isso ainda não é uma realidade, pois só se atende a Educação Infantil, em parte, porque também não há o atendimento às crianças na idade de creche e parte do Ensino Fundamental. O inciso I do mesmo artigo define que a “[...] oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2010,).

O número de estudantes também é um fator de análise, uma vez que há uma variação no número das turmas, sendo umas consideradas cheias, outras com a quantidade abaixo da média. Precisa-se pensar a escola do campo a partir do lugar e da realidade dos seus sujeitos. E a legislação estabelece que todos devem ter acesso e permanecerem na educação. Nesse sentido, precisa ser considerada a realidade local.

A Educação Infantil é atendida junto ao Ensino Fundamental, em classes multisseriadas, embora as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, estabeleça em seu artigo 3º, parágrafo, 2º que, “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (MEC, SECADI, 2013,p.55). Isso ocorre devido à organização estrutural, à geografia do município e à garantia da legislação sobre o atendimento na comunidade onde o estudante reside. Mas, as

escolas do campo no município não compreendem isso como empecilho, como algo que comprometerá a aprendizagem da criança, mesmo tendo o entendimento da necessidade de melhor estruturar as classes para um melhor desempenho escolar.

No que se refere às escolas da sede do município, que atendem os estudantes do campo, do Ensino Fundamental Anos Finais, elas não se declaram como Escolas do Campo, como dito. Assim sendo, o currículo não atende às especificidades dessa modalidade de ensino. Pistrak (2000, p. 90) enfatiza que “[...] a escola deve assumir um caráter prático a fim de facilitar para o educando a transição entre a escola e a realidade integral da existência para que este compreenda seu meio e se posicione autonomamente”.

4.4.3 Gestão e financiamento escolar

A educação possui os organismos legais, aos quais está atrelada a gestão democrática. Porém, faz-se necessária a promoção de ações que propiciem a participação e a decisão social nos debates, nas ações, nas políticas educacionais, desde a questão pedagógica, até o financiamento. Se há um pensamento de ampliar o acesso e garantir a permanência e universalização do ensino, a gestão democrática deve ser prioridade. A legislação brasileira garante em seus dispositivos legais a gestão democrática. O artigo 14, da LDB, garante que:

[...] os sistemas de ensino definirão os princípios da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: **I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; **II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A gestão das escolas do campo no município é formada por um diretor, três vice-diretores, quatro coordenadores pedagógicos, um digitador e um agente administrativo auxiliar para uma demanda de 30 escolas. Há o dispositivo legal no município, a Lei nº744/2007 que dispõe sobre gestão democrática e normatiza o processo de escolha de diretor e vice-diretor, que integram a equipe gestora das unidades escolares do Sistema Municipal de Educação e estabelecem diretrizes e critérios pra a eleição de gestores escolares municipais. A resolução nº 1 de 2002 estabelece em seu artigo 10 a garantia da gestão democrática e, no artigo 11, apresenta os mecanismos para efetivação da gestão democrática:

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; 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 (BRASIL,2012, p.36).

A Tabela 18 apresenta a quantidade de unidades escolares no campo, quantidade de pessoal por função, número de estudadas, quantidade de professores, estudantes e escolas acompanhadas por cada coordenador (2016).

Tabela 18 - Escolas do campo de Mutuípe – 2016

30 ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS								
	1.059 estudantes								
	GESTÃO		NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES				PESSOAL DE APOIO		
	Diretor	Vices	Professor	coordenador		Merendeira	Administrativo		
	01	03	45	04 coordenadoras		30	02		
			professores		merendeiras				
Ac. adm/ped/fin.	Público	Acampanamento e orientação				Atendimento			
Das 30 escolas	Entre 07 e 45	Escolas	Professores	Estudantes	Estudantes	Turmas	Toda		
	estudantes	Entre 07 e 08	Uma média de 15	Aprox. 400	Entre 20 e 70	Entre 01 a 03	demanda das 30		
		escolas por coordenador	professores	estudantes	alunos	turmas	escolas		

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pela SME, EAPEC e INEP – 2018

No período de 2003 -2005, já havia uma coordenação pedagógica composta por quatro coordenadores que orientavam e acompanham as atividades pedagógicas das escolas do campo. Havia, também, um diretor escolar, porém eles trabalhavam na Secretaria de Educação, na sede, e realizavam os encontros com os professores em escolas da roça para o planejamento, visitas e demais trabalho pedagógico.

Nesse período, ainda não havia no município a discussão sobre a Educação do Campo. O debate era em torno da educação da roça. A escola era entendida como um projeto pedagógico e, nesse sentido, pensava-se na construção do Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e do Plano Municipal de Educação. Para isso, havia uma política municipal denominada “Projeto Historiar”, que tinha como finalidade provocar mudanças nos currículos das escolas e realizar a construção do projeto educacional do município.

Em 2007, como já mencionado anteriormente, foi instituída a lei nº 744/2007 que dispõe sobre a gestão democrática e normatiza o processo de escolha de diretor e vice-diretor que integram a equipe gestora das unidades escolares do Sistema Municipal de Educação. Com a

normatização da eleição de direção, pensou-se, também, a eleição para coordenação pedagógica das escolas do Sistema. No entanto, a lei só contemplava a direção, sendo assim, a eleição da coordenação pedagógica efetiva-se a partir de portaria com definição de critérios da Secretaria de Educação e a eleição é realizada na escola com os pares.

Nesse mesmo período, foi criado um espaço específico para direção e coordenação do campo, numa escola na sede do município que havia sido desativada. Inicialmente, a equipe sentiu-se um pouco perdida, desamparada, mas foi se fortalecendo, devido ao compromisso do grupo. Daí, denominaram o espaço de Espaço Administrativo e Pedagógico das Escola do Campo - EAPEC. Nesse espaço, dá-se todo processo organizativo, de estudo e debate da Educação do Campo em Mutuípe.

No primeiro momento, a eleição não contemplou as escolas do campo. Após várias discussões, debates e embates, o campo conseguiu inserir-se no processo, sendo eleito na primeira eleição um diretor e duas vice, pois a escola do campo só tinha um diretor, depois um diretor e uma vice para 33 escolas na época. Com a eleição conseguiu-se a ampliação. Foram eleitos, também, os coordenadores pedagógicos conforme critérios da portaria da SME.

Com a eleição, a escola do campo passou a ter um diretor e dois vices. Devido ao grande número de escolas do campo e a extensão geográfica de localização dessa escolas, inicialmente eram um total de seis coordenadores: cinco orientavam, acompanhavam e realizavam o planejamento por grupos, conforme proximidade das escolas, e um coordenador realizava um trabalho específico com a Educação Infantil, dando base formativa didático/pedagógica (aos outros coordenadores) para o desenvolvimento das atividade com essa modalidade de ensino.

Como, infelizmente, a política de eleição de coordenação não foi instituída por lei, no decorrer do tempo, foi se perdendo coordenadores e, em 2016, eram quatro coordenadores. Segundo a coordenadora H (2018), já era difícil o trabalho de acompanhamento pedagógico no campo, com a diminuição da coordenação aumentaram as dificuldades, pois cada coordenador acompanha um número grande de professores, escolas e estudantes, conforme apresentado na Tabela 19.

No processo de encontros e desencontro, para elaboração de políticas para o campo no município de Mutuípe, destaca-se uma conquista importante para os professores do Sistema Municipal de Educação, que foi a instituição da Lei de nº 744/2007, já mencionada anteriormente, que versa sobre a gestão democrática e a escolha de gestores para as escolas municipais, sobretudo para as escolas campesinas, considerando o que diz Martins (2012):

Considerando que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, as condições materiais, ou, nos

dizeres de paro, os recursos são elementos consideráveis para o exercício de tal perspectiva de gestão. Promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão (MARTINS, 2012, p.117).

O autor destaca, ainda, que reconhecer a Educação do Campo como específica já é um sinal democrático, principalmente por ter ocorrido por reivindicações dos movimentos, “[...] que constituíram a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (sujeito político essencial dos debates empreendidos hoje acerca da chamada Educação do Campo)”(MARTINS, 2012, p.117).

Sobre o financiamento da Educação do Campo, o Art. 14 da Resolução nº 1 de 2002, garante que o financiamento da educação nas escolas do campo será assegurado, mediante o financiamento da educação escolar brasileira, considerando o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, e a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996 (BRASIL, 2002, p.37).

A mesma resolução, no artigo 15, destaca que, no cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, e que o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno; II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais; III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB (BRASIL, 2002, p.37).

Nesse contexto, os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE têm sido um importante instrumento de gestão e participação democrática. Pois, as unidades escolares, juntamente com seus conselhos, têm decidido de forma coletiva e participativa as prioridades das escolas, para o bom desempenho das atividades pedagógicas. Com o pouco recurso do PDDE, as escolas do campo têm realizados pequenas reformas e ampliação das escolas, melhorando um pouco a estrutura física, bem como adquirido materiais pedagógicos e equipamento, já que, as escolas do campo ainda possuem instalações físicas bem precárias.

Mesmo considerando os avanços ocorrido a partir dor recursos do PDDE, a situação ainda é difícil:

Na verdade, estruturalmente as escolas de Mutuípe avançaram bastante, acho que tu mesmo a partir das tuas vivencias percebe que a gente teve um avanço nisso, e isso teve um avanço devido administração do recursos do PDDE gerido pele própria direção das escola, que conseguiu fazer reformas, em alguns momentos em parcerias com a prefeitura, que a gente não pode negar isso, melhorou um pouco a estrutura (COORDENADORA H,2018).

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo (2016), das 30 escolas, 22 são contempladas com o PDDE, que tem possibilitado melhor qualidade para a estrutura físicas das escolas do campo, sobretudo a partir de 2013, quando a gestão das escolas começou a gerir os recursos do PDDE, juntamente com o Caixa escolar, fato que a equipe considera fundamental, devido ao acompanhamento dos gestores realizados cotidianamente nas unidade escolas, fato que permite conhecer a realidade concreta de cada uma.

Entretanto, precisa-se pensar bem na estrutura física da escola para o bom desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico. Mesmo, constatando a historicidade da concepção e construção das escolas do campo, com salas pequenas, sem áreas para o desenvolvimento de atividades corporais e culturais, não tem biblioteca, refeitório, quadra esportiva, campo de futebol, laboratório de informática, nem tem área onde se possa construir. Segundo dado do PME (2014), 15 unidades de ensino no campo, possuem computadores do Programa Proinfo Rural, que estão em funcionamento, porém sem acesso à internet e em apenas uma unidade escolar há o laboratório de cidadania digital, com acesso à internet banda larga. Porém, vale ressaltar que, na maioria das escolas, os computadores estão dentro da sala, por não ter um espaço adequado.

Não há sala de recursos multifuncionais para o atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, no campo. Os estudantes do campo são deslocados para as salas de recursos multifuncionais da cidade. A educação integral também não é uma realidade do campo. Durante um curto período de dois ou três anos, três escolas foram contempladas com o Programa Mais educação do governo federal.

Portanto, o campo precisa ser pensado como espaço e território dos camponeses, que vivem, trabalham e produzem no campo. Desse modo, as políticas públicas de Educação do Campo precisam ser elaboradas e efetivadas nessa perspectiva. Os programas, projetos e ações que materializam essas políticas tem que estar articulados ao campo, como lugar de vida e a educação, enquanto ação política, tem um lugar essencial para manutenção da vida dos camponeses e de seus projetos. Assim, precisa ser acessada e universalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, com este trabalho de pesquisa, compreender como procedeu-se a efetivação das políticas públicas de Educação do Campo no município de Mutuípe, a partir da implementação dos Marcos Legais nacionais da Educação do Campo, considerando o recorte histórico de 2002- 2016 e as mudanças ocorridas em detrimento fatores políticos e sociais.

Inicialmente, recorreu-se às literaturas e às pesquisas antes realizadas, para análise das categorias consideradas fundantes para a discussão da Educação do Campo, enquanto construção política e social dos movimentos de luta pela terra, espaço de vida e produção das existências. Assim, delineamos um estudo e debate sobre as contradições da relação de produção do campo, considerando a terra, o território, o trabalho, a educação e os fundamentos socio históricos de constituição do movimento por uma Educação do Campo.

No movimento dialético, de construção, desconstrução e reconstrução, no desenvolvimento deste trabalho, consolidaram-se conceitos e conhecimentos essenciais para a compreensão do território camponês na dimensão dos paradigmas do capital agrário e da questão agrária e, sobretudo, a intensificação e expansão do último na apropriação da terra e expropriação dos camponeses. Fernandes (2008) afirma que as políticas territoriais “[...] formam diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socio territoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades.”.

Assim, para melhor compreensão de como se efetivam as políticas neoliberais, no seio do Estado, ampliando-se o neoliberalismo e desterritorializando os camponeses, buscamos o entendimento sobre Estado, direito, democracia, educação e políticas públicas. Atualmente, acentua-se o ataque do neoliberalismo à educação pública, universal e de qualidade. O cenário das reformas educacionais, da descentralização e das privatizações são decisões que diminuem as responsabilidades do Estado junto aos municípios e provocam um tensionamento, pois quem mantém as políticas educacionais nos municípios pequenos, sobretudo os nordestinos, são os repasses federais.

Nesse percurso, constatamos a consolidação da expansão e democratização das políticas em Educação do Campo, como resultado do tensionamento constante de movimentos sociais, entendendo que a Educação do Campo se situa nas bases dos movimentos sociais de luta pela terra e pela educação. Simultaneamente, há um movimento contrário, de não efetivação das políticas educacionais para os camponês, tendo em vista as políticas neoliberais com os cortes

no financiamento da educação, ocasionando o fechamentos das escolas e impossibilitando o andamento dos cursos superiores, como as licenciaturas do campo, ausência da política para atender às demandas de acesso e permanências dos jovens e adultos camponeses, entre outros. Sobre isso, Farias (2017, p.24), alerta para a necessidade de potencialização e ampliação “[...] das lutas dos trabalhadores para que as contradições do Estado neoliberal sejam expostas e para que se intensifique a luta para a efetivação das políticas educacionais”.

Confirmando o papel fundamental das políticas públicas na implementação e viabilização do financiamento público para a realização de ações e programas, cuja finalidade é o desenvolvimento e a qualidade da educação da classe trabalhadora, sobretudo dos camponeses, os estudos indicam que a materialização das políticas no município, nem sempre ocorre como propõe o próprio programa.

A caracterização dos programas contribuiu para a compreensão da importância de cada um deles para efetivação da política educacional no chão da escola. Quando se trata da oferta do transporte para as escolas, constatou-se que houve ampliação e melhoramento da frota com a aquisição de novos veículos do Programa Caminho da escola, bem como dos transportes intracampo, diminuindo as distâncias entre os estudantes e as escolas. Entretanto, como estamos numa sociedade de classe, as contradições são nítidas no que se refere ao entendimento da política e sua efetivação. E, em muitos casos, a ampliação da oferta significa a nucleação das escolas, uma política que é criada no intuito de garantir o acesso e a permanência dos estudantes no campo, na sua efetivação vai ao encontro dos próprios princípios da Educação do Campo.

O estudo evidenciou, também, as contradições, dentro da concepção restrita da Educação do Campo materializar-se tão somente no seio das políticas educacionais, como modalidade que tem uma especificidade do lugar. Caldart (2009) contribui para o debate quando enfatiza que há dois grandes focos de contradições a serem considerados, quando pensamos no projeto de Educação do Campo:

Destaco dois grandes focos de tensões ou de concentração das contradições: o primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos. O segundo diz respeito à relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado (CALDART, 2009, p.47).

A constatação de Caldart suscita um grande debate, devido à complexidade nas relações tensas e contraditória entre os dois movimentos. O estudo confirma o quanto a materialização

das políticas é fundamental para o acesso da maioria dos filhos da classe trabalhado. Mas, concomitante a esse fato, há algo, mais profundo, considerando a expansão e a dinâmica do capital no processo educativo.

Dentro das contradições entre o que somos e o que acreditamos, destaca-se que, no percurso histórico investigado, o município de Mutuípe, a partir do seu Sistema Municipal de Educação, criou um programa específico para formação de professores, o observatório etnoformador. No entanto, não normatizou a política e, no decorrer do tempo, perdeu essa ação. Concorde-se com Casagrande (2013), no que se refere à formação de modo articulado ao trabalho educativo socialmente útil, com orientação teórica e pedagógica e com base em um referencial teórico-epistemológico, cuja finalidade seja a superação das relações sociais de exploração do homem pelo homem e de apropriação privada dos bens construídos coletivamente pela humanidade.

Os dados analisados revelam que de 2002 a 2016, exceto no período do observatório, o município, em parceria com os entes federados, estado e união, através das Instituições de Ensino Superior, garantiu a formação inicial e continuada para a maioria dos professores do Sistema, embora não tivesse elaborado uma política destinada à formação de professores, após o observatório.

Referente à formação, vale lembrar que mesmo o município tendo um quantitativo considerável de docentes que passaram pelo processo formativo, no período em estudo apenas quatorze fizeram formação específica em Educação do Campo, sendo onze em licenciatura e três na especialização.

A escola do campo tem origem no movimento da Educação do Campo e a sua concepção revela o movimento contraditório entre a luta social e a prática de educação dos trabalhadores do/no campo (MOLINA, 2012). Nesse sentido, compreende-se que há um antagonismo entre a escola pensada e materializada pelo projeto hegemônico, a educação proposta pelo capital para classe trabalhadora, e o projeto de educação pensada e materializada pelos sujeitos e movimentos sociais do campo.

Assim, tratando de escola, mesmo as pensadas para materialização da proposta do capital (as escolas dos sistemas) vale considerar, as diversas iniciativas e proposições no sentido de ir rompendo (mesmo que de forma lenta e contraditória) a lógica do capital, na sua própria estrutura, a partir da formação humana para emancipação dos sujeitos (será que é possível?).

No sentido do trato das políticas públicas educacionais do campo, as escolas do campo de Mutuípe deram um salto qualitativo, superando o Sistema Municipal de Educação. No que tange à produção e à sistematização das políticas de Educação do Campo, destacam-se a implementação das políticas de currículo, proposta pedagógica específica para a multisserie, proposta da educação infantil, elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre outras. O sistema não tem nenhuma diretriz, nem proposta que atenda às especificidades do campo. Somente o Plano Municipal de Educação que apresenta contexto histórico, análise situacional, metas e estratégias para a Educação do Campo. Outro diferencial demonstrado pela escola é a gestão do PDDE com os caixas escolares que têm contribuído para melhoria das escolas e compra de equipamentos.

As escolas do campo, a partir do processo formativo dos seus sujeitos, principalmente a coordenação e a gestão, fortaleceram a sua estrutura pedagógica, de forma reconhecer a natureza e a especificidade da educação, bem com os processos históricos de constituição dos sujeitos do campo de Mutuípe e as implicações desses no processo formativo dos seus filhos, da sua comunidade. Assim, a partir do acesso e apropriação dos conceitos, conhecimento e políticas de educacionais, constituíram, junto ao coletivo da escola, a proposta da Educação do Campo de Mutuípe com base nos princípios e fundamentos da Educação do Campo, normatizados pela Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica; da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que Estabelece diretrizes complementares, normas princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.

Reconhece-se que, mesmo o Sistema Municipal de Ensino, não instituindo os marcos, as diretrizes e/ou as proposta pedagógicas para a Educação do Campo, nesse período, as políticas nacionais e os compromettimentos dos sujeitos envolvidos na gestão administrativa e pedagógica e dos docentes impactaram, significativamente, na apropriação e materialização das políticas. A licenciatura e a especialização em Educação do Campo, bem como os Programas Escola Ativa e Escola da Terra e suas concepções epistemológicas, concepção de sociedade, projeto de desenvolvimento e de ser humano foram decisivos para o salto alcançado pela escola.

Pensar a educação, na perspectiva de superação da sociedade de classe, sem pensar o sistema democrático de direito, não tem sentido. Nesse contexto, os dados desta dissertação sinalizam para efetivação e institucionalização da política de Eleição para a Escolha dos

gestores da Unidade Escolas no Município. A coordenação pedagógica também é uma função e não um cargo e também é eleita. Mas, em relação à coordenação precisa-se avançar, no sentido de sistematização, pois, até o momento, o processo é realizado por portaria da Secretaria de Educação.

A questão mais alarmante desvelada por este estudo é a criação de ações, programas e políticas, no município, mais precisamente no Sistema Municipal de Educação, e a não institucionalização dessas políticas, tornando-as frágeis e descartáveis, se for conveniente para que tiver no poder no momento. Logo, observa-se que, ao longo do percurso pesquisado (2002-2016), houve transformações relevantes na política educacional do município, mas o fato da não institucionalização contribuiu para a perda de muitas dessa conquista.

Um dado observado que também merece cuidado é a política de nucleação e fechamento de escola. Entre 2002 e 2016, foram fechadas 22 unidades escolares no campo. Em Mutuípe, o processo de nucleação com fechamento de escolas tem sido configurado nos mesmos moldes dos demais municípios baianos e estados brasileiros, com o deslocamento de alunos para outras escolas mais próximas. A nucleação configura-se um transtorno no ponto vista pedagógico, considerando as condições físicas, estruturais, de identidade, culturais e possibilidades de riscos, por conta do deslocamento para as crianças. Os alunos são deslocados, mas não há adequação do espaço físico para recebê-los.

Portanto, houve a constatação, que as políticas públicas de Educação do Campo não se efetivam em Mutuípe, através do Sistema Municipal, exceto as que se materializam a partir de transferência direta do FNDE, sem precisar de institucionalização específica, como transporte e alimentação escolar. Entretanto, em relação à compra dos 30% da agricultura familiar, fica evidente o limite na materialização dessa política, referente ao processo de aquisição e ao percentual a ser atendido. Contudo, os dados demonstram que as escolas do campo, dentro das funções que as compete, tem feito com que essa política se efetive com a produção e aprovação pelo CME do PPP (que reúne todas as produções, concepções, propostas de campo etc.). materializem no chão da escola.

O resultado deste trabalho foi uma busca permanente de consolidação através de estudos, publicações, grupos e entrevistas, tendo colocado as políticas educacionais do campo em evidência, devido à sua configuração enquanto campo distinto de investigação.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 353-358.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005.
- BORDIGNON, Genuíno. **Estão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano**. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: 2012.
- BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Brasília: 2010.
- BRASIL. **LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009**. Brasília: 2009.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE / CEB nº1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Brasília: 2002.
- BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Relato por Edla de Araújo Soares. Brasília: 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL-MI; Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Programa Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR. Brasília: 2004
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 257-265.
- CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo).
- CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2.ed. Brasília: UnB, 2002.
- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.).

Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008.

CALDART, R. S. Os sujeitos da Educação do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 4. Brasília: UnB, 2002.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação Científica em Educação.** Curitiba: Editora IBPX, 2003.

DUARTE, M. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes,** Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril – 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 /11/2018

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: JESUS, S. M. S. A; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **I encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo,** Brasília, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio. **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre tipologias de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.) **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** 1ª ed. São Paulo; Expressão Popular, 2009. p. 197-216

FNDE. **Dados da agricultura familiar.** 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-consultas/pnae-dados-da-agricultura-familiar>. Acesso em fev. 2019.

FONTES, Virgínia. Democracia. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil,

ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 372 - 379.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 6.ed. São Paulo: Papirus editora, 2009. Texto acadêmico.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista IDEACÃO**, Universidade do Oeste do Paraná, Campus Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. – Cascavel PR, Edunioeste. v. 10, n. I, p.41-62, 1º semestre de 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217 – 222.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IBGE. **Estatística populacional**. 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/estimativa2008POP2008.dou.pdf>. Acesso em 20 fev. 2010.

INEP. IDEB: **Resultados e metas**. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em 14 fev. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICASIBGE. Contagem populacional 2007, disponível na página (home page) da Confederação Nacional dos Municípios – CNM, abr.2010.

IPEA. **Atlas do Desenvolvimento Humano**. 2010. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19100. Acesso em 25 de set. de 2018.

JORNAL REGIÃO DA BAHIA. **Mutuípe**. 2003. Disponível em <http://www.jornaldaregiaobahia.com.br/mutuipe/mutuipe.html>. Acesso em 25 set. 2018.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991. 205p.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. São Paulo: Atlas, 1987.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, PINA, Leonardo Docena, MACHADO Vinícius de Oliveira, E LIMA Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola No Brasil**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina, AKAMINE, Aline Aparecida e AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Formação Inicial De Professores Na Perspectiva Histórico-Crítica: Por Quê? Para Quê? Para Quem?** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.46, p. 130-144, jun2012 - ISSN: 1676-2584.

MARTINS, José de Sousa. **Exposição feita pelo autor em plenário, na sessão de encerramento do X Congresso Mundial de Sociologia rural**, realizado no Rio de Janeiro, em em 04 de agosto de 2000.

MARTINS, José de Sousa. **Os camponeses e a política no Brasil**. Editora vozes, Rio de Janeiro, 1986

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**, 2006. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf. Acesso em 10 set. 2018.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEC. **Indicadores demográficos e educacionais**. 2018. Disponível e <http://portal.mec.gov.br/ide/2000,2007,2010/gerarTabela.php>. Acesso em 25 set. 2018.

MELO, Pedro Cerqueira, SOUSA, Railda dos Santos RODRIGUES. Maria Mércia. **Formação Continuada De Professores Programa Escola Da Terra– Polo De Campo Formoso: As Contribuições Do Professor Dermeval Saviani Para O Trabalho Educativo**. Anais do Encontro Baiano de Educação do Campo: trabalho, contra hegemonia e emancipação humana

V. 1, nº. 1, 2016. ISSN – 2525-4847.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 347- 357.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 587 – 595.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teireira (Inep). Brasília, v. 24, n. 85. p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MEC/MDA, 2006. p.

MUTUÍPE-BA. **Estimativa populacional**. 2008. Disponível em www.mutuípe-ba.ip.org. Acesso em mai. 2019.

MUTUÍPE-BA. Pesquisa Didática. **O Entorno da Escola**. Mutuípe, 2008.

NAKAMURA, Andre Luiz dos Santos Revista da AGU, Brasília-DF, v. 16, n. 01. p. 35-60, jan./mar. 2017

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Currículo e Formação :Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais**. Curitiba:Progressiva,2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLALDE, Alicia Ruiz; QUAN, Julian; SOUZA, Valdirene; OLIVEIRA, André Santos de. Dinâmicas Territoriais Rurais no Vale do Jiquiriçá, Bahia, Brasil. Ponencia presentada al VIII Congreso Latino americano de Sociologia Rural, Porto de Galinhas, 2010

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS Valci Maria (Org.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras expressões, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Fundos Públicos. In: CALDART, Roseli Salete,

PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 372 – 379.

PLUGCULTURA. **Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia**. 2008. Disponível em https://plugcultura.files.wordpress.com/2008/03/mapa_novo.jpg. Acesso em 20 fev. 2019.

PORTAL DO VALE DO JIQUIRIÇÁ. 2011. Disponível em <http://www.valedojiquirica.com>. Acesso em 25 set. 2017.

SANTOS, Milton. Espaço. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. Ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**. 6.ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa (tese de doutorado)**, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Federal de Campinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA – SEPLAN. **Plano Plurianual 2004-2007: Bahia: desenvolvimento humano e competitividade**. Salvador, 2007.

SILVA, Kátia A.C.P.C. da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

STEDILE, João Pedro (Org). **A Questão Agrária Brasileira: História e Natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. v.4. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Análise territorial da Bahia Rural. Salvador, SEI, 2004.on-line. Disponível em <http://www.sei.ba.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre Educação no Campo**. Caderno de Financiamento. Salvador: Edufba, 2010

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, p. 569 - 571.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. Trad. M. J. A. Ferreira. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.



VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA, Monica C. (Org). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p.127-135.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, Trabalho e Educação: experiências socioeducativas em assentamentos do MST**. Ijuí: UNIJUÍ, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo</p>	
---	--	---

PESQUISA EXPLORATÓRIA

Pesquisa: Limites, Contradições e Possibilidades das Políticas de Educação do Campo no Município De Mutuípe: Um estudo a partir dos Marcos Legais

Levantamento da realidade das políticas públicas da Educação do Campo no município de Mutuípe-Ba no período de 2002 -2016

Enquanto sujeito da pesquisa, você é convidado a colaborar para a compreensão da Contradições e Possibilidades das Políticas de Educação do Campo no Município de Mutuípe: Um Estudo a Partir dos Marcos Legais. A finalidade desta pesquisa é analisar a Política de Educação do Campo em Mutuípe. A colaboração dos sujeitos envolvidos orientará a metodologia deste trabalho. Neste sentido, conto com a colaboração de vocês respondendo aos itens abaixo.

ENTREVISTA

1.IDENTIFICAÇÃO

Nome				
Idade	Sexo	Naturalidade		
	() M () F			
Instituição de Origem	Escola			
Município				
Função Institucional				
Carga Horária				
Quantidade de escolas que acompanha		Quantidade de professores que acompanha		Quantidade de estudantes
Relação de Trabalho	() Concursado/efetiva () contrato temporário () outros. Qual?			
Tempo de Trabalho na educação do campo				

2 SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO

2.1 Possui Programa do Livro didático? Como ocorre a escolha? As opções disponíveis dar conta das demandas da educação do campo?

2.2. Possui o programa de transporte escolar? Da comunidade para a sede do município (intracampo)? Os transportes do programa Caminho da escola? Quais as condições dos transportes?

2.3 Possui Programa de alimentação escolar? Compra no mínimo 30% dos produtos da agricultura familiar? Como ocorre o processo de compras?

2.5. Como acontece a formação dos docentes do campo? Possui programa de formação de professores específico para o campo? Com que base?

2.6 Quais modalidades/etapas de ensino tem no campo? Como são ofertadas estas modalidades?

2.7-Como é o espaço físico das escolas do campo? Tem biblioteca? Refeitório? Laboratório de informática? E quadra esportiva?

2.8 Em quais condições de infraestrutura encontram-se as escolas do campo?

2.9 As diretrizes Operacionais das escolas do campo CNE/CEB nº 1/2002, asseguram que: É preciso definir a identidade da escola do campo, para tanto é necessário uma série de medidas a serem tomadas no âmbito dos estados e municípios.

Solicitamos assinalar nos itens abaixo as ações que o município já realizou para se adequar as exigências das referidas diretrizes:

- a) Foi criada coordenação de educação do campo no Sistema Municipal de Ensino? SIM () NÃO ()
- b) E nas escolas do campo do município tem coordenação pedagógica?
Sim () Quantos? Não ()
- c) As Propostas Pedagógicas foram alteradas? SIM () NÃO ()
- d) Os Currículos foram mudados? SIM () NÃO ()
- e) Foram construídas novas escolas? SIM () NÃO ()
em caso positivo quantas? E onde estão localizadas:
- f) Os níveis de atendimento educacional foram ampliados? SIM () NÃO ()
em caso positivo citar:
- g) Realizou algum programa, ação de formação de professores? SIM () NÃO ()
Em caso positivo citar quais?
- h) Houve fechamento de escola no município no período de 2002-2016?

Sim () não ()

Em caso positivo citar o total de escolas fechadas no período e as razões para fechamento.
Total de escolas fechadas () Razões para o fechamento ...

3 MARCOS LEGAIS

- 3.1 O município possui as diretrizes para educação do campo em nível municipal?
3.2 O município possui Plano Municipal de Educação - PME? Existe algum capítulo específico para educação do Campo no PME? Você sabe como foi o processo de elaboração do PME?
3.3 Se a resposta for sim, fale como foi a participação da comunidade na elaboração do PME.

4- CURRÍCULO

- 4.1 Como estão organizados os currículos das escolas do campo?
4.2 Houve reformulação curricular para atender os marcos legais da educação do campo?
4.3 Em caso positivo quais foram as modificações mais importantes?
4.4 Existem escolas multisseriadas no município? Possui proposta específica para a multissérie?
4.5. As escolas do campo têm Projeto Político Pedagógico - PPP? Cada escola tem o seu PPP?
4.6 Qual a teoria do conhecimento e a teoria pedagógica que fundamentam os PPPs das escolas do Campo no Município?

5 FORMAÇÃO DOCENTE

- 5.1 O município já foi contemplado com algum programa de formação continuada do estado ou federal, específico para escolas do campo? Quais? Se a resposta for sim, quais suas considerações sobre estes programas?

6 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL/CONDIÇÕES DE TRABALHO

- 6.1- O município oferece transporte para os docentes chegarem até a unidade escolar onde trabalham? Se a resposta for não, como se processa o deslocamento dos docentes?
6.2.4 O município possui Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Magistério?

7 – GESTÃO

- 7.1 Quantos gestores tem as escolas do campo?
7.2- Como é realizada a escolha dos gestores?
7.3-Há um dispositivo legal para a escolha? Se a resposta for sim, dizer qual dispositivo e o número.
7.4 Quais são os mecanismos de participação das comunidades rurais na gestão das escolas do campo?

APÊNDICE B – Termo de Autorização para coleta de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
CAMPUS- AMARGOSA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilma. Sra. Neuraci Mascarenhas Serra dos Santos

M.D Diretora das Escolas do Campo do Município de Mutuípe

Amargosa, de novembro de 2018.

Eu, Railda dos Santos Sousa, matriculada no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob a orientação da professora Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para reunir informações nessa instituição para a pesquisa intitulada “*Contradições e Possibilidades das Políticas de Educação do Campo no Município de Mutuípe: Um Estudo a Partir dos Marcos Legais*” cujo objetivo consiste em analisar em que medida as conquistas asseguradas nos marcos legais da educação do campo no Brasil foram implementadas no município de Mutuípe-Ba, no período de 2002-2016. Assumo o compromisso de trabalhar com estas informações apenas para fins científicos, sem gerar ônus para a instituição, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Atenciosamente,

Railda dos Santos Sousa
PPGEducamo - Matrícula 2017101138
<http://lattes.cnpq.br/2978444900790443>

Maria Nalva Rodrigues Araújo Bogo-Mat-74-003346- 4
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação Campus X/ DEDC X.
Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ UFRB/ Centro de Formação de professores-CFP
Centro de Formação de Professores-CFP
<http://lattes.cnpq.br/3165906873840248>
nalva.araujo@bol.com.br

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
CAMPUS- AMARGOSA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilma. Sra. Sonia Ferreira dos Santos Batista
M.D . Dirigente Municipal de Educação de Mutípe

Amargosa, 07 de novembro de 2018.

Eu, Railda dos Santos Sousa, matriculada no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob a orientação da professora Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo, venho solicitar a V. Sa. a autorização para reunir informações nessa instituição para a pesquisa intitulada “*Contradições e Possibilidades das Políticas de Educação do Campo no Município de Mutuípe: Um Estudo a Partir dos Marcos Legais*” cujo objetivo consiste em analisar em que medida as conquistas asseguradas nos marcos legais da educação do campo no Brasil foram implementadas no município de Mutuípe-Ba, no período de 2002-2016. Assumo o compromisso de trabalhar com estas informações apenas para fins científicos, sem gerar ônus para a instituição, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Atenciosamente,

Railda dos Santos Sousa
PPGEducampo - Matrícula 2017101138
<http://lattes.cnpq.br/2978444900790443>

Maria Nalva Rodrigues Araújo Bogo
Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Departamento de Educação Campus X/ DEDC X.
Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação do campo da Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia/ UFRB/ Centro de Formação de professores-CFP

<http://lattes.cnpq.br/3165906873840248>
nalva.araujo@bol.com.br

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
CAMPUS- AMARGOSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “O lugar das Ciências da Natureza na Educação dos/as camponeses/as: um estudo sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UFRB” desenvolvida sob a responsabilidade de Marta Cristina Cruz de Santana, estudante do curso de Licenciatura em Biologia do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) desta Universidade, para apresentação durante a disciplina TCC, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Biologia; e sob orientação da Profa. Dra Silvana Lucia Lima, docente do Centro de Formação de Professores (CFP) e co-orientação do Prof. Msc Pedro Melo, docente do CCAAB. Esta pesquisa objetiva analisar as perspectivas para o Ensino de Ciências no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza da UFRB, tendo como foco o seguinte aspecto: as concepções de ciências e natureza presente no projeto do curso e sua relação com o projeto histórico de Educação do Campo. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta a entrevista com uso do recurso de áudio gravação, com sua autorização prévia, para permitir uma transcrição fidedigna das falas, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas. Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista. Com as informações a serem coletadas e com a realização das entrevistas esperamos poder contribuir com o processo de avaliação do curso na UFRB, impactando em uma dupla perspectiva: produzindo conhecimento de forma interdisciplinar e participativa sobre o processo em curso visando a sua consolidação; e como parte importante dessa consolidação, criar mecanismos de intervenção que possam construir uma ampla rede colaborativa, interna e externa, que favoreça à adesão dos atores envolvidos aos novos fundamentos que sustentam a oferta dos cursos, especialmente aqueles relativos à formação política, na perspectiva da construção de um projeto político-educativo em articulação com um projeto histórico de transformação da sociedade capitalista. Informamos que os dados dos informantes serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por esta pesquisa no endereço Rua Tranquilino Nogueira, no 114, Castro Alves – BA.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado

sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
participante

Assinatura do