

WANE ELAYNE SOARES EULÁLIO

**AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DE
MONTES CLAROS/MG (1997-2013): CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

UBERLÂNDIA – MG
2014

WANE ELAYNE SOARES EULÁLIO

**AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS
DE MONTES CLAROS/MG (1997-2013): CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Karina Klinke.

UBERLÂNDIA – MG
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- E88i Eulálio, Wane Elayne Soares, 1974-
2014 As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de
 Montes Claros/MG (1997-2013) : contradições, desafios e perspectivas /
 Wane Elayne Soares Eulálio. - 2014.
 142 f. : il.
- Orientadora: Karina Klinke.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação rural - Montes Claros (MG) -
Teses. 3. Educação - Políticas públicas - Teses. 4. Escolas rurais -
Montes Claros (MG) - Teses. I. Klinke, Karina. II. Universidade Federal
de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

WANE ELAYNE SOARES EULÁLIO

**AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DE
MONTES CLAROS/MG (1997-2014): CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Karina Klinke.

Uberlândia, 2 de setembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Karina Klinke

Profa. Dra. Karina Klinke
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Alessandra Cristina Furtado

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Marcelo Soares Pereira da Silva

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho à minha mãe, Neuza Soares Eulálio, que, por escolha, é educadora, exemplo de mulher forte e determinada. Seu exemplo foi fundamental para me ensinar a ter coragem, sensibilidade e orgulho de ser professora.

Ao Gustavo, à Luiza e à Letícia, por compreenderem a minha ausência. Vocês são fonte de minha inspiração e luta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e sabedoria.

À minha família, por presença tão marcante em minha vida.

À minha irmã, Waneuza, por confiar na minha coragem e me apoiar.

Ao papai, pela preocupação comigo e apoio incondicional nos momentos difíceis.

A Adil, meu pai do coração, que apostava em minha capacidade e coragem. Por ser um anjo de Deus em meu caminho.

À Rosângela, Úrsula, Camila, Cida Moura e Sara, pela amizade verdadeira e pelos doces momentos de carinho e incentivo.

À Claudia Machado, pela doce companhia em Uberlândia.

Ao meu colega, primo e amigo, Carlos, por todo suporte e amizade.

À minha orientadora, Drª. Karina Klinke, pelo profissionalismo, pela competência regada à harmonia entre rigor e ternura e pela confiança em mim. A você, Karina, minha admiração e respeito.

Aos meus professores, Antônio, Armindo, Carlos Henrique e Marcelo, por nossas produções e crescimento.

A Cássio, pelo apoio e paciência. Amo você!

“A gente tem de sair do sertão! Mas só se sai
do sertão é tomando conta dele a dentro...”
(J. Guimarães Rosa, Grande Sertão:
Veredas)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas da reforma educacional para a educação do campo a partir dos anos 1990, com ênfase no Processo de Nucleação das Escolas do Campo no município de Montes Claros, Estado de Minas Gerais, entre 1997, quando ali se inicia, até 2013, quando é implantada a última etapa do mesmo. Tem por objetivo avaliar o papel da gestão pública municipal nesse processo, considerado o histórico das políticas educacionais no Brasil. Busca, para isso, identificar as contradições, os desafios e as perspectivas da Nucleação, baseando-se na compreensão do contexto econômico, político e social em que se configurou. Procura, assim, apreender o conteúdo, no que tange ao processo ontológico da realidade humana e das formas pelas quais este processo tem se desenvolvido historicamente, para tomá-lo na relação dialética entre singular-particular-universal compreendida por George Luckács. Fundamenta-se, para tanto, na epistemologia marxiana, por meio da qual faz a mediação entre a situação específica do processo de Nucleação em Montes Claros/MG e o geral, considerado o âmbito nacional no contexto da reforma educacional para as escolas do campo empreendida desde os anos 1990. A pesquisa de caráter documental desenvolve uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas para a educação do campo, cotejada com a legislação sobre educação e com o *corpus* documental: ofícios, relatórios, artigos de jornais, projetos pedagógicos, relatos de duas gestoras e outros documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Como resultado, avaliamos que a gestão pública municipal encaminhou o processo de Nucleação de forma verticalizada e antidemocrática, não foi respeitada a vontade da maioria das comunidades, constatada a dependência do município no que tange às determinações e ao apoio financeiro dos poderes públicos, que idealizaram a política de Nucleação. Concluímos que, na perspectiva de melhores resultados, há necessidade de que a gestão pública considere a legitimidade dos pontos de vista das comunidades do campo na busca de outras estratégias de solução que contemplem uma educação de qualidade para a emancipação da população do campo. A relevância deste trabalho está na possibilidade que ele proporciona de avaliar, na singularidade de um município, como a gestão pública local viabiliza uma política pública que se desenvolve, em âmbito geral, no Brasil.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas públicas. Nucleação escolar.

ABSTRACT

This research aims to study the politics of educational reform in rural education from the 1990s, with emphasis on the Rural Schools of Nucleation Process in Montes Claros, Minas Gerais, between 1997, when there it starts, until 2013, when it was deployed the last stage of it. It aims to evaluate the role of municipal governance in this process, considered the history of educational policies in Brazil. For that, it tries to identify the contradictions, challenges and prospects of nucleation, based on the understanding of the economic, political and social context in which it was configured. Therefore seeks to apprehend the content regarding the ontological process of human reality and the ways in which this process has developed historically, to take it in the dialectical relationship between singular-universal-particular understood by George Luckács. It is based, therefore, on the Marxian epistemology, through which mediates the specific situation of the nucleation process in Montes Claros / MG and the general, considered the nationwide in the context of educational reform for schools undertaken in the field since year 1990. The survey of documentary character develops a literature review on public policies for rural education, collated with the legislation on education and the documentary corpus: letters, reports, newspaper articles, educational projects, reports of two managers and other official documents of the City Department of Education. As a result, we conclude that the municipal public administration forwarded the process of nucleation in a vertical and undemocratic way, not respecting the wishes of most communities, observing the dependence of the municipality with respect to determinations and the financial support of public authorities, who idealized Nucleation policy. We conclude that, in the perspective of better results, there is a need for the public management to consider the legitimacy of the point of views of the rural communities in search of other solution strategies that address quality education for empowerment of the rural population. The relevance of this work lies in the possibility it provides to evaluate, in the uniqueness of a municipality, how the local public management enables a public policy to develops, in general, within in Brazil.

Keywords: Rural education. Public policies, Nucleation school.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEB – Câmara de Educação Básica
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNRA – Campanha Nacional pela Reforma Agrária
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DNTR – Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais
ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária
FETAEMG – Federação dos trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNRA – Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de
Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA – Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MSC – Movimentos Sociais do Campo
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAR – Plano de Ações Articuladas
PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PDDE-CAMPO – Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola
Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME/MOC – Secretaria de Educação de Montes Claros/MG

STR – Sistema de Transferência de Reserva

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões – 1991/2000	59
Tabela 2 - Taxa de escolarização bruta por nível de ensino e localização – 200	59
Tabela 3 - Número médio de anos de estudos da população de	60
Tabela 4 - Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar 2012	74
Tabela 5 - Escolas Nucleadas em Montes Claros/MG	75
TABELA 6 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes	76
Tabela 7 - Gestão municipal em Montes Claros/MG	79
Tabela 8 - Orçamento do ano de 2007 com a despesa da SME/MOC	116
Tabela 9 - Relação das escolas que foram Nucleadas em Montes Claros/MG no ano de 1997	119
Tabela 10 - Roteiro de Nucleação E. M. Laudelina Fonseca (Facela)	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Montes Claros/MG 72

LISTA DE QUADROS

Gráfico 1 - Participação da população residente, segundo a localização do domicílio - Brasil - 1980/2000	58
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	22
1.1 O Brasil agrário e a educação no campo: contradições	27
1.2 O impacto capitalista na educação do campo: desafios	33
1.3 Movimentos de luta: desafios e perspectivas de superação	37
1.4 As principais conquistas da educação do campo	46
1.5 O Processo de Nucleação das escolas do campo	50
1.6 As principais conquistas da educação do campo na virada para o século 21: mais contradições	56
1.7 Argumentos em favor da nucleação: condições de funcionamento das escolas do campo	58
1.8 Legislação e Financiamento na atualidade	65
1.9 Recentes conquistas da Educação do Campo	68
2 O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM MONTES CLAROS/MG	72
2.1A educação do campo em Montes Claros/MG	77
2.2Desafios do processo de Nucleação em Montes Claros/MG	80
2.3 Operacionalização da Nucleação em Montes Claros/MG	90
2.4 Concepção de Gestão e planejamento participativo	98
2.5 Uma avaliação do Processo de Nucleação do ponto de vista das gestoras em educação	108
2.6 Síntese sobre a Nucleação em Montes Claros/MG.....	112
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
APÊNDICES	132
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA EDUCAÇÃO ...	132
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

A proposição de estudo apresentada neste trabalho, ao tomar para análise as políticas públicas para a educação do campo, a partir de um Programa de Nucleação de Escolas Rurais, apresenta-se imbricada nas proposições temáticas da Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, porque coloca em pauta estudos sobre o Estado, as reformas educacionais implementadas na década de 1990 e a gestão de políticas públicas para escolas do campo.

As políticas públicas para a educação, em especial, as que tangem à educação do campo, estiveram presentes em nossa trajetória profissional, uma vez que atuamos na supervisão educacional itinerante das Escolas de Pequeno Porte, na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros/MG, no período de 1997 a 2004. Dessa forma, deparamo-nos com o universo das instituições, das comunidades e dos sujeitos. Advém desta experiência a necessidade de analisar, com mais profundidade e clareza, as políticas públicas educacionais para a educação do campo, organizada, a partir dos anos 1990, pelas determinações dos organismos internacionais, sobretudo, do Banco Mundial (BM).

Ademais, a necessidade de investigar o tema acentuou-se, ainda mais, como professora-orientadora na primeira turma do curso de Pós-Graduação em Educação no Campo, oferecido em 2011, pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, no qual orientamos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), no Polo de Itamarandiba/MG. Assim, através dessas atuações, observamos os aspectos políticos, sociais, econômicos e pedagógicos que envolvem a educação para a população do campo.

A temática tornou-se, então, atrativa, por constatar, *in loco*, as dificuldades para implantação e concretização da Educação no Campo. A administração municipal, compreendida no período de 1997-2004, no que diz respeito à educação, efetivou, nas escolas municipais, um amplo processo de reestruturação do trabalho administrativo, financeiro e pedagógico, através de ações como: elaboração dos Projetos Político-pedagógicos e Plano de Desenvolvimento das Escolas; implantação do processo de gestão “democrática” nos educandários; acompanhamento do desempenho dos alunos e professores e parcerias público-privadas.

Assim, a nossa decisão acerca da discussão sobre a educação rural em um país com tradições agrárias, como o Brasil, deu-se a partir do entendimento dos fatores que influenciaram a configuração atual do campo; e, nesse processo, tornou-se necessário conhecer a educação no meio rural e as razões pelas quais se destinam a ela determinadas

políticas.

É plausível destacar que a década de 1990 marca o início de uma nova fase política no país. Várias iniciativas, nos campos da política, economia e educação, foram implementadas. Estas são o objeto de estudo do presente trabalho, que busca compreender as implicações da implantação das Escolas Nucleadas na educação voltada para o meio rural e seus desdobramentos na atual conjuntura política de Educação do Campo, em especial para o município Montes Claros/MG, no período de 1997 a 2013.

As discussões que têm permeado as políticas para a Educação do Campo, no Brasil, colocam em pauta análises sobre os problemas que ainda persistem e que indicam a urgência da necessidade de compreender a dinâmica econômica, social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam os povos do campo¹.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996 (LDBEN), que prevê a autonomia dos municípios para criarem seus próprios sistemas de ensino, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ficam a cargo das administrações locais e se tornam responsabilidade do governo municipal.

Nesse período, muitos municípios brasileiros optaram pelo processo de fechamento de várias escolas multisseriadas², que eram localizadas na zona rural, sob a justificativa de oferecer melhores condições educacionais. A esse processo foi dado o nome de **Nucleação**. A nucleação das escolas rurais se propagou pelo País por se constituir, segundo argumentação de seus idealizadores, em uma alternativa viável, ao oferecer recursos humanos e físicos mais adequados à aprendizagem.

Os estudantes das unidades desativadas foram, então, "nucleados" em centros urbanos e escolas maiores. Entretanto, estudos mostram³ que a política de nucleação contribui para o desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Por esse motivo, percebemos a importância de analisar essa nova configuração, para tentarmos compreender até que ponto a nucleação das escolas do campo apresenta-se como avanço ou retrocesso, à medida que os alunos são "tirados" da convivência social da comunidade as quais pertencem.

¹ Ler ROCHA (2010); CALDART (2008); ARROYO (2007).

²Por turmas multisseriadas entendemos como uma única turma com alunos de diferentes séries/idade. Constituem um retrato da educação rural.

³CALDART (2008).

Estas contradições motivam nossa principal pergunta, que suscita o problema dessa pesquisa: a nucleação das escolas da zona rural é gestada, desde sua implantação, para atender a quais finalidades maiores? A escolha do caso do município de Montes Claros/MG se deve, como já foi dito aqui, à nossa experiência neste processo; contudo, sem ter, naquele momento, clareza em relação aos interesses a que a gestão buscava atender. Hoje, o município mantém a política de nucleação; e, embora, atualmente, tenhamos outras formas de participação, mantém-se a pergunta sobre os interesses desta manutenção por parte da gestão local.

Nesse ínterim, realizamos visitas e observações em algumas escolas núcleo, além de realizarmos uma pesquisa documental sobre as políticas educacionais no processo de reforma dos anos 1990, da qual recordamos o Processo de Nucleação das Escolas Rurais do município de Montes Claros/MG, a fim de compreendermos a gestão de políticas educacionais para as escolas do campo, a partir das reformas educacionais da década de 1990, de modo a avaliarmos o papel da gestão pública municipal neste processo. Este estudo objetivou, ainda, identificar as principais ações desenvolvidas no cenário da educação rural do município, no que tange à gestão de políticas educacionais para escolas do campo, no contexto econômico, político e social, que se configurou após a proposta de nova estrutura de organização.

O relato de dois sujeitos faz parte dos dados considerados nos documentos analisados, diretamente envolvidos com a implantação do modelo de Nucleação das Escolas Rurais no Município de Montes Claros/MG, no período de 1997-2004. Procuramos sistematizar, assim, as concepções dos gestores, no que concerne ao processo de Nucleação de escolas rurais, e analisar quais são os desafios e contribuições da Nucleação das escolas rurais para o desenvolvimento da população que mora no campo e dele vive.

Por isso, esta pesquisa problematiza as contradições originadas em meio aos interesses que permeiam as políticas públicas educacionais, através da análise das consequências do processo de nucleação das escolas de pequeno porte, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (SME/MOC), que propõem formas de organização às escolas do campo.

Buscamos entender melhor este processo, que se desenvolve no município desde 1997, no contexto histórico nacional em que está inserido o micro espaço do objeto, a fim de compreendermos o papel do Estado no problema suscitado. Apontamos, para tanto, dois eixos de análise que se entrecruzam no âmbito das políticas públicas educacionais: o viés administrativo e o viés financeiro do poder público municipal. Nesse sentido, este estudo traz uma análise das políticas públicas do País, a partir da década de 1990, em âmbito nacional e

municipal, problematizando neste último: suas justificativas, suas singularidades históricas e seus condicionamentos locais e políticos.

Isso implica buscarmos a compreensão de nosso objeto através de uma reflexão acerca de elementos que compõem os fundamentos das políticas para o campo, ou seja, buscar as contradições originadas em meio aos interesses que permeiam as políticas públicas que impõem formas ao contexto do homem do campo.

Nessa perspectiva, estudar o processo de nucleação das escolas do campo significa remeter o olhar aos elementos que dizem respeito às relações de poder estabelecidas com os novos contornos dados pelo governo federal para a educação no meio rural e para as políticas locais. O espaço do campo fica, assim, condicionado às determinações políticas; dessa forma, investigamos se a gestão pública municipal toma consciência da própria prática e se possibilita a construção e reconstrução da identidade do homem do campo.

Nessa linha de abordagem, buscamos entender se foram consideradas, no processo de nucleação, as identidades do homem do campo ou se o processo escamoteia as semelhanças que identificam os trabalhadores enquanto classe, dissuadindo-os de empreender uma luta conjunta contra o capital, como observam Élcia Arruda e Sílvia Brito (2009), quando analisam o discurso das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001).⁴ Questionamos, nesse sentido, se a educação proposta para as escolas rurais e nucleadas são convergentes ou antagônicas às aspirações do homem do campo na busca pela escolaridade, com o intuito de atender às necessidades dos trabalhadores. Para tanto, foram considerados como parte do *corpus* documental os relatos de dois gestores: a coordenadora do processo de Nucleação e a secretária de Educação do Município, no período de 1997-2004. Isso porque um processo de nucleação se caracteriza por movimentos de ação, intervenção, reflexão e qualificação que buscam dar organicidade às dinâmicas educacionais de comunidades rurais e às discussões sobre o deslocamento de escolas de pequenas comunidades rurais para Escolas-núcleos. Evidenciam-se, assim, as discussões que giram em torno do reconhecimento das especificidades da educação do campo e a formação dos profissionais para atuarem nela. (SILVA, 2010)

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos foi o fato de estarem à frente da gestão, no período em que o processo de Nucleação das escolas do campo se consolidou em Montes Claros. Sobre esses relatos, foram consideradas as experiências vivenciadas no processo, como os obstáculos encontrados, as conversas e discussões ocorridas nos encontros realizados

⁴ Dossiê Educação do Campo.

pela SME/MOC, na perspectiva de conhecer aspectos de sustentação ou não do caráter participativo e autônomo da gestão educacional do município.

Dessa forma, buscamos ouvir os sujeitos da gestão pública do município em meio às suas vivências, procurando conhecer suas expectativas diante do meio cultural. Com isso, buscamos entender as contradições daquele território⁵.

Procuramos, no cruzamento das fontes, conhecer as intenções das políticas implementadas sob o ponto de vista dos gestores e questionar as contradições existentes. Percebemos, por meio da interpretação dos documentos, alguns elementos das relações que envolvem as políticas desencadeadoras da Educação do Campo. Observamos, ao mesmo tempo, as mudanças de postura, as variações no espaço micro e suas relações com o espaço macro.

Compomos, assim, um corpo teórico, desenvolvido na revisão de bibliografia, que trata de políticas públicas para a educação do campo, cotejado com os documentos oficiais e com a legislação, considerados como *corpus* para a constituição de um arcabouço que nos permita realizar uma interpretação que parte do macro para o micro espaço; e deste, de volta, para o macro (GAMBOA, 2007). Isso foi possível através da análise do corpo documental (TRIVIÑOS, 2008; CRESWELL, 2007), que compõe a gestão do Programa de Nucleação das Escolas Rurais de Montes Claros/MG, no período de 1997-2013; o que inclui o trato dos relatos de gestores como textos que constituem o resultado de uma transcrição da fala para a escrita, a partir dos próprios personagens ligados aos eventos (SILVA, 2012, s/p)⁶.

Sob o ponto de vista de Paul Ricoeur (2011), como explica Giselda Silva (2012, s/p), “no processo de transcrição da fala para a escrita, a ação humana desaparece e ficam as marcas materiais que transportam a mensagem, provando mudanças na comunicação e seus resultados”. Isso significa que, ao transcrever a fala dos sujeitos, o pesquisador envolve aspectos culturais, políticos e sociais e, nesse processo, a fala transcrita se torna discurso. Nessa mudança, o evento se torna aquilo que, de fato, podemos fixar, os discursos fixados. Interpretamos, nessa perspectiva, os discursos dos sujeitos que conseguimos captar, usando os recursos da escrita que fixamos por inscrição: o alfabeto, o léxico, a gramática. Na perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur (2011), compreendemos os relatos transcritos como documento escrito a partir das possibilidades de registro do pesquisador.

⁵A palavra território refere-se a uma área delimitada sob a posse de uma pessoa (ou grupo de pessoas), de uma organização ou de uma instituição. O termo é empregado na política (referente ao Estado Nação).

⁶ SILVA, Giselda Brito. Ler, Interpretar e Compreender o Texto Histórico: da Fala Para a Escrita, o Aparecimento do Discurso Como Acontecimento. *Cadernos do Tempo Presente*. Edição n. 10 – 10 de dezembro de 2012. Disponível em: <www.getempo.org> Acesso em 10 abr. 2014.

Considerados os aspectos teóricos e o *corpus* documental em busca da resposta à perguntaposta ao nosso objeto de pesquisa, organizamos o presente texto em duas partes capítulos:

O **primeiro capítulo**, intitulado “A Educação do Campo no contexto do debate Educacional Brasileiro” traz um histórico sobre a educação no Brasil, no contexto da (re) democratização, utilizando, como fontes, a legislação em vigor, a partir da Carta Magna de 1988, os subsequentes sobre educação, em especial, educação do campo, até os dias atuais. Essa é cotejada com estudos que compõem a revisão bibliográfica sobre a temática. Explora, assim, conflitos do Brasil agrário para a educação do campo e as contradições do impacto capitalista para essa modalidade; questiona-a como conquista de um direito subjetivo e os desafios dos movimentos sociais para a garantia desse direito. Considera, ainda, as perspectivas da educação do campo, no que tange às conquistas resultantes dos embates judiciais e da luta persistente do homem do campo, avaliando a atual legislação, os investimentos financeiros e as conquistas ainda necessárias à Educação do Campo.

Esse capítulo, também composto pelo cotejamento da legislação vigente e por estudos que integram a revisão bibliográfica sobre o tema, busca entender o processo de nucleação das escolas do campo, as condições de funcionamento das escolas-núcleo e o papel do transporte escolar na constituição deste processo.

O **segundo capítulo**, intitulado “O Processo de Nucleação em Montes Claros/MG” abrange o processo de nucleação no município, através do cotejamento da legislação local, com outros estudos publicados sobre o tema, com os relatos dos sujeitos envolvidos na gestão pública daquele município, artigos de jornais e outros documentos sobre o processo de Nucleação disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Interpreta, assim, a influência das políticas nacionais para a Educação do Campo nas condições locais e avalia o papel da gestão pública municipal neste processo.

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO

Marilena Chauí e Marco Aurélio Nogueira (2007, p.206)⁷ afirmam, em sua análise sobre o processo de redemocratização do País, que “processos de redemocratização a rigor não têm data para começar e terminar”. Ambos consideram que as separações rígidas entre um “antes” e um “depois” são “particularizados pelas condições concretas em que transcorrem”. Por isso, distinguem, conceitualmente, redemocratização e democratização, ou seja, admitem que:

[...] a recuperação de um status anterior de vida democrática somente se efetiva quando se casa com a abertura de um ciclo superior de construção democrática. A destruição de uma ditadura, a rigor, só se completa quando se consegue dar início à edificação de um regime firmemente comprometido com a democracia, legitimado socialmente e sustentado por uma cultura pública revigorada (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p.206-7).

Chauí e Nogueira (2007) seguem considerando que, desde então, houve um paulatino distanciamento em relação ao regime ditatorial de 1964, no sentido de ocorrerem muitos outros processos e transformações, fatos que “condicionaram a redemocratização, dialogaram com ela, de certo modo, determinaram-na e formataram-na” (p.207). Para eles, a compreensão desses “outros” processos nos ajuda a “entender tanto o ritmo da redemocratização quanto seus desdobramentos efetivos e seu legado para a democratização” (p.207).

Consideramos, junto com Chauí e Nogueira, que a década de 1980 passou pelo processo de abertura política e ansiava pela construção de um Estado Democrático; que buscava garantia através da Constituição Federal de 1988. A década de 1990, por sua vez, deparou-se com barreiras impostas pela crise do capitalismo e pela reforma neoliberal. Nesse viés, Vera Peroni reforça que:

[...] quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, já que estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento (PERONI, 2008, p. 6).

⁷CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, 71: 173-228, 2007.

No que tange à educação básica, essas reformas foram efetivadas mediante a exposição de ações, programas e/ou planos dos governos federais, inseridos no campo educacional, como, o Plano Decenal de Educação, assinado durante o governo Itamar Franco, que teve como objetivo implementar, no Brasil, os compromissos firmados pelo governo na Conferência de Jomtien.⁸ Muito embora essas reformas tenham se iniciado logo nos primórdios dos anos 1990, elas ganharam vigor e abrangência nacional a partir da segunda metade dessa década, com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (OLIVEIRA; ROSAR, 2002), sob influência das orientações neoliberais.

As ações firmadas traziam, no seu bojo, o discurso da gestão educacional como elemento basilar para resolver os problemas que, por décadas, vinham se constituindo na área da educação. A gestão, nessa época, foi entendida; não como condição real de democratização escolar de estruturas horizontais, nas quais professores, alunos e funcionários formassem uma comunidade participativa. Ela foi entendida como um marco teórico para uma nova prática na administração pública, na perspectiva gerencial, com o propósito de substituir a perspectiva democrática que deveria caracterizar a gestão nas escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, justificava-se a adoção de um “modelo administrativo moderno”, baseado em práticas gerenciais, inspiradas na administração das empresas privadas, um “novo gerencialismo”, identificado pelos princípios mercadológicos de excelência, produtividade, efetividade, qualidade, competitividade, tal como defendido pelo modelo toyotista⁹ (BALL, 2011; OLIVEIRA, 2001, BORDIGNON; GRACINDO, 2001).

A década de 1990 representou, por sua vez, um período ímpar em termos de reformas do Estado, e, consequentemente, dos serviços públicos, com destaque para o modelo de gestão adotado. A Constituição Federal de 1988 legitimou e instituiu a descentralização e a participação de cidadãos, como um novo padrão de interação entre governo e sociedade, assegurando a participação da população, através dos artigos 204 e 227, por meio de organizações representativas e Conselhos Gestores nos processos de formulação e controle

⁸ A Conferência Mundial Sobre Educação para Todos realizou-se em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Pode ser considerada um marco nas reformas educacionais dos anos 1990, propondo maior equidade social aos nove países mais pobres e com maior taxa de analfabetismo do mundo (OLIVEIRA, 1998).

⁹ A perspectiva gerencial é um modelo de administração desenvolvido na esfera privada, a partir da organização do trabalho na empresa Toyota, no Japão, o chamado Toyotismo, o qual foi criado pelo japonês Taiichi Ohno, engenheiro industrial da Toyota, e desenvolvido a partir dos anos 1950. Esse modelo previa a descentralização das decisões dos trabalhadores, através da participação deles no processo produtivo, visando a aumentar a produtividade. Cumpre ressaltar que o modelo em questão diferencia-se, significativamente, do modelo Taylorista/fordista que previa a centralização das decisões e a divisão do trabalho (OLIVEIRA; ROSAR, 2002).

das políticas públicas em todos os níveis da gestão administrativa (municipal, estadual e federal).

Com o objetivo principal de modernizar o Estado e adequá-lo às exigências da economia mundial (OLIVEIRA; ROSAR, 2002), cujo papel foi redefinido sob orientação do ideário neoliberal, o que significou a transferência para o setor privado de algumas funções que, na visão dos reformistas, poderiam ser reguladas pelo mercado, além da focalização de suas políticas e descentralização das ações estatais. Nesse ínterim, Lourdes Helena Silva assevera:

Muitas das orientações prescritas pela UNESCO, assim como pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano, foram incorporadas pela política educacional brasileira que, ao longo dos anos 90, ocupou-se da implantação da reforma educacional. As bases para essa reforma foram sendo traçadas a partir de uma intensa interlocução entre os atores locais e as agências internacionais (SILVA, 2010, p. 115).

Assim sendo, o governo brasileiro buscou cumprir as orientações dos Organismos Internacionais (OI) e se esforçou no cumprimento das metas estabelecidas nas parcerias firmadas, bem como em dar respostas visíveis aos agentes parceiros. O Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), definido, ainda, no Governo Affonso Fernando Collor de Melo(Collor), presidente do Brasil, no período de 1990 a 1992, apontava a direção que a reforma do Estado e da economia deveria tomar. Conjugadas a elas estariam as mudanças na educação, delineadas no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), como um subprograma que estabelecia a necessidade de formulação de uma política educacional que tivesse como eixo a “educação para a competitividade” (SILVA, 2010, p. 115 -116).

Soares e Bettega (2008) explicitam alguns motivos que justificam a formulação e indicam que, além da competitividade, as exigências financeiras e a equidade também aparecem nas formulações.

As reformas educacionais são compreendidas, então, como forma de regulação social, para manter o equilíbrio do sistema e servir de controle, à medida que acontecem de cima para baixo; são reformas com base na competitividade, exigências financeiras e equidade. O Banco Mundial (BM) aponta; na mesma direção, argumentando que a educação tem de ser produtiva, ou seja, é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores; uma formação curta e fora das universidades (SOARES; BETTEGA, 2008, p.6).

Roger Dale (2004) alerta que uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” demonstra que forças econômicas transnacionais rompem as fronteiras nacionais dos Estados-nação e reconstruem as relações entre as nações por vias indiretas, como a educação. Assim, explicita:

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos (DALE, 2004, p.441).

As políticas neoliberais tendem a reduzir a atuação do Estado, cuja intervenção sobre a iniciativa privada é vista como uma forma de tolher a iniciativa e a competitividade necessárias ao desenvolvimento econômico. Na visão neoliberal, o Estado está em crise, e, por isso, necessita de uma reforma inspirada nas leis de mercado, para, assim, superar a decadência econômica (OLIVEIRA; ROSAR, 2002).

Com o intento de aproximar a ação estatal dos padrões de eficiência, economia e eficácia dos setores produtivos considerados ideais, o ideário da administração pública gerencial foi marcado pela adoção de modelos oriundos das organizações privadas (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Nesse sentido, a gestão educacional foi; profundamente; influenciada pela racionalidade gerencial.¹⁰ Sob esse ideário, foram provocadas significativas mudanças nos sistemas de ensino que passavam por forte expansão, pressionados tanto pelo mercado de trabalho, em que as transformações produtivas provocaram mudanças significativas na sua forma de organização, quanto pelos movimentos sociais organizados que instigaram repercussões nas reformas educacionais (GENTILI; SILVA, 1994).

A regulamentação da gestão democrática, todavia, viria a ocorrer, apenas, oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/1996). Somente após a LDBEN, a gestão democrática foi reafirmada como princípio orientador da organização do trabalho em escolas públicas, ao transferir a cada sistema de ensino – municipal, estadual e federal – a responsabilidade de instituir e legislar sobre a forma de participação da comunidade em

¹⁰ A fim de aproximar a ação estatal dos padrões de eficiência, economia e eficácia dos setores produtivos considerados ideais, o ideário da administração pública gerencial foi marcado pela adoção de modelos oriundos das organizações privadas (BRESSER-PEREIRA, 1996).

conselhos escolares ou equivalentes (Art.14), garantindo, assim, a participação de pais, comunidades escolares e locais na definição da proposta educativa.

O Conselho Escolar (CE) é um colegiado formado por membros de todos os segmentos da comunidade escolar, com a função de gerir, coletivamente, a escola e deve ser implementado para se ter uma gestão democrática. Segundo a LDBEN, a participação dos pais é um direito; e dos professores, um dever.

A legislação, ainda, reafirma o princípio constitucional que garante o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL. LDBEN nº. 9.394/1996. Art.2). Associando os artigos que se referem ao direito/dever de participação ao princípio que garante o pluralismo de ideias, podemos considerar que o projeto da escola, em termos legais, deve ser um produto local, construído no debate entre diferentes segmentos da comunidade escolar e sob a garantia do direito de expressão de diferentes ideias e concepções. Para tanto, o campo legal constituído em torno da democratização da gestão da escola, ainda que idealmente, induz à autonomia e ao trabalho coletivo.

Ao abranger o aspecto da gestão democrática nas escolas, bem como a participação das comunidades escolares e locais nas decisões relacionadas às políticas públicas educacionais, suscita-nos questões que merecem destaque nesse contexto, tais como: quais as características do homem do campo? Quem é esse homem? Que tipo de homem pretende-se formar? Qual é o impacto das proposições sócio-políticas neoliberais na organização das políticas educacionais? De que forma esse contexto se faz presente na educação do campo e para o campo? Essas comunidades tiveram a oportunidade de participação efetiva nas decisões de nucleação das escolas?

Ball e Mainardes (2011) postulam o quanto as políticas educacionais têm sido compreendidas como mercadorias, aproximando-se de uma tendência global da inserção da lógica do mercado no âmbito educacional. O Estado passa, nesse caminho, a incorporar, gradativamente, a lógica e a cultura do novo gerencialismo, identificadas nos princípios mercadológicos de excelência, produtividade, efetividade, qualidade, competitividade, entre outros.

Para tentar entender a reestruturação do capitalismo, é importante considerar a influência da economia globalizada e as implicações no rápido ritmo de mudança do contexto econômico. Com grande rapidez e com bastante frequência, somos forçados a adquirir novas competências, a desenvolver outras habilidades, a mudar rotinas e condutas. A nova crise

financeira global dos anos 1990 reflete-se, dessa vez, nas baixas taxas de crescimento mundial.

No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que, hoje, sofrem os espaços públicos (democráticos ou com potencialidades democráticas), entre eles: a escola das maiorias (GENTILI; SILVA, 1994).

Essa perspectiva gerencialista, que incorporava às escolas o modelo gerencial de gestão, apresentou, em Minas Gerais, um dos seus casos emblemáticos, através do Programa de “Controle da Qualidade Total”, pioneiro no país, expressando a intenção do Ministério da Educação em recomendar o seu emprego, como fica explícito no “Plano de Qualidade Total em Educação”, desdobramento do “Plano Brasileiro de qualidade e Produtividade” (OLIVEIRA, 1998).

É possível perceber que as políticas públicas para a educação responderam aos desígnios mercadológicos que imputam à escola o papel de atender aos interesses privados, na perspectiva de uma formação que preparasse o sujeito para o mercado de trabalho. Nesse caminho, há evidências de uma formação parcial, superficial e esvaziada dos conhecimentos históricos necessários ao processo de emancipação dos sujeitos em formação escolar. Alguns objetivos articulam as reformas educacionais postas em prática pelos governos neoliberais e dão coerência a elas. Há, assim:

- a) Por um lado, a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais [...];
- b) Por outro a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho (GENTILI, 1996, p. 24).

Nesse contexto, projetos e programas de orientação neoliberal foram amplamente divulgados no Brasil, chegando às escolas do norte ao sul do país. O BM e demais organismos internacionais desenvolviam a política de incentivar os países subdesenvolvidos na reforma do Estado, auxiliando-os; através de recursos.

1.1 O Brasil agrário e a educação no campo: contradições

Para o desenvolvimento da pesquisa, entendemos ser necessário conceituarmos, *a priori*, **populações rurais, educação no/do campo e políticas públicas educacionais**, para que, posteriormente, possamos realizar discussões acerca dessa importante temática.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define que “população rural é a população residente fora dos limites urbanos dos municípios” (BRASIL, 2010).

A educação do campo é concebida, na legislação brasileira, como educação rural, como no Art. 28 da LDBEN, que estabelece normas para a educação no meio rural e propõe a adaptação da escola à vida do campo.

Ao incorporar os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, o campo, segundo o parecer do CNE/CEB Nº36 de 2001 do Ministério da Educação (MEC), mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e a possibilidade de realização em sociedade.

Há cerca de dez anos; iniciou-se, no Brasil, por iniciativa de sindicatos, ONG's e movimentos sociais camponeses, um conjunto de debates; envolvendo desde os conceitos vigentes de desenvolvimento, políticas públicas, até o conceito de escola para as populações rurais. Na medida em que esse debate ganhava contornos mais claros, começava, nos anos de 1990, do século XX, a se falar de "Educação do Campo". Nos sucessivos debates, a Educação do Campo passa a representar mais do que uma demanda por escolas nas comunidades rurais, assumindo, assim, uma ampla pauta de análise sobre um espaço específico da sociedade brasileira, com um elenco de ações e reivindicações que visam à *ressignificação* e transformação do rural. Um sinal claro desse processo dá-se já no campo semântico: os discursos e representações sobre o espaço social passam a rejeitar a **ideia do "rural" substituindo-a por "campo"**, um conceito mais apropriado de espaço.

Partindo da perspectiva cultural, o espaço rural é compreendido como o lugar para a geração e manutenção da identidade. Já a partir da perspectiva política, que se configurou, nos anos 1990, através das discussões da Educação no Campo, o espaço rural é apresentado como o lugar da ampliação de uma prática emancipatória dos movimentos sociais de lutas por terra e pela promoção de uma política local mais democrática e efetiva. Dentro dessa configuração, procurou-se evitar modelos de desenvolvimento descontínuos e marcados pela dependência, pelo clientelismo, traços típicos das políticas municipais sujeitas às constantes mudanças de mandatos.

O campesino se constitui num sujeito social, cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhe são próprios (CARVALHO, 2012, p. 171). Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território (COSTA, 2012, p. 116-130). Famílias de características distintas que apresentam diferentes modos de existência no decorrer da história da formação social brasileira, que estabelecem uma especificidade que lhes é própria e participam do mundo econômico, social, político e cultural que afirma a legitimidade desses mecanismos, através do modo de vida com forma de existência em vida familiar e comunitária em determinado território (MOTTA; ZARTH, 2008). Uma ampla variedade de auto nomeações pode ser identificada no Brasil, resultante de suas histórias de vida e de diferentes contextos.

Assim, entendemos a importância de pensar em uma Educação do Campo além da dimensão geográfica e econômica, mas também pensar em questões que envolvam culturas, meio ambiente e cidadania. Nesse sentido, o campo pode ser entendido como o lugar para o exercício de uma dinâmica socioeconômica e territorial, no qual as dimensões econômicas, políticas e culturais são consideradas de forma integrada, compondo a complexidade do desenvolvimento territorial.

A partir dessa concepção, o campo ressurge como um espaço emancipatório de território fecundo para a construção da democracia, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à redescoberta da consciência das populações camponesas, a respeito de sua identidade, seus direitos e seu papel na sociedade.

Florestan Fernandes (2002) concebe a educação no campo como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que nele vivem, necessitando, todavia, de um espaço educacional diferenciado que desenvolva as necessidades e especificidades culturais, sociais e dinâmicas próprias para o desenvolvimento do homem do campo: um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas.

Por meio da LDBEN, compreendemos que a educação do campo fundamenta-se, principalmente, nas práticas sociais dessa população e passa a ser analisada como toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo: agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentamentos e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

A educação do campo está fundada, no que tange à oferta para a Educação Básica, nos seguintes termos da LDBEN/1996:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A Resolução do CNE/CEB, nº. 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em parágrafo único, assevera:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, s/p).

Na Resolução do CNE/CEB, nº. 2, de 28 de abril de 2008, aparece o termo “educação do campo”:

Art. 1º. 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. (BRASIL, 2008, s/p - grifos nossos).

Nessa via, educação do campo é uma proposta que vem sendo construída pelo e no Movimento Camponês, que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária. Integram esse Movimento a Via Campesina-Brasil, os sindicatos e as federações filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (RIBEIRO, 2010).

Roseli Caldart (2003), em seu trabalho intitulado “A escola do campo em movimento”, discute que a história brasileira é marcada por grandes conflitos por terras, principalmente; no

século XX, com a organização de vários movimentos, como a Liga dos Camponeses, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos dos Atingidos por Barragens, entre outros. Tais movimentos tiveram grande importância na luta por melhores condições de vida e valorização do trabalho das pessoas que moram no campo. Além disso, esses movimentos lutavam por uma educação de qualidade para os moradores do campo.

Marlene Ribeiro (2002) comprehende as políticas públicas do Estado como um elenco de ações estatais, apresentando, como foco, o atendimento da população, em geral. Vale destacar, assim, que esse pensamento tem se validado nos âmbitos políticos e acadêmicos. Podemos constatar que a relação entre a esfera pública e as ações do Estado tem se tornado, nos últimos anos, cada vez mais evidentes. Nessa perspectiva, salientamos que as ações e diretrizes do Estado, direcionadas à educação, são conceituadas como políticas públicas educacionais.

Diante das mobilizações, observam-se importantes avanços conquistados, que abrangem: a obtenção de marcos legais e de programas educacionais destinados a esses sujeitos, inserção do tema “Educação do Campo”; na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; e a articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo. A partir dessa mobilização, surge uma proposta de educação no campo e para o campo, tendo como princípio fundamental o trabalho, como perspectiva de promoção e produção de autonomia dos sujeitos do campo.

Ao realizar uma análise crítica a respeito das potencialidades e limites das políticas educacionais para a educação no campo, com respaldo nos Movimentos Sociais que reivindicam uma maior participação na formulação e gestão das Políticas Públicas, observamos que os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra às lutas pelo direito à educação. Acerca disso, Antônio Ortega discorre:

É essa nova cultura de formulação de gestão de políticas públicas que tem valorizado os espaços de concentração para a construção de projetos locais com vistas ao desenvolvimento. Novos espaços que se constituíram, na opinião de muitos, na mais importante inovação institucional das políticas públicas no Brasil após sua redemocratização, com a construção de uma nova cidadania (ORTEGA, 2008, p.14).

Assim, esse segmento da sociedade civil que, ao longo da história, até então, havia ignorado a devida preocupação e mobilização, no que diz respeito à resolução dos problemas

educacionais, principalmente, no que se refere às populações campesinas, a partir da década de 1990, mobiliza-se em contraposição ao modelo econômico e político predominante na sociedade brasileira de base capitalista.

A situação do Brasil agrário, na década de 1990, apresentava-se diferente de outros tempos, tendo como a característica de principal a ruptura das atividades tradicionais de cultivo e trabalho na terra, que deu lugar ao uso de máquinas e outros diferentes recursos tecnológicos de manejo e irrigação agrícola. De acordo com a pesquisa de José Graziano Silva (1997), a partir da análise dos dados das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNADs), o Brasil apresenta, nos anos de 1990, um "novo rural". Os setores, já tradicionais, como os trabalhadores rurais, os pequenos agricultores e as unidades de agroindústrias, passaram por mudanças, com vistas a superar as adversidades econômicas das décadas passadas. Desse modo, novas formas de produção e ocupação surgiram no campo, agora em moldes capitalistas.

Faz-se necessário analisar as políticas agrárias implantadas na década de 1990, quando o processo de transformação do espaço rural e a implantação da industrialização, na visão de Octavio Ianni (1984) e José Silva (1997), trouxe para esse espaço a modernização de aspectos urbanos que antes não eram registrados. O campo foi se urbanizando como resultado do processo de industrialização da agricultura e, consequentemente, houve a transformação das relações de produção e trabalho. Além de responsável pela produção agropecuária, nesse novo paradigma, a área rural se torna local de lazer, turismo, residência e preservação ambiental (SILVA, 1997).

A concepção de educação do campo foi construída coletivamente. Iniciou-se com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária; e, posteriormente, tem sido ampliada para o âmbito das políticas, em especial nas lutas pelo acesso à educação básica e superior, formação dos professores e por infraestrutura adequada nas escolas. É uma construção coletiva que surge fora dos muros escolares, que questiona a lógica educacional tradicional, os direitos sociais, a cultura do fazer política educacional e o "histórico padrão segregador de conhecimentos", nos termos de Miguel Arroyo (2012, p. 233).

Pesquisadores do MST, como Luiz Neto (1999), ressaltam a importância social que o movimento assume frente os governantes nas reivindicações, no final do século XX. A abertura política aos civis marca uma nova fase de políticas para o meio rural e para a transformação da sociedade.

Dessa forma, a educação do campo, enquanto construção coletiva, adentra a instituição escola e amplia as formas de lutas fora da escola por formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política e garantias de direitos. Como afirma Miguel Arroyo (2012, p. 233), "As resistências à opressão e as lutas pela libertação são múltiplas e se reforçam, porque há consciência de que os processos históricos de opressão são múltiplos e se reforçam".

Nos anos de 1990, vários debates povoaram o meio acadêmico e político a respeito da viabilidade do Brasil continuar investindo na reforma agrária, uma vez que esse projeto apresentou baixo potencial no sentido de estabelecer condições mais justas de trabalho e produção no campo.

Nesse contexto, entende-se que o objetivo de uma política para a educação rural, deva conceber o homem do campo enquanto sujeito sócio histórico, detentor de identidade própria que necessita reverter o quadro de marginalização a que foi e é submetido.

Refletir acerca dos programas/projetos destinados à educação do campo através dos dados apresentados nos permite compreender em que medida a escola auxilia na superação de um quadro representado por conflitos por terra, avanço do agronegócio, dificuldade de ingresso no campo do trabalho e luta pela melhoria nas condições de vida.

Ainda que não garantido na prática, a LDBEN determina, no seu primeiro artigo, que "a educação deve abranger os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL; 2006).

Diante disso, procuramos discutir a trajetória e a experiência da educação rural no país e suas diferenças político-pedagógicas com relação à educação urbana. Sem ignorar a secular trajetória da educação rural de desigualdades e fragilidades geradas em seu contexto, temos a intenção de apontar os impactos, dificuldades e conquistas de uma prática social que valorize a cultura, identidade, trabalho e formação humana do homem do campo.

1.2 O impacto capitalista na educação do campo: desafios

O descaso, no Brasil, enfrentado pela população que habita a área rural já se consolida como um problema histórico como nos aponta a referência da construção histórica nos estudos de Moacir Gadotti (2000), BRASIL.CNE/CEB(2002), entre outros. Temos como pressuposto central que os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira são

especialmente responsáveis pelas contradições que integram o atual quadro de desigualdades sociais.

Dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2010) revelam que a diminuição da pobreza é significativa no país, mas que a redução da desigualdade ainda é lenta. Embora o Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil expresse que "todos são iguais perante a lei", no âmbito educacional, as oportunidades não são iguais, pois não é o que se constata em vários setores da vida social do homem do campo, sobretudo nas políticas educacionais para o campo e nas escolas públicas localizadas no campo.

Não é por menos que, durante 300 anos, o Brasil viveu o regime de sesmarias, o qual deu origem ao latifúndio e foi difusor da ideologia de que negros e indígenas são povos inferiores. Até os dias de hoje, a concentração da terra e da propriedade tem gerado grandes conflitos políticos e ideológicos que dificultam a valorização do trabalho do agricultor e de outras categorias que vivem no e do campo.

Nesse caminho, cumpre ressaltar que a área rural brasileira passou por profunda modernização. O capitalismo adentrou-se no meio rural e alguns setores da agricultura expandiram muito nas últimas décadas, tendo um considerável investimento por parte de grandes indústrias.

Analizando as transformações da agricultura brasileira, observa-se que os anos 1960 foram marcados pela contraposição entre as reformas estruturais e as políticas de modernização; a década de 1970, pelo embate entre produção para exportação e produção de alimentos; os anos 1980 envolveram análises que reforçavam a ideia de industrialização da agricultura.

A análise dos processos sociais rurais, sob a perspectiva dos estudos de Celso Monteiro Furtado (1981), quando analisa o desenvolvimento econômico e observa os processos sociais, econômicos, políticos e institucionais relacionados à emergência do termo agronegócio na virada dos anos 1980 para os anos 1990, levanta indícios da extração de um mero crescimento agrícola/agroindustrial e do aumento da produtividade no meio rural e aponta para uma configuração demandada por uma nova identidade do homem do campo.

O objetivo e a racionalidade central capitalista é o lucro a ser obtido. Dessa forma, a mecanização da agricultura tem sido o caminho entendido como o mais eficiente ao substituir o homem pela máquina. (CARVALHO; COSTA apud CALDART, 2012, p. 29-30). Diante disso, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares provocados. Assim, muitos dos pequenos produtores rurais são obrigados a

evadirem das suas propriedades e migrarem para as cidades, configurando o êxodo rural.

Os processos de concentração fundiária e o êxodo rural foram também marcantes na história rural brasileira como aponta os estudos de Lourdes Helena Silva (2010) e Marlene Ribeiro (2002). No modelo capitalista a agricultura é caracterizada pelo acúmulo e concentração das terras como resultado da produção em larga escala. Isso requer grande extensão de terras para a prática do monocultivo e tecnologias com uso intensivo de insumos químicos, agrotóxicos. Estes maximizam a produção e, em combinação com a mecanização, alteram e diversificam as formas de exploração do trabalho, em que predomina a substituição da mão de obra pelo uso de máquinas e contratação de trabalhadores assalariados como temporários.

O desemprego no campo, gerado pela modernização da agricultura e pela crise nas indústrias agrícolas, engrossou as fileiras de expropriados em direção à cidade, agravando os problemas de violência e de miséria.

Na década de 1990, os povos do campo enfrentam desafios fundamentais para garantir ainda que sob a dominação do modo de produção capitalista, a construção de uma identidade social que lhes permitisse constituir-se como classe e, portanto, como sujeitos sociais na afirmação de seus interesses de classe.

No século XX, especialmente na segunda metade, atravessaram-se grandes transformações na forma de organizar a vida e o trabalho das populações rurais. Observa-se claramente nesse contexto, a penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo toda a produção ao capital.

Através da expansão crescente das inovações tecnológicas a partir dos avanços na manipulação genética, pelo intenso e impositivo uso do processo de artificialização da produção agropecuária, oferta de sementes transgênicas e de insumos de origem industrial por empresas transnacionais e pelo estímulo das agroindústrias foram consolidadas diferentes formas de subalternização da agricultura camponesa ao capital.

Ribeiro (2010) abarca que o capitalismo realizou a modernização da agricultura brasileira; de forma que; os que vivem no campo têm acesso aos bens tecnologicamente disponíveis. Porém, paradoxalmente a isso, ao lado dessa modernização, observam-se ainda trabalhadores produzindo em suas pequenas propriedades com o uso apenas da enxada e do arado, a exploração do trabalhador rural, populações sem energia elétrica, com estradas em péssimas condições de uso, sem atendimento à saúde, com escolas funcionando em construções inadequadas que contam no máximo com carteiras, quadro, giz e merenda escolar irregular.

A tensão econômica, social, política e ideológica gerada no confronto entre a lógica

camponesa e a capitalista de se fazer agricultura permite observar um ambiente ideológico dominado pela ideia de progresso e pelo avanço da civilização urbano-industrial.

O agronegócio, modelo agrícola hegemônico hoje no Brasil, tem provocado grande artificialização dos ecossistemas, rupturas no equilíbrio ecológico e contribuído efetivamente para a exportação por empresas multinacionais. Com isso, por serem gerenciados por empresas, há indícios que as relações sociais se configuraram como forma de exploração e alienação dos trabalhadores rurais, que passam a ser vistos como operários de uma indústria, e não como agricultores.

Para Maria Soares (1999):

O sistema de trabalho e da economia agroindustrial contribui para que o homem do campo permaneça por menos tempo em seu espaço, precisando encontrar outros locais de sobrevivência, rumando em direção das periferias urbanas, buscando atividades remuneradas nem sempre condizentes à sua experiência, engrossando o circuito da pobreza e miséria. As crianças, ao acompanharem seus pais, abandonam a escola (SOARES, 1999, p. 21).

Dulce Whitaker e Maria Antuniassi (1992) destacam que a frequência irregular dos alunos à escola é motivada; principalmente pela necessidade de trabalhar; e serve como estratégia de sobrevivência familiar. Segundo as autoras, o trabalho assalariado da criança nem sempre é facilmente visualizado, na medida em que se efetiva como uma ajuda aos pais.

Para que possamos pensar nas questões relativas aos povos do campo no Brasil e compreender as relações concernentes às políticas educacionais no âmbito social, é necessário retomarmos, historicamente, aos fatos e compreendermos como, ao longo dos anos, essas relações foram se perpetuando. Elas trouxeram prejuízos nas áreas sociais, econômicas, educacionais e humanas às pessoas que pertencem às populações campesinas, principalmente em idade escolar, classes sociais que não têm real acesso às condições de luta.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1988. A legislação atual aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho através das diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, incorporando, os impactos das mudanças que perpassam a sociedade em que vivemos.

À luz dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, numa concepção de mundo

rural como espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a LDBEN – no artigo 26, estabelece a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão, contemplando as especificidades regionais e locais:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui-se uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país, reconhece-se a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural inclusiva através de um projeto global de educação para o país.

Miguel Arroyo (2000) assevera que o ponto forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram no campo, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

1.3 Movimentos de luta: desafios e perspectivas de superação

No contexto brasileiro, a elaboração da Constituição Federal de 1988 enfrentou uma polêmica acirrada por carregar direitos compreendidos na tarefa de redemocratizar o país e superar a profunda desigualdade social produzida ao longo de sua história.

O acesso aos avanços da educação brasileira, nas últimas décadas, no reconhecimento e garantia do direito à Educação Básica, foi negado, de forma discriminatória, à escola do meio rural. Ainda hoje, encontramos dados sobre o tratamento desigual e excludente com a população do campo que, por muitos anos, conviveu com a ausência de políticas públicas que pudessem garantir não só o acesso à educação formal, mas também que colaborassem, efetivamente, com a construção de uma identidade própria da educação do campo.

Assim, o processo de transformação da sociedade permanece como um tema desafiador e de amplo debate. Miguel Arroyo (2009) valida que as desigualdades continuam

mostrando a diversidade de fatores persistentes em nossa sociedade. O cenário da realidade, hoje, apesar de evidenciar avanços, revela, ainda, um quadro complexo. Por isso, é necessário buscar alternativas para o desenvolvimento de ações à luz dessa realidade ainda excludente em seu processo de desenvolvimento.

No entanto, podemos entender que a escola do campo se apresenta, primeiramente, como um conjunto de ideias, objetivos e expectativas dos trabalhadores do campo e se contrapõe à educação ministrada na maioria das escolas rurais. Por outro lado, podemos observar que essas escolas fazem uso de um ensino voltado à população urbana, defendendo valores da sociedade urbano-industrial e, muitas vezes, discriminatório às necessidades das famílias e comunidades do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

A escola, nesse contexto, começa a ser alvo de discussões a respeito da natureza de seus objetivos. No que tange ao aspecto social, temos a retirada de uma das referências das comunidades: a escola, deslocada para um núcleo central, para onde se convergem sujeitos e culturas. Quanto ao caráter pedagógico, são colocadas em pauta questões que envolvem a qualidade da escola e do ensino, a educação que está sendo ofertada, a adequação curricular à realidade rural e a incidência da organização física, pedagógica e administrativa sobre o ensino.

Maria Bucci (2006) considera que “o grande desafio da democratização brasileira é inseparável da equalização de oportunidades sociais e da eliminação da situação de subumanidade em que se encontra quase um terço da população” (BUCCI, 2006, p. 10).

Já no contexto das lutas sociais pela democratização, a constituinte inovou em vários aspectos, instituindo formas diversas de a sociedade civil exercer controle sobre as atividades do Estado, sobretudo no que diz respeito às políticas sociais; dentre elas, as que se referem à educação escolar.

Os conflitos por terras marcam a história brasileira, em particular o século XX, que teve a organização de movimentos, como as Ligas Camponesas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento de Mulheres Camponesas, a Via Campesina, o Movimento Quilombola, entre tantos outros. Mediadores desses movimentos foram as Comunidades Eclesiais de Base, a Comissão Pastoral da Terra e, nos últimos anos, os pesquisadores das universidades públicas têm sido mediadores, parceiros e assessores fundamentais ao avanço do debate e das políticas sociais.

Assim sendo, ao procurar atender as demandas educacionais do campo e oferecer

subsídios para o desenvolvimento social, torna-se importante ressaltar, nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação propostas de superação das dificuldades vivenciadas por essas populações.

Em 1997, inicia-se o Movimento por uma Educação do Campo, com a realização do I Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (Enera), articulado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que contou com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A partir desse contexto, as discussões sobre a Educação do Campo começaram a ser debatidas pelas universidades.

Muitas foram as conquistas que os povos do campo obtiveram; no entanto, mesmo com a implantação de legislações que abrem espaço para políticas de valorização do trabalho e da educação desses povos excluídos pela sociedade, ainda há muito caminho para se percorrer na luta por um país mais justo e de direito. Por isso,

É por meio desse modelo que, em grande medida se implementa a descentralização preconizada na Carta Magna de 1988, com a transferência de poder transitórios a estados, municípios e atores sociais locais, que se transformaram em sujeitos portadores de direitos. (ORTEGA, 2008, p.89)

Nesse sentido,

[...] a luta da população que vive no campo não é só pela educação enquanto direito, enquanto conquista democrática, mas, principalmente, por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, sejam também instrumento capaz de contribuir para a superação das atuais contradições sociais. (SILVA, 2010. p.18)

Consoante Roseli Caldart (2003), a consolidação da educação das escolas no campo, a partir da experiência dos movimentos sociais no meio rural, relaciona-se, também, à história

da educação do MST, no Brasil, o qual serviu de base para articular os princípios das propostas de educação no campo.

Nos últimos anos, o MST tem se constituído como o mais importante movimento popular brasileiro, sendo muito possivelmente o agrupamento de massa mais relevante deste final de século. O MST tornou-se o movimento de resistência contemporâneo mais visível e notório na sociedade brasileira. Suas ações chamaram a atenção da mídia e caíram no conhecimento popular, tornando-se um marco na luta pela democratização da terra nos anos de 1990. “Com caráter sindical, desenvolvem a luta econômica em defesa dos trabalhadores rurais, dando-lhes mecanismos de uma maior organização da produção nas áreas de sua influência” (BEZERRA NETO, 1999, p. 22).

Nesse viés, para o enfrentamento de situações de exclusão da população do campo, surgem, no Brasil, na década de 1990, projetos para a formação de professores para as escolas do campo, a partir de organizações populares e da mobilização organizada de movimentos sociais, na tentativa de equalizar esse quadro. Tais projetos foram gestados no Programa Nacional de Reforma Agrária/PRONERA e possibilitavam o acesso à Educação Superior a professores do campo, como forma de direcionamento de políticas públicas para a educação e contribuição efetiva para o processo de minimização desse quadro excludente.

O Pronera, segundo o Manual de Operações do Brasil/MDA,

[...] é uma política de Educação do Campo, desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas (BRASIL, 2004, p.9).

O Pronera, como conquista dos movimentos sociais do campo, foi fundado em 1988 e estabelecido pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado ao Gabinete do Ministro. A partir de 2001 foi incorporado ao INCRA, mas somente em 2003 passou a utilizar como política educacional o atendimento às especificidades do homem do campo e o novo modelo de desenvolvimento para o campo, oferecendo cursos de nível médio, com formação técnico profissionalizante, e cursos de nível superior, voltados à formação profissional e de pós-graduação, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). (SILVA, PEREIRA, LIMA 2007).

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), estabelece em suas Diretrizes um tratamento diferenciado para a escola rural e prevê em seus objetivos e metas:

“[...] oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade” (BRASIL, 2001).

O direito à educação é garantido a partir das lutas no campo das políticas públicas. Os movimentos sociais foram, nesse sentido, guardiões desse direito, e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir, em políticas públicas, as demandas do povo que vive no campo. (KOLLING; CERIOLLI; CALDART, 2002, p.15).

Os conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país, através dos movimentos sociais do campo, aspiram a mudanças por meio das reivindicações de equidade social e de uma educação escolar inclusiva.

Com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, o Pronera buscou garantir o acesso à escolarização de jovens e adultos assentados, através da alfabetização, da oferta de Ensino Fundamental, Médio, Técnico Profissionalizante e do Ensino Superior ao homem do campo.

As bases conceituais da educação do campo foram traçadas, por sua vez, na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luziânia/GO. Na ocasião, foi reafirmada a luta pela legitimação do projeto educativo para as escolas rurais, próprio das populações que vivem no campo e do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2009). Em 2001, pela primeira vez, a educação do campo foi citada como Política Pública, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001).

Nesse ano, foi, também, promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), o qual estabelece, entre suas Diretrizes, o “tratamento diferenciado para a escola rural”; porém, numa visão ainda urbana para esses povos. Recomenda, assim, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer nº. 36/2001) representam um importante marco para a Educação do Campo, ao buscar a reflexão acompanhada de importantes discussões acerca de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais.

Ao lado dessas Diretrizes (BRASIL, 2001), outros marcos legais as antecederam, precederam e compuseram a implantação de uma educação do campo nas escolas rurais: a

Constituição Federal de 1988 – artigo 205 (BRASIL, 1988); o Plano Decenal de Educação para Todos – 1990 (BRASIL, 1990); a LDBEN/1996 – artigo 28 e seus respectivos incisos (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação – 2001 (BRASIL, 2001b); a Resolução nº.1/2002, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002).

Por meio de parcerias entre Movimentos Sociais e Sindicais do campo, universidades e instituições de ensino públicas ou privadas federais, estaduais e municipais, no período entre 2003 e 2010, desenvolveram, no território brasileiro, cursos de agronomia, agroecologia, técnico em agropecuária, pedagogia, história, ciências sociais, magistério, direito, geografia, letras, especialização em educação no campo e técnico em saúde comunitária, promovendo, assim, a escolarização e a formação profissional de mais de 400 mil jovens (BRASIL/MDA, 2004).

Através de discussões e debates ocorridos nas I e II Conferências Nacionais, “Por uma Educação Básica no Campo”, foi elaborado um documento, no ano de 2004, que estabelece a necessidade da implantação de uma “educação de qualidade, que valorize a formação humana e fortaleça a identidade campesina, a ação participativa e a permanência no campo” (BRASIL, 2004). Ainda segundo o documento final,

[...] a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.23).

A legislação passa, então, a dar ênfase ao trabalho do pequeno agricultor, como é o caso da Lei nº. 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, e da Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e, em seu artigo 2º, Inciso V, versa sobre:

O apoio ao desenvolvimento sustentável e incentivos para aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2009, s/p)

São conquistas no âmbito da legislação que abrem espaço para políticas de valorização do trabalho dos povos do campo. São frutos das inúmeras lutas históricas dos

movimentos sociais e das denúncias feitas por pesquisas de viabilidade econômica e social nos assentamentos da reforma agrária. Isso ao lado da concentração da terra no país, da dificuldade de gerar empregos e de melhorar as condições de vida dos povos do campo, há uma ideologia que afirma que o Brasil é urbano, em contraponto a estudos que afirmam que as características do país estão fundadas em relações culturais, econômicas e sociais rurais, a exemplo de Veiga (2002) e Verde (2004).

Nessa perspectiva, foram discutidos e definidos os princípios para a elaboração de políticas públicas de educação do campo; o que representou avanços significativos para a criação e concretização da Coordenação de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, organizada a partir do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), constituindo-se como uma vitória contra hegemônica. Posteriormente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade agregou a Inclusão (Secadi/ MEC), assim nomeada a partir do governo da presidenta Dilma Rousseff (2010-2014), buscando desenvolver a articulação entre os sistemas de ensino para implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Ao compreender que a educação do campo é identificada pelos seus sujeitos, entendemos, também, que, por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos, há uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e, desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais. A perspectiva da educação do campo, proposta pelos documentos do governo federal, é exatamente a de educar este povo, essas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Sendo assim, ao fazermos alusão às questões referentes aos sujeitos da educação no campo, vale lembrar que, mesmo garantido o direito à Educação Básica, ainda hoje, há uma

realidade que confirma indícios de desigualdade e discriminação com a população do campo, que, por muitos anos, conviveu com a ausência de políticas públicas que pudessem alterar e garantir não só o acesso à educação, mas também que colaborassem, efetivamente, com a construção de uma identidade própria da educação do campo.

No cenário de concentração da propriedade, somado à migração campo-cidade desencadeada pelos processos de expropriação no campo e de atração para o trabalho nas cidades, emerge o fenômeno político de fechamento e nucleação de escolas. A partir dos anos de 1980, muitas escolas públicas rurais isoladas e unidocentes (estaduais e municipais) foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares.

Esse fenômeno surgiu nos anos de 1980 e ganhou maior força na última década. O MST (2011), ao lançar a Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas, destacou que mais de 24 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas no meio rural desde 2002 e que dados do Censo Escolar do mesmo ano identificaram 107.432 escolas fechadas. Porém, em 2009, esse número foi reduzido para 83.036, indicando o fechamento de 24.396 escolas, das quais 22.179 eram municipais.

A referida Campanha coloca em destaque um fator estrutural da sociedade brasileira. O fechamento das escolas atenderia à ideologia de que o campo está "esvaziado" e de que as pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos. Portanto, registram-se as ideologias e desigualdades enraizadas historicamente numa sociedade em que a propriedade da terra, durante muito tempo, se confundiu com a propriedade do próprio Estado.

Diante do que foi exposto, constatamos que a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso.

As experiências e lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira. Sobre as desigualdades educacionais, é importante retomar informações presentes no Panorama da Educação do Campo (Brasil, 2007), que apresenta que em 2004, a média de anos de estudo da população brasileira com 15 anos ou mais era de 6,8, sendo na área urbana de 7,3 e na área rural 4,0.

A distorção idade-série também é expressiva entre os estudantes do campo. 41,4% das crianças que estudam nos anos iniciais possuem distorção idade-série; 56% das que estudam de 5^a a 8^a também e 59% dos que estão no ensino médio também possuem

distorção. Vários fatores explicam essa realidade: distância de casa à escola; inexistência de escola; migração de um município para outro, muitas vezes resultando em perda do ano letivo; repetência; calendário escolar em divergência com as necessidades de trabalho na agricultura, entre outros. Na maioria das situações está em evidência o descaso e a falta de responsabilidade política e social dos entes federados. Em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor.

Em síntese, são diversas as desigualdades presentes no campo e nas cidades brasileiras. Contudo, como escreve Luiz Wanderley, no campo elas são gritantes e englobam diversas categorias:

Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades - indígena, negra e feminina - já que entre os segmentos sociais rurais são encontrados parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas. (WANDERLEY, 2000, p. 102)

É na tentativa de superar desigualdades e ampliar a discussão de um projeto de país que as práticas educativas coletivas ficaram conhecidas como educação do campo, em oposição à educação rural. Esta se vincula às políticas oficiais historicamente organizadas no Brasil que sempre tiveram a ideologia de educar para superar o atraso e de fixar o homem no campo, sem indagar as origens contraditórias das desigualdades verificadas no meio rural.

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia.

Alguns analistas sociais, como Ball e Mainardes (2011), concordam que o mundo produtivo está sofrendo grandes e aceleradas transformações, o que é sentido em todas as esferas sociais. Consideram que a análise das políticas educacionais, fundamentadas na perspectiva crítica sociológica, resulta em um vasto conjunto de produções de importância econômica, política e social.

Jurjo Santomé (2003), por sua vez, considera que os movimentos sociais chamam a atenção para o importante papel desempenhado pela economia na estrutura dos sistemas educacionais e, novamente, as dimensões econômicas passam a ocupar um lugar de destaque nas pesquisas sobre educação.

Antônio Teodoro (2011) aponta a urgência da construção das bases epistemológicas e políticas de um novo senso comum, capaz de ajudar a formular uma agenda educacional de um novo bloco social interessado em impulsionar e realizar políticas progressivas de paz, justiça social, felicidade e liberdade para todos.

Os estudos desenvolvidos sobre as políticas públicas permitem, portanto, identificar quais são as ações que o governo vem adotando, além de ser um campo de conhecimento que viabiliza a análise delas. Possibilita, também, a proposição de mudanças necessárias para um melhor andamento do rumo de tais ações. Em outras palavras, as políticas públicas são a ponte que liga os governantes aos cidadãos; estes podem cobrar do poder público algumas atitudes referentes à melhoria do país, além de permitir, segundo Celina Souza (2006), a distinção entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.

1.4 As principais conquistas da educação do campo

Um panorama geral das conquistas efetivadas nos últimos dez anos da educação requer a menção a cinco frentes: espaços públicos de luta e divulgação das experiências da educação do campo; inserção na agenda política e normativa; realização de programas governamentais; produção acadêmico-científica de natureza coletiva; e embates judiciais.

A primeira frente é a da organização dos espaços públicos, como a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004). Essa Conferência fortaleceu a concepção e as frentes de luta da educação do campo postas na I Conferência de 1998, além de colaborar na ampliação de muitas reflexões que estavam centradas apenas na educação básica, dando ênfase à educação superior e pós-graduação. Os encontros de pesquisadores e participantes dos movimentos sociais do campo, nos Seminários Nacionais da Educação, geraram espaços públicos de debate das experiências político-pedagógicas em desenvolvimento no Brasil.

Na esfera estadual, os fóruns, seminários, simpósios e encontros de educação têm sido organizados. São espaços para debate da realidade escolar, enfrentamentos políticos e proposição de políticas educacionais. Eles reúnem povos do campo, professores, gestores e estudantes. É lugar de aprendizagem político-pedagógica para intervenção em práticas

escolares e na gestão educacional local.

No âmbito municipal, ainda há muito por fazer, pois em muitos municípios os governos têm pouco conhecimento sobre a educação do campo. Através de parcerias entre universidades, movimentos sociais e escolas públicas, como as que são possibilitadas pelo Observatório da Educação (Capes), a atenção dos professores, gestores e secretários municipais de Educação são despertadas para as questões que necessitam de intervenção e, portanto, fazem a diferença ao possibilitarem o desenvolvimento de experiências pedagógicas efetivas, além de instigarem importantes debates em torno da realidade educacional local.

Muitos municípios brasileiros têm constituído grupos de estudos dos textos da educação do campo, em que são realizados levantamentos da realidade escolar local e estudo dos planos municipais de educação e do projeto político-pedagógico, na busca coletiva de ações estratégicas de intervenção e superação das dificuldades. Contudo, essas são iniciativas incipientes que precisam de maior impulso em todo o país.

A segunda frente revela a inserção da educação do campo na agenda política e normativa, que tem sido efetivada por meio das manifestações sociais, cartas e declarações elaboradas ao final de cada conferência, seminário e encontro nacional. Em todas elas aparece uma lista de prioridades, todas relacionadas à superação da desigualdade no que tange à educação escolar, as precariedades das instituições escolares, o transporte dos alunos às escolas nucleadas e à formação deficiente de professores. Os estados têm criado comitês e fóruns estaduais da educação do campo que articulam a sociedade civil à sociedade política.

As Resoluções do Conselho Nacional de Educação, de 2002 e 2008, e o Decreto Presidencial nº. 7.352, de 2010, constituem importantes conquistas da educação do campo no âmbito do poder político e da legislação educacional. Esses documentos trazem dispositivos que esclarecem sobre a identidade dos povos do campo, identidade da escola do campo, acesso de pessoas com deficiência à escola, entre outros; norteiam a política da educação do campo e do Pronera. Ao lado desses documentos legais, encontram-se as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo de vários estados brasileiros, organizadas a partir do trabalho de equipes multidisciplinares, em sua maioria com pesquisadores com vínculo direto com movimentos e povos do campo.

A terceira frente é constituída pelos arranjos governamentais construídos a partir das parcerias com as universidades e movimentos sociais, cujo principal exemplo é o Pronera, que possibilitou, desde a sua criação em 1998, a escolarização de 450 mil jovens e

adultos em todo o Brasil. Esse programa contribui para a inserção dos jovens em processos educativos críticos e que hoje já começam a ingressar como profissionais na educação superior e a colaborar em outras frentes de lutas. Por meio do Programa, foram criados cursos superiores de Pedagogia, Administração, Direito, Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, entre outros, que têm contribuído efetivamente para a transformação da realidade desses povos.

Outro arranjo é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que foi criado em 2008, primeiro edital de 2009, pelo Ministério da Educação, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC). O objetivo do Procampo é a formação dos professores do campo como forma de superar as desigualdades educacionais, valorizando políticas específicas de formação, como é o caso da licenciatura em Educação do Campo. Em 2010, eram 56 turmas de licenciatura em formação, com 1.618 alunos matriculados e um total de 3.358 vagas entre as turmas que teriam início ou reedição.

A quarta frente é a da produção acadêmico-científica de natureza coletiva. Teve início nos anos de 1990 com as produções do MST e, a partir da constituição da educação do campo, ela está materializada em diversas publicações, tais como a coleção "Por uma Educação Básica do Campo". Nos últimos anos, em função das inúmeras parcerias com movimentos e organizações populares, essa produção foi intensificada. Por meio da parceria com as universidades foram publicadas dezenas de obras coletivas dos pesquisadores que trabalham com a experiência e concepção da educação do campo, que abordam temáticas sobre a formação de seus professores, classes multisseriadas, residência agrária, história e políticas para a educação campesina, entre outros temas.

Por fim, a quinta frente é a dos embates judiciais contraditórios, mas que fortalecem a efetivação dos direitos sociais dos povos do campo. Os princípios constitucionais da legalidade, isonomia e proporcionalidade são convocados por procuradores do Ministério Público Federal para contestar a existência dos cursos para beneficiários da reforma agrária. Porém, magistrados de alguns Estados Brasileiros consideram que esses cursos superiores vinculam-se a uma questão social e afirmam que tais cursos tendem a contribuir para a viabilidade dos assentamentos de reforma agrária. Com isso, para a superação das injustiças sociais históricas, salientam que é necessária a adoção de políticas de equidade, ou seja, tratar desigualmente aqueles que se encontram em situação de desigualdade na sociedade.

Vera Telles (2006), aos discutir direitos sociais, menciona:

Quando os trabalhadores rurais sem-terra fazem as ocupações de terra, instauram um conflito que é mais do que o confronto de interesses, pois abrem a polêmica - e o dissenso sobre os modos como se entende ou pode se entender o princípio da propriedade privada e seus critérios de legitimidade (...). Quando o movimento negro reivindica tratamento igual e protesta (...) contra o racismo (...) abre a polêmica sobre o que se entende ou pode se entender sobre o princípio da igualdade perante a lei, sobre as questões e temas que devem ser levados em conta na deliberação política (...). Quando as populações indígenas reivindicam a demarcação de suas terras, colocam em pauta os modos como se entende ou pode se entender os princípios constitucionais que garantem os direitos indígenas, mas também abrem o debate sobre a validade de outros universos culturais (TELES, 2006, p.108).

A educação do campo originou-se com o intuito de interrogar os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, entre eles a desigualdade educacional, os processos econômicos e políticos excludentes e a prática tecnocrática e patrimonialista de elaboração de políticas públicas.

A identidade política da sociedade é caracterizada por uma esfera pública de negociações, tensões, embates e projetos na busca da superação das contradições históricas, verificadas na distância do Estado/poder com a sociedade; na distância dos governos com os movimentos sociais e na ideologia que, em nome da igualdade formal e positivista, impede os avanços da efetividade dos direitos sociais.

Verifica-se, então, que a educação do campo tem gerado impactos de diferentes naturezas. A principal delas está na prática de construir a política educacional para os povos que vivem no e do campo através de reivindicações de interesses coletivos que retratam a realidade dos povos e das escolas do campo como forma de transformação da própria realidade. Essa prática de construção coletiva de políticas exige que, no interior do Estado e dos governos, existam pessoas e coletivos com conhecimento da realidade e dos fatores estruturais que dificultam o avanço da democracia e a superação das desigualdades no país.

Para tanto, destaca-se que um dos desafios das lutas da educação do campo brasileiro é a elaboração de políticas educacionais que atendam aos verdadeiros interesses e necessidades desses povos. Para isso, é importante compreender que, para a construção de políticas para os povos do campo, em busca da superação das desigualdades sociais, faz-se necessário conhecer a identidade campesina.

Para Ball e Mainardes (2011), as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), identidades, culturas, crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios que nos permita uma linguagem crítica e analítica para lidar com essas novas formas de política.

1.5 O Processo de Nucleação das escolas do campo

Os anos 1980 foi um período em que, segundo Marilena Chauí e Marco Aurélio Nogueira (2007), “a repressão praticada pelas ditaduras provoca um enorme entrelaçamento e intercâmbio das esquerdas, das universidades, dos intelectuais de um modo geral e dos movimentos sociais que surgem na América Latina”. Nesse contexto, acontece também certa reconfiguração do mundo rural e o debate sobre a reforma agrária ganha novo vigor, o que inclui o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em 1984, em uma “conjuntura de duras lutas pela abertura política, pelo fim da ditadura e de mobilizações operárias nas cidades” (MST, s/d, s/p)¹¹, foi realizado o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, no Paraná, marcando, segundo histórico do próprio Movimento, “o ponto de partida da sua construção”.

Os anos 1990, por sua vez, foram marcados com avanços e retrocessos no movimento pelo direito à terra. Ainda segundo histórico do MST (s/d, s/p), seu 2º Congresso, ocorrido em Brasília em 1990, deu continuidade à sua organização interna, às ocupações e, principalmente, à expansão do Movimento em nível nacional. As palavras de ordem eram “ocupar”, “resistir” e “produzir”. O 3º Congresso Nacional, também ocorrido em Brasília, em 1995, reafirmou como fundamental a luta no campo pela Reforma Agrária, mas, segundo o próprio MST (s/d, s/p), nunca teria uma vitória efetiva se não fosse disputada na cidade. Por isso, a palavra de ordem passou a ser “Reforma Agrária, uma luta de todos”.

Já em 1997, o Movimento organizou a histórica “Marcha Nacional Por Emprego, Justiça e Reforma Agrária” com destino a Brasília, com data de chegada em 17 de abril, um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás, quando 19 Sem Terra foram brutalmente assassinados pela polícia no Pará. Em agosto de 2000, o MST realiza seu 4º Congresso Nacional, em Brasília, cuja palavra de ordem foi “Por um Brasil sem latifúndio”. (MST, s/d, s/p)

¹¹ MST. Um histórico do MST. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/especiais/23/destaque>> Acesso em: 12 abr. 2014.

O histórico do MST (s/d, s/p) considera, ainda, que durante os dois mandatos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) cresceu a pobreza, a desigualdade, o êxodo, a falta de trabalho e de terra, devido ao “aprofundamento do modelo econômico neoliberal, que provocou graves danos para quem vive no meio rural”.

Os movimentos já haviam se posicionado na Campanha Nacional pela Reforma Agrária (CNRA), organizado nos anos 1980 e coordenado por Betinho (Herbert de Souza), bem como nos anos 1990, no Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA), quando se configuraram como rede nos processos de articulação, mobilizações e lutas por terra no Brasil, em uma época marcada por um importante processo de redemocratização política e de ascensão das lutas por terra .

Nesse processo de redemocratização política e rearticulação popular, consolida-se também, a partir do final da década de 1980, “uma estrutura sindical paralela ao sindicalismo oficial da Contag, com a criação do Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais (DNTR)” (PICOLOTTO, 2011, p. 2). Em meados dos anos 1990, com a filiação da Contag à CUT, essa central dissolveu o DNTR, porém outras ações sindicais ampliaram a bandeira de luta pela Reforma Agrária.

Nesse contexto, todavia, observamos através do pensamento de Miguel Arroyo (2000), que a participação política efetiva através dos movimentos de defesa ao povo do campo reivindicara, entre outras coisas, a construção de estradas, de escolas, de assistência técnica, de financiamentos para a produção e de atendimento à saúde. Enfim, são exigidas políticas públicas para as populações que se encontravam excluídas da vida produtiva e em situação de desigualdade social.

Para o mesmo autor, a escola rural, por sua vez, ganhou um novo sentido, não apenas pelas exigências de atendimento a crianças e jovens, mas também apresentou um importante debate sobre o seu caráter formativo, tanto dos professores, como dos alunos, através da reestruturação curricular. Atentava sobre o aprendizado, que deveria ser efetivado sob a perspectiva das reais necessidades do campo e para além da escola, de modo a construir uma luta ao mesmo tempo política e pedagógica, de valorização de uma população que vive e trabalha no campo.

Esse contexto rural, segundo Rui Canário (2000, p. 124) “é um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar.” A partir dessa vertente, ele aponta para uma compreensão da escola para além dela própria, como um espaço em que se situa o seu contexto histórico, suas necessidades,

fragilidades e também as suas potencialidades.

Para que isso se efetive, segundo o autor, é necessário que a escola esteja atenta às mudanças locais, às necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação construídas de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em processo de transformação. Esclarece a necessidade de se pensar, nesse contexto que passa por grandes transformações, a formação humana nas escolas, de modo a considerar quem são as crianças, os jovens e os adultos que vivem no espaço rural e, especialmente, quais são as suas formas de produção da vida, ou seja, as reais necessidades de formação que se apresentam.

O crescente processo de identidade camponesa e, portanto, de consciência da sua especificidade na formação social brasileira contribui, deste modo, para o fortalecimento dos movimentos e organizações sociais populares no campo. (CASTELLS, 1999, p.22-23). Essa afirmação da identidade social camponesa concorre para a construção da autonomia desses sujeitos e para a sua prática como classe, seja no âmbito das lutas de resistência contra a exploração pelas distintas frações dos capitais, seja no âmbito daqueles que defendem e afirmam suas culturas e os seus modos de fazer a agricultura.

Os movimentos sociais do campo, nos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, são colocados, assim, na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação em dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito.

Como reação a essa realidade, os movimentos sociais acumularam experiências em cursos de formação, em convênios com escolas normais e cursos de Pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo. Pretende-se reconstruir essas ricas experiências, procurando desenvolver seus significados através de elementos para a formulação de políticas de formação de profissionais para as escolas do campo. Porém, ainda é observado que a tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade, mas que ignora diferenças do território, etnia, raça, gênero e classe:

A sociedade “tradicional” continuou evidentemente a existir, mas foi como se, ao longo daquela transfiguração, tivéssemos assistido à constituição de uma espécie de “segunda sociedade”, de opulência seletiva, de inovação tecnológica, de redes e comunicação intensiva, de sistemas midiáticos sofisticados e que, aos poucos, se justapôs ao Brasil tradicional, submeteu-o funcional e ideologicamente e passou a modelá-lo. Esta “segunda sociedade”, de modernidade radicalizada, acabou por produzir dinâmica suficientemente forte para ir desorganizando (sem dissolvê-los por completo) os equilíbrios tradicionais. (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p.208)

A Constituição de 1988 já havia proclamado a educação como direito público subjetivo e, portanto, de todos os cidadãos, independentemente de residirem em zonas urbanas ou rurais. Podemos considerar que ela atribuiu caminhos para o tratamento da educação rural como direito de equidade e respeito às diferenças. Entretanto, a concepção de “mundo rural” foi reconhecida somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e defendida pelos movimentos sociais do campo, estabelecendo outras normas para a educação no meio rural, conforme art. 28, já citado no capítulo anterior:

Observamos, no entanto; que, embora a legislação tenha colaborado para que os Estados determinassem a adaptação dos currículos e calendários às características e necessidades das regiões, muito pouco foi colocado em prática. Isso porque poucos deles especificaram e programaram com mais detalhes sua política de educação na área rural dissociada de uma visão urbana de educação (BOF, 2006, p. 74). Para o MST:

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, representou um momento de expectativa, com o avanço do povo brasileiro e uma derrota da classe dominante. No entanto, essa vitória eleitoral não foi suficiente para gerar mudanças significativas na estrutura fundiária, no modelo agrícola e no modelo econômico. (MST, s/d, s/p)

Sendo assim, ainda que a educação do campo tenha buscado superar a abordagem compensatória das políticas, ainda não superou todas as barreiras frente às expectativas de suas aspirações de liberdade política, igualdade social, direitos ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores(as) do campo. Observa-se, por outro lado, que os ordenamentos legais, ao serem inspirados na concepção de direitos e assumirem a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado, demonstram um avanço significativo das políticas educacionais.

Consideramos, dessa forma, o pressuposto de que, apesar de alguns avanços, os dados sobre a educação brasileira mostram como, no campo, ainda persistiram (e persistem) problemas educacionais crônicos: analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola; defasagem idade-série; repetência e reprovação; conteúdos e metodologias inadequados; problemas de titulação, salários e carreiras dos professores; além de um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2009).

Para Miguel Arroyo (2009), os direitos estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas. Foram construídos em tensões sociais, políticas e

culturais e refletem interesses locais, de grupos. Segundo o autor, os movimentos sociais são importantes instrumentos de luta pela garantia dos direitos, pois não apenas reivindicam, mas se posicionam como beneficiários de direitos, na garantia de agentes históricos da construção e reconstrução dos direitos.

Os movimentos sociais reforçam, assim, a luta em defesa do direito de todos os povos do campo à educação e à defesa da escola pública do campo e no campo. Avigoram, ainda, a escola, a capela, o lugar, a terra como componentes de identidade e de cultura dos povos do campo. Afirmam, desse modo, os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Resultado de uma concepção que vai além da visão reducionista do direito à educação, ao ensino e à informação que pode ser adquirida, em concepções da teoria pedagógica, em que defendem o direito à educação, cultura, identidade e ao território.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo, tão presentes e atuantes na cena social, econômica, política e cultural no processo de redemocratização, marcam conquistas de direitos e especificamente do direito à educação e tradição do campo e do dever do Estado. Consequente, com essa concepção de educação, os movimentos sociais também reivindicam políticas de formação de educadoras e educadores.

Diante da ausência de políticas e de instituições voltadas para a especificidade dessa formação, os movimentos sociais, em sua pluralidade, vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação. Nos últimos anos, já foram formados sete turmas com uma média de 60 educandos(as) nos cursos de Pedagogia da Terra e mais dez turmas estão em formação em convênios com universidades, em sua maioria públicas (ARROYO, 2009, p.73).

Com essas conquistas, ainda segundo Arroyo, vai se consolidando a consciência de que a especificidade na formação de educadoras e educadores do campo não deverá mais ser questionada, e sim, garantida, a fim de que os direitos carreguem as especificidades de seus sujeitos concretos, dos coletivos sociais históricos que são titulares desses direitos.

Nesta defesa, as discussões sobre o homem do campo são retomadas em novas bases governamentais. Em 2003, o governo Lula começou a elaborar o Plano Plurianual para programar uma política que fosse capaz de priorizar a reforma agrária como um instrumento indispensável de inclusão social. Essa foi uma medida estratégica nesse governo (2003-2006), cuja meta era enfrentar a crise social e fomentar as cooperativas, a agricultura familiar e a economia solidária, ampliando o emprego na

agricultura e a segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias.

O debate dos movimentos do campo com o governo Lula toma forma na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004), quando aqueles avançaram na defesa do direito a políticas públicas, com o lema: “Educação, direito nosso, dever do Estado”. Os movimentos sociais assumiram, assim, a responsabilidade de afirmar e lutar pela garantia do direito à educação dos povos do campo. Foram estabelecidos, então, convênios das instituições públicas brasileiras com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o que colaborou com o avanço da consciência da educação como direito do indivíduo e dever do Estado.

Neste período de 2004, os movimentos sociais passaram a defender como estratégia a continuação da responsabilidade pública dos centros, instituições e universidades brasileiras com os povos do campo e a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos do campo (CALDART, 2003, p. 151).

Para configurar novas políticas de educação do campo, os movimentos exigiram que o Estado assumisse a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo, questionando as diretrizes generalistas que apenas aconselhavam a adaptação à especificidade da escola rural.

Os movimentos sociais do campo colocaram, então, na agenda política dos governos e da sociedade o reconhecimento do direito dos povos do campo à educação e a urgência do Estado em assumir políticas públicas que garantissem esse direito. Dessa forma, passaram a acumular experiências significativas que colaboraram com o levantamento de elementos para a formulação de políticas de formação de profissionais (educadoras e educadores) para garantir o direito à educação dos povos do campo.

De acordo com Dermeval Saviani *et al* (1998, p.149), “é a própria dinâmica social que, no ápice de suas forças, cria contradições cujas consequências são novas formas de produção humana”. Nessa mesma linha de raciocínio, Saviani (2008) assevera que a defesa da especificidade educativa da escola está ligada à questão da aquisição do conhecimento pelas classes populares como forma de superar a dominação de certos grupos sobre outros e de certos indivíduos sobre outros.

Neste sentido, a experiência do MST é significativa, pois seu processo educativo foi desenvolvido em meio às lutas, ocupações, acampamentos, caminhadas, atos públicos e organização dos assentamentos. Isso em um movimento nacional por uma educação básica do

campo, articulada por diversas organizações e movimentos sociais. Assistimos, todavia, em nossa experiência, as contradições no espaço rural, com a emergência de tentames políticos educativos que nos fazem atentar para essa população e, especialmente, para as suas necessidades, expectativas e elaborações em relação à educação e à escola.

1.6 As principais conquistas da educação do campo na virada para o século 21: mais contradições

As conquistas da década de 1990 podem ser agrupadas em três frentes. A primeira diz respeito ao fortalecimento do caráter coletivo da prática educativa, a exemplo das experiências do MST, dos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, jovens e adultos. São sujeitos de direitos coletivos que, aos poucos, modificam a história, ao buscar o direito à sua identidade através reconhecimento territorial em meio a diversidade sociocultural.

Muitos desses coletivos educativos, como é o caso da Articulação Nacional da Educação do Campo (2002), deram origem a organizações estaduais e nacionais. Encontros nacionais, como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997 e, posteriormente a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, em 1998, reuniram diversas categorias de trabalhadores do campo e deram origem a espaços públicos que agregaram forças (entidades sociais, universidades, movimentos sociais, organismos nacionais e internacionais) importantes para definição das políticas educacionais através das parcerias entre governos, universidades, movimentos e organizações populares. Essa frente de conquistas da educação do campo foi denominada por Antônio Munarim (2008, 2011, p.22) como “dimensão política”, marcada por “ações regulares por parte dos sujeitos sociais coletivos coordenadas por políticas públicas (...).” Ela tem como essência o espaço público em que se reúnem os diversos movimentos e articulam as suas ações, lutas e proposições.

A segunda frente se refere à consolidação da “dimensão pedagógica” voltada para a formação humana. Nela são materializados “projetos político-pedagógicos que vão desde escolas regulares de educação básica até universidades.” (MUNARIM, 2011, p. 22). Essa dimensão se centrava, nos anos de 1990, nas produções bibliográficas e práticas educativas do MST voltadas aos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, conforme mostram Luciana Vendramini (1992), Roseli Caldart (2003) e Celina Souza (2006).

Por meio da dimensão pedagógica, buscava-se construir uma prática educativa de

lutas e de conquistas coletivas que se desdobravam em produção do conhecimento e valorização da postura crítica na prática e gestão escolar. Quanto à gestão das escolas do campo no âmbito da legislação, a LDBEN/1996 vai sugerir que os gestores das escolas do campo definam calendário e processo pedagógicos próprios.

Porém, o grande impacto em relação aos povos do campo, nos anos de 1990, adveio dos resultados do I Censo da Reforma Agrária do Brasil (1997). Por esse censo, dos 161.556 beneficiários da reforma agrária indagados, 46.577 eram analfabetos; 15.600 possuíam alfabetização incompleta; 66.796 possuíam alfabetização completa até a quarta série; 16.490 tinham entre a quinta e a oitava séries concluídas; 3.720 tinham o ensino médio, 187 o superior incompleto e 295 o superior completo. Esses dados fundamentaram as ações dos movimentos sociais, pois era urgente lidar com tamanha desigualdade social. A criação do Pronera, em 1998, teve como um dos propósitos modificar essa realidade escolar.

Na I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera)¹², realizada em 2004, foram identificadas, entre outras características, algumas prioridades educacionais do País, entre as quais destacamos as que ocuparam os cinco primeiros lugares: 1) construir, ampliar e/ou melhorar o prédio e as instalações físicas da escola (38,3%); 2) Ampliar/criar níveis/modalidades de ensino (20,7%); aumentar vagas nos níveis de ensino existentes (9,1%); 4) valorizar a cultura, ensinar coisas úteis e dentro do modo de vida do campo (5,7%); 5) oferecer/melhorar a qualidade do transporte escolar (5,2%) (MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA; 2012).

Nota-se que são necessidades transformadas em prioridades históricas da sociedade brasileira. Em síntese, pode-se afirmar que as principais conquistas com vistas à superação das desigualdades educacionais no campo, na década de 1990, foram: a reunião de diversos movimentos e organizações populares no fortalecimento da luta pelo reconhecimento dos povos do campo e pela efetivação de políticas educacionais; a realização de conferências estaduais e nacionais dos povos do campo para o debate da educação, e, portanto, a consolidação de uma frente política.

Também, configura-se como conquista o conjunto de experiências educativas em parcerias com as universidades, a exemplo dos projetos vinculados ao Pronera e da vasta produção de coletâneas pedagógicas, bibliográfica e pedagógica do Setor de Educação do MST. As lutas sindicais por educação para todos também sofreu impacto ao serem definidos os artigos que garantissem na LDBEN/1996 e nas diretrizes operacionais da educação do

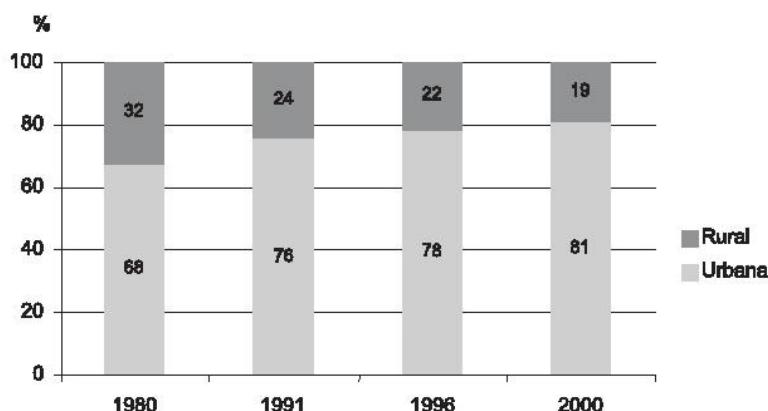
¹²Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

campo, publicadas em 2002, com ênfase das lutas para a efetivação da educação para todos. Todavia, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, de 2002, foram o documento pioneiro no reconhecimento normativo e legal da educação do campo.

1.7 Argumentos em favor da nucleação: condições de funcionamento das escolas do campo

Os dados divulgados pelo Censo Demográfico de 2000 mostram que apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas do século 20, cerca de um quinto da população do País encontrava-se na zona rural. (Gráfico 1)

Gráfico 1 - Participação da população residente, segundo a localização do domicílio - Brasil - 1980/2000



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1980, 1991, 2000 e Contagem 1996.

Considerando esses os dados, observa-se que cerca de 32 milhões de pessoas que residem na área rural encontra-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros) quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola), em comparação aos que residem na área urbana.

Nesse contexto, os índices de analfabetismo são muito elevados na área rural. Segundo o Censo Demográfico (1991-2000), 29% da população adulta da zona rural são analfabetos, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3% (Tabela 2).

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões – 1991/2000

Regiões geográficas	Taxa de analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro-Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991-2000.

Esses dados mostraram a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (3,4 anos), o que corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade, histórica nas políticas educacionais voltadas para o campo.

De acordo com o Censo 2000, somente 66% dos 2.215.519 dos jovens brasileiros com idade entre 15 e 17 anos, residentes em zonas rurais, frequentavam a escola, o que corresponde a um alunado de 1.462.454 jovens. Desse total, 17,3% estava matriculado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em comparação com os 5,5% da zona urbana, indicando o grave problema do atraso escolar e distorção idade-série, o que significa que apenas 12,9% desses jovens estão no Ensino Médio, nível adequado à faixa etária de 15 a 17 anos. (Tabela 1)

Tabela 2 - Taxa de escolarização bruta por nível de ensino e localização – 2000

Localização	Taxa de escolarização bruta		
	Nível de ensino		
	Pré-escola	Fundamental	Médio
Total	43,8%	126,7%	76,6%
Urbana	49,4%	138,3%	95,1%
Rural	24,9%	105,0%	4,5%

Fonte: IBGE e MEC/Inep.

Portanto, podemos inferir que as escolas do meio rural no Brasil atendem a, aproximadamente, 18% da população em idade escolar do ensino fundamental e constata-se que, de um modo geral, as

condições educacionais das zonas rurais ainda são desvantajosas em relação às das zonas urbanas: nas escolas que oferecem Ensino Fundamental, 21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet . (MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA.2012). A oferta de escolas no meio rural para os anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta precariedade na infraestrutura, sem energia elétrica, não dispor de biblioteca.

Dos estabelecimentos que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, apesar de 89,6% possuírem energia elétrica, somente 30% dispõem de TV/ Vídeo/Parabólica, 26,4% oferecem biblioteca, 3,5% laboratório de ciências e 3,1% laboratório de informática (MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA.2012).

Apesar de os dados de 2001, evidenciados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), apresentarem que dos estudantes na faixa entre 10 a 14 anos de idade, 95% da área rural e 97% da área urbana, encontram-se na escola, o atraso escolar ainda se configura discriminador, uma vez que os indicadores não retratam a permanência na escola e da qualidade do ensino oferecido. (Tabela 3)

Tabela 3 - Número médio de anos de estudos da população de

Regiões geográficas	Anos de estudo	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro-Oeste	7,0	4,1

Fonte IBGE – Pnad 2001.

A situação da educação básica na zona rural pode ser analisada a partir da taxa de distorção idade-série, que indica o rumo do nível de desempenho escolar e da capacidade do sistema educacional de manter a frequência do aluno. A distorção idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas e rurais; e na zona rural, o quadro se mostra ainda mais grave. As séries iniciais do ensino fundamental apresentam uma elevada distorção idade-série com cerca de 50% dos seus alunos com idade superior a adequada. Essa questão se reflete nas demais séries, fazendo que esses alunos cheguem aos anos finais do Ensino Fundamental com uma defasagem ainda maior, de 64,3%. No

ensino médio a inadequação idade-séria atinge 65,1% dos alunos (MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA.2012).

Essa distorção está atrelada ao baixo desempenho escolar na educação básica, o que tem contribuído para o aumento do abandono e da evasão escolar, além de evidenciar índices de alfabetismo funcional.¹³ Esse baixo desempenho escolar é apontado como resultante da precariedade do capital sociocultural e da má qualidade da oferta e desamparo histórico a que a população do campo vem sendo submetida. Ao mesmo tempo, estão atrelados à dispersão da população residente. Isso indica a urgente necessidade da oferta de um ensino de qualidade, direcionado à realidade das comunidades do campo como uma das ações prioritárias para o resgate social dessa população. Evidentemente a escolarização, isoladamente, não resolve os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos indicadores para a promoção da inclusão e do desenvolvimento social.

De acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2002, a educação básica da área rural atende a 8.267.571 alunos, que representam 15% da matrícula nacional o que corresponde a 107.432 estabelecimentos de ensino, e representa 50% das escolas do País. Os estabelecimentos são, em sua grande maioria, de pequeno porte. O Censo Escolar 2002 mostrou também que 64% daquelas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental são formadas por apenas uma sala de aula e por turmas multisseriadas ou unidocentes.

Já no caso de oferta para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, já é possível observar uma tendência de aumento no número de estabelecimentos com mais de 50 alunos. As matrículas nos anos finais do Fundamental praticamente dobraram no período 1996/2002, passando de 616.371 alunos, em 1996, para 1.355.586, em 2002.

De modo geral, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas multisseriadas que possuem uma única professora para dois, três e até quatro anos de escolaridade diferentes. Além disso, os professores desempenham outras atividades administrativas, como limpeza e merenda, o que é indicado como prejuízo à sua atuação em sala de aula ao realizarem outras funções além da docência. (CAPELO, 2000)

As dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas são, de um lado, a precariedade da estrutura física e falta de condições adequadas de trabalho; e, de outro, uma baixa qualificação docente, a intensa rotatividade de professores e sobrecarga de trabalho para estes. Esse dado é tomado como a explicação para os baixos índices de aprendizagem das comunidades do campo, até porque a literatura educacional como Ilma Veiga (2002), tem destacado a importância do professor no processo de

¹³ Segundo a UNESCO (1978), é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (RIBEIRO, et al, 2002).

progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais permanece precarizada, pois eles enfrentam, além da sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso à escola em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Quanto ao nível de escolaridade dos professores, os dados do Pnera (2012); revelam a condição de carência da zona rural, uma vez que apenas 9% apresenta formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de professores sem habilitação mínima de formação em nível médio para o desempenho de suas atividades docentes. No que tange à qualificação docente, aqueles que possuem uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade e, após adquirirem a qualificação, pedem remoção para a cidade (PNERA; 2012).

Ilma Veiga (2002) discorre sobre os determinantes do aprendizado e aponta três importantes variáveis que exercem influência sobre a probabilidade de obter bons resultados educacionais. A primeira variável seria o impacto sobre aprendizado e progressão dos alunos relativo a características de professores, infraestrutura física, abordagens e insumos pedagógicos. Como segunda variável, é apresentado, como de fundamental importância, o contexto socioeconômico: as origens socioeconômicas dos colegas de turma, assim como a participação da comunidade. E, por fim, as variáveis próprias de cada aluno e sua família: renda familiar e educação dos pais como importantes preditores do sucesso escolar.

Toda a literatura, seja apresentando dados quantitativos ou qualitativas, indica que o fator escolar mais importante para a progressão e o aprendizado dos alunos é o professor. Assim, insumos pedagógicos, infraestrutura física e abordagens pedagógicas podem ter ou não influência no desempenho escolar, dependendo da metodologia, do contexto e de cada estudo, mas o professor, principalmente sua formação, é sempre ressaltado.

Por outro lado, uma pesquisa do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE) de 2002 já apontava que 56% das escolas rurais nucleadas não eram beneficiadas com o transporte escolar para seus alunos. As justificativas pautavam-se na proximidade das moradias dos alunos da escola (53%) fazendo esses o trajeto por outros meios; ainda 7% das escolas indicavam que a prefeitura se recusava a manter o transporte escolar e 7% apontavam para a precariedade das estradas e vias de acesso. Porém, segundo Celso Vasconcellos (1993), muitas crianças, jovens e professores enfrentavam condições inadequadas de transporte, sendo submetidas a longas horas de traslado, sem com isso, garantir a qualidade do ensino, além de também apresentar custos elevados.

Constatamos, também, através de estudo da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(2012), outros problemas relacionados ao deslocamento das crianças até as escolas rurais como a precariedade dos veículos e os riscos de acidentes, além das más condições das estradas, provocando a ausência prolongada das crianças da escola. Somado a esses fatores, deve-se levar em conta o longo tempo no percurso da casa para a escola e da escola para a casa, provocando cansaço nas crianças e acarretando dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Entre outras dificuldades, o Censo Escolar 2002, apresentou um levantamento de dados relativos ao transporte escolar público estadual e municipal quanto ao atendimento de alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes na zona rural. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e apenas 33% para escolas rurais. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, das 1.146.451 crianças atendidas, somente a metade era transportada para escolas localizadas na zona rural. Esse percentual aumenta no caso dos anos finais do ensino fundamental. Dos 1.814.715 alunos residentes na zona rural e que são atendidos pelo transporte escolar público, 69% têm como destino uma escola urbana, sugerindo a carência e necessidade das escolas rurais.

Esses dados, contudo, devem ser analisados a partir da complexidade do tema. Observamos que foram bastante úteis para justificar a nucleação das escolas do campo, tanto na argumentação presente na legislação quanto no discurso daqueles que a legitimam.

Segundo Ramos Soares (1999), a justificativa para a nucleação se baseia nos princípios de proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural, minimizando os custos de funcionamento e otimizando os recursos disponíveis nas escolas.

Em estudo realizado por Celso Vasconcellos (1993), a discussão sobre o processo de nucleação de escolas é marcada por alto índice de adesão por parte de vários atores, como prefeitos, professores, líderes comunitários e planejadores educacionais. E tal adesão, segundo ele, deve-se à evidente precariedade da oferta educacional na área rural.

A nucleação, para Celso Vasconcellos (1993), é considerada por aqueles que a defendem, como um projeto de compensação das condições precárias de ensino rural. Isso com o argumento de torná-la possível em função da conjuntura específica de redistribuição de poder intergovernamental e de revalorização do rural. É originado, portanto, do ensejo de descentralização diante das pressões municipalistas e como resposta aos anseios da população rural diante da modernização capitalista.

A legitimação desse argumento pode ser entendida através da perspectiva de análise do processo de redemocratização com base capitalista pelo qual o País passou no final do século 20 e início do século 21:

[...] a sociedade, ao mesmo tempo, também se individualizou, o processo, em seu conjunto, acarretou rarefação e perda de relevância das instituições, que foram se tornando menos eficazes e menos respeitadas, sempre prontas a ser

“reformadas”, ainda que quase nunca a ser efetivamente. (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p.211)

Outros argumentos de viés econômico-administrativos também passaram a sustentar que “os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente.” (GONÇALVES, 2010, s/p).

A rede escolar rural no Brasil, no modelo de nucleação, é essencialmente gerenciada pelas Secretarias Municipais de Educação que geralmente formam uma equipe diretiva nas escolas, onde o diretor passa a responder pela escola, com o apoio de uma equipe de especialistas. Há também a participação das Associações Comunitárias e de Pais e Mestres, dependendo da escola. A formação dessas Associações Comunitárias Rurais busca garantir espaços de diálogo e participação popular com as comunidades escolares.

A estratégia de criar escolas-núcleo ou escolas-polo, eliminando as escolas rurais isoladas e transportando os alunos até as escolas nucleadas, foi amplamente disseminada no processo. Justificada e defendida pelos poderes públicos com princípios de equidade na distribuição das oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural, a estratégia tem sido também criticada, tanto por não apresentar uma relação de custo-efetividade favorável quanto por ser prejudicial às crianças do meio rural, que muitas vezes ficam várias horas em ônibus ou similares, realizando o trajeto de casa para a escola e vice-versa, ou por desenraizar as crianças de seu contexto cultural. Muitas vezes as crianças das escolas desativadas não são levadas para uma escola-núcleo, mas sim para qualquer escola na cidade que apresente vagas. Outra situação apresentada é a de evasão caso o transporte não seja disponibilizado ou apresente problemas de qualidade e segurança.

Por outro lado, os dados encontrados sobre a permanência do aluno na escola e seu sucesso na aprendizagem ainda são vagos. Não foram localizados estudos que avaliem o resultado da nucleação no desempenho dos alunos. Não obstante, o insucesso dos alunos é mencionado em vários trabalhos publicados. Maria Capelo (2000) atribui o insucesso escolar de alunos nas nucleadas à inexistência de uma proposta educacional que atenda às especificidades das crianças cujas trajetórias encontram-se marcadas por intensa mobilidade espacial e sociabilidades diversas.

No que tange ao transporte escolar, se analisado o número de estabelecimentos e o número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da área rural para o período 1996/2002, houve significativo aumento no fluxo escolar para o atendimento desses alunos em escolas urbanas. Todavia, embora os órgãos públicos municipais devam garantir o transporte para todas as crianças em idade escolar, isso nem sempre ocorre.

Estudos na área, como o de Ana Brancaleoni (2002), demonstram que os alunos da zona rural,

ao participarem de estudos em escolas urbanas, passam por uma dura vivência de preconceitos que, por muitas vezes, os levam ao abandono escolar.

Porém, uma estimativa, mesmo que deficitária, pode ser feita a partir dos dados sobre transporte escolar do Censo Escolar de 2002, ao indicarem que 43 mil escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil possuem alunos transportados. Como os alunos transportados geralmente são rurais, é possível inferir, com a devida cautela, que estas podem ser escolas nucleadas regionais ou urbanas que recebem alunos rurais, uma vez que os dados mostram que 47% dessas escolas localizam-se em zonas rurais, estando as demais em zonas urbanas. Assim, o porcentual de escolas com alunos transportados para zonas rurais cai para 30%, indicando que, nesse nível, a maior parte dos alunos do meio rural pode estar sendo transportada para escolas urbanas. Segundo o *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*:

As críticas feitas ao processo de nucleação denunciam o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos. Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o desestímulo à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB. (GONÇALVES, 2010, s/p).

Enquanto os movimentos sociais e algumas políticas governamentais instigam um intenso debate acerca da prática e buscam fixar o trabalhador rural no campo, com o objetivo assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, os dados sobre o transporte escolar demonstram que as ações de transporte atuam em sentido inverso, levando o filho desse trabalhador rural para os núcleos urbanos.

1.8 Legislação e Financiamento na atualidade

Em março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O Pronacampo estava inserido na Medida Provisória n. 562/2012, posteriormente transformada no Projeto de Lei nº. 12.695/2012, sancionada pelo presidente em 25 de julho de 2012. Com a aprovação da Lei, os objetivos desse programa foram materializados possibilitando ações voltadas ao atendimento das escolas do campo e quilombolas (MEC, 2012).

Suas ações são voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, através da estruturação em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – Infraestrutura Física e Tecnológica que soma o atendimento de cerca de 76 mil escolas, com 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores. Alguns programas colaboram na composição dos eixos estruturadores segundo o Plano Nacional de Educação (2008):

No Eixo I, Gestão e Práticas Pedagógicas conta com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, que oferece livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, e referência de obras com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Também nesse eixo, o Programa Mais Educação Campo oferece estratégias de Educação integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante do Campo e ao programa Escola da Terra que oferece apoio às escolas quilombolas e às escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades e Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.

No Eixo II, Formação Inicial e Continuada de Professores, são oferecidos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – através do Procampo. Também ocorre a expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil, que oferece cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização na Modalidade a Distância. O PDE Interativo tem como objetivo apoiar as ações de formação de profissionais do magistério da educação básica pública, através da Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica em atendimento às demandas de formação. Há, ainda, o PROEXT, programa de financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária.

No Eixo III, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, é expandida a oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Há, também, a expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec, além de Bolsa-

formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais. Tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância, aumentando a oportunidade educacional aos trabalhadores por meio de formação inicial, continuada ou qualificação profissional. Apresenta, também, como objetivo, construir, reformar e ampliar escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais e aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica para melhorar a qualidade do ensino médio. E o programa EJA - Saberes da Terra, para a Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra, que desenvolve trabalhos de Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia Pronatec de cursos FIC e Técnico.

No Eixo IV, Infraestrutura Física e Tecnológica, são disponibilizados projetos de Construção de Escolas, que são projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Há também o programa de Inclusão Digital que disponibiliza laboratórios de informática para as escolas, além de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão e disponibilização de computador interativo (projetor) com lousa digital. Nesse eixo também são disponibilizados recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. O PDDE – Campo tem o objeto de destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. O PDDE - Água destina recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária Para garantir a articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas, foi criado o programa Luz para Todos, que busca garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas. Esse Programa é coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, operacionalizado pela Eletrobrás e executado pelas

concessionárias de energia elétrica e cooperativas de eletrificação rural em parceria com os governos estaduais. E o Programa de Transporte Escolar, que disponibiliza ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes. A adesão é feita pelo gestor local por meio do SIMEC, Plano de Ações Articuladas – PAR (BRASIL; PNE. vol. 1, 2008).

1.9 Recentes conquistas da Educação do Campo

Um panorama geral das conquistas efetivadas nos últimos dez anos da educação requer a menção a cinco frentes: espaços públicos de luta e divulgação das experiências da educação do campo; inserção na agenda política e normativa; realização de programas governamentais; produção acadêmico-científica de natureza coletiva; e embates judiciais.

A primeira frente é a da organização dos espaços públicos, como a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004). Essa Conferência fortaleceu a concepção e as frentes de luta da educação do campo postas na I Conferência de 1998, além de colaborar na ampliação de muitas reflexões que estavam centradas apenas na educação básica, dando ênfase à educação superior e pós-graduação. Os encontros de pesquisadores e participantes dos movimentos sociais do campo, nos Seminários Nacionais da Educação, geraram espaços públicos de debate das experiências político-pedagógicas em desenvolvimento no Brasil.

Na esfera estadual, os fóruns, seminários, simpósios e encontros de educação têm sido organizados. São espaços para debate da realidade escolar, enfrentamentos políticos e proposição de políticas educacionais. Eles reúnem povos do campo, professores, gestores e estudantes. É lugar de aprendizagem político-pedagógica para intervenção em práticas escolares e na gestão educacional local.

No âmbito municipal, ainda há muito por fazer, pois em muitos municípios os governos têm pouco conhecimento sobre a educação do campo. Através de parcerias entre universidades, movimentos sociais e escolas públicas, como as que são possibilitadas pelo Observatório da Educação (Capes), a atenção dos professores, gestores e secretários municipais de Educação são despertadas para as questões que necessitam de intervenção e, portanto, fazem a diferença ao possibilitarem o desenvolvimento de experiências pedagógicas efetivas, além de instigarem importantes debates em torno da realidade

educacional local.

Muitos municípios brasileiros têm constituído grupos de estudos dos textos da educação do campo, em que são realizados levantamentos da realidade escolar local e estudo dos planos municipais de educação e do projeto político-pedagógico na busca coletiva de ações estratégicas de intervenção e superação das dificuldades. Contudo, essas são iniciativas incipientes que precisam de maior impulso em todo o país.

A segunda frente revela a inserção da educação do campo na agenda política e normativa, que tem sido efetivada por meio das manifestações sociais, cartas e declarações elaboradas ao final de cada conferência, seminário e encontro nacional. Em todas elas aparece uma lista de prioridades, todas relacionadas à superação da desigualdade no que tange à educação escolar, as precariedades das instituições escolares e do transporte dos alunos às escolas nucleadas e à formação deficiente de professores. Os estados têm criado comitês e fóruns estaduais da educação do campo que articulam a sociedade civil à sociedade política.

As Resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002 e 2008 e o Decreto Presidencial nº. 7.352, de 2010 constituem importantes conquistas da educação do campo no âmbito do poder político e da legislação educacional. Esses documentos trazem dispositivos que esclarecem sobre a identidade dos povos do campo, identidade da escola do campo, acesso de pessoas com deficiência à escola, entre outros; e norteiam a política da educação do campo e do Pronera. Ao lado desses documentos legais, encontram-se as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo de vários estados brasileiros, organizadas a partir do trabalho de equipes multidisciplinares, em sua maioria com pesquisadores com vínculo direto com movimentos e povos do campo.

A terceira frente é constituída pelos arranjos governamentais construídos a partir das parcerias com as universidades e movimentos sociais, cujo principal exemplo é o Pronera, que possibilitou, desde a sua criação em 1998, a escolarização de 450 mil jovens e adultos em todo o Brasil. Esse programa contribui para a inserção dos jovens em processos educativos críticos e que, hoje, já começam a ingressar como profissionais na educação superior e a colaborar em outras frentes de lutas. Por meio do Programa, foram criados cursos superiores de Pedagogia, Administração, Direito, Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, entre outros que têm contribuído efetivamente para a transformação da realidade desses povos.

Outro arranjo é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em

Educação do Campo (Procampo), que foi criado em 2008, primeiro edital de 2009, pelo Ministério da Educação, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC). O objetivo do Procampo é a formação dos professores do campo como forma de superar as desigualdades educacionais, valorizando políticas específicas de formação, como é o caso da licenciatura em Educação do Campo. Em 2010, eram 56 turmas de licenciatura em formação, com 1.618 alunos matriculados e um total de 3.358 vagas entre as turmas que teriam início ou reedição.

A quarta frente é a da produção acadêmico-científica de natureza coletiva. Teve início nos anos de 1990 com as produções do MST e, a partir da constituição da educação do campo, ela está materializada em diversas publicações, tais como a coleção "Por uma Educação Básica do Campo". Nos últimos anos, em função das inúmeras parcerias com movimentos e organizações populares, essa produção foi intensificada por meio da parceria com as universidades. Foram publicadas dezenas de obras coletivas dos pesquisadores que trabalham com a experiência e concepção da educação do campo, que abordam temáticas sobre a formação de seus professores, classes multisseriadas, residência agrária, história e políticas para a educação campesina, entre outros temas.

Por fim, a quinta frente é a dos embates judiciais contraditórios, mas que fortalecem a efetivação dos direitos sociais dos povos do campo. Os princípios constitucionais da legalidade, isonomia e proporcionalidade são convocados por procuradores do Ministério Público Federal para contestar a existência dos cursos para beneficiários da reforma agrária. Porém, magistrados de alguns Estados Brasileiros consideram que esses cursos superiores vinculam-se a uma questão social e afirmam que tais cursos tendem a contribuir para a viabilidade dos assentamentos de reforma agrária e, com isso, para a superação das injustiças sociais históricas, salientando que é necessária a adoção de políticas de equidade, ou seja, tratar desigualmente aqueles que encontram-se em situação de desigualdade na sociedade.

Vera Telles (2008), aos discutir direitos sociais, menciona:

Quando os trabalhadores rurais sem-terra fazem as ocupações de terra, instauram um conflito que é mais do que o confronto de interesses, pois abrem a polêmica - e o dissenso sobre os modos como se entende ou pode se entender o princípio da propriedade privada e seus critérios de legitimidade (...). Quando o movimento negro reivindica tratamento igual e protesta (...) contra o racismo (...) abre a polêmica sobre o que se entende ou pode se entender sobre o princípio da igualdade perante a lei, sobre as questões e temas que devem ser levados em conta na deliberação política

(...). Quando as populações indígenas reivindicam a demarcação de suas terras, colocam em pauta os modos como se entende ou pode se entender os princípios constitucionais que garantem os direitos indígenas, mas também abrem o debate sobre a validade de outros universos culturais (TELES, 2008. p.26).

A educação do campo originou-se com o intuito de interrogar os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, entre eles a desigualdade educacional, os processos econômicos e políticos excludentes e a prática tecnocrática e patrimonialista de elaboração de políticas públicas, através de práticas educativas coletivas dos movimentos sociais que desencadearam manifestações, e os espaços públicos de direitos que integram a sociedade civil e política.

A identidade política da sociedade é caracterizada por uma esfera pública de negociações, tensões, embates e projetos na busca da superação das contradições históricas, verificadas na distância do Estado/poder com a sociedade; na distância dos governos com os movimentos sociais e na ideologia que, em nome da igualdade formal e positivista, impede os avanços da efetividade dos direitos sociais.

Verifica-se, então, que; a educação do campo tem gerado impactos de diferentes naturezas. A principal delas está na prática de construir a política educacional para os povos que vivem no e do campo através de reivindicações de interesses coletivos que retratam a realidade dos povos e das escolas do campo como forma de transformação da própria realidade. Essa prática de construção coletiva de políticas exige que, no interior do Estado e dos governos, existam pessoas e coletivos com conhecimento da realidade e dos fatores estruturais que dificultam o avanço da democracia e a superação das desigualdades no país.

Para tanto, destaca-se que um dos desafios das lutas da educação do campo brasileiro é a elaboração de políticas educacionais que atendam aos verdadeiros interesses e necessidades desses povos. Para isso, é importante compreender que, para a construção de políticas para os povos do campo, em busca da superação das desigualdades sociais, faz-se necessário conhecer a identidade campesina.

Para Ball e Mainardes (2011), as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), identidades, culturas, crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios que nos permita uma linguagem crítica e analítica para lidar com essas novas formas de política.

2 O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM MONTES CLAROS/MG

O distrito foi criado com a denominação de Montes Claros da Formiga, pelo Decreto de 14 de julho de 1832, e Lei Estadual n.º 2, de 14 de setembro de 1891, Montes Claros foi elevada à condição de cidade com esta denominação pela Lei Provincial n.802, de 03 de julho de 1857. Até 2007 a divisão territorial do município, datada de 2001, era constituída de 10 distritos: Montes Claros, Aparecida do Mundo Novo, Ermidinha, Miralta, Nova Esperança, Panorâmica, Santa Rosa de Lima, São João da Vereda, São Pedro de Garça e Vila Nova de Minas; além de subdividida em cerca de 200 bairros e povoados. (IBGE, s/d, s/p)

O município de Montes Claros/MG possui atualmente área de 3.582.034 km², representando 0,6107% do Estado de Minas Gerais; 0,3875 % da Região Norte de Minas e 0,0422 % de todo o território brasileiro. De acordo com o Censo Demográfico de 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem 385.898 habitantes e, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano de 2000 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,783, considerado alto para o País. Ocupa, dessa forma, a 5^a colocação no Estado de Minas Gerais no ranking dos maiores municípios, destacando-se por seu porte médio, por ser referência para a região sul da Bahia, polo do Norte de Minas e por abrigar o segundo entroncamento rodoviário do País. Está localizado no polígono das secas, vizinha do vale do Jequitinhonha, a 420 km da capital, Belo Horizonte.

Figura 1 - Localização do município de Montes Claros/MG



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Sua localização geográfica, suas condições econômicas e sua densidade demográfica trazem desafios para o município. Entre esses, encontram-se as condições de vida do homem do campo. De sua área total, apenas 38,7 km² estão em perímetro urbano e os 3.543,334 km² restantes constituem a zona rural, ou seja, 98,9% da área total do município. Sua altitude é de 638 metros; clima caracterizado como quente e seco; vegetação decerrado caducifólio, cerrado sub-caducifólio, com ligeiras ocorrências de cerrado superemfólio, caatinga hipogegerófila; o relevo apresenta serras e grutas, cujo solo é de ocorrência de siltito, ardósia, calcários, filitos, calcita, galena, minério de ferro, (Conglomerados: canga, tapanhoacanga com hematita), azotato de potássio, cristal de rocha e ouro de aluvião. Atualmente (2014) tem a população estimada 390.212 pessoas.¹⁴

A indústria e o comércio são importantes atividades econômicas do município, sendo considerado um polo industrial regional.¹⁵ Conta com diversos atrativos naturais, históricos e culturais, além de vários sítios arqueológicos. Assim como em grande parte das cidades do País, ela sofre os impactos de um crescimento desordenado da população, causado pelo intenso fluxo migratório sofrido na década de 1970. Este fato, aliado à falta de planejamento, resultou em uma diferenciação espacial intra-urbana, com várias áreas demarcadas por focos de pobreza. Na área urbana, a distribuição espacial da população está diretamente relacionada à condição social dos moradores devido à desigualdade econômica existente na cidade.

A sede do município de Montes Claros/MG é considerada polo de desenvolvimento do Norte de Minas Gerais, por exercer notória influência sobre as demais cidades da região, em virtude do importante papel que desempenha como centro urbano comercial e de prestação de serviços, além de parque industrial. A condição de polo centralizador da região tem estimulado o constante surgimento de estabelecimentos industriais, comerciais e de serviços na cidade.

No que concerne à Educação no município, está assim organizada:¹⁶

- a) **Educação Infantil:** a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Montes Claros/MG é oferecida em 37 instituições municipais, denominadas Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs; quatro centros de convívio; 28 escolas municipais, além de nove entidades filantrópicas, por meio de convênios. Atualmente são atendidas 11.095 crianças, de 2 a 5 anos, cuja demanda significativa encontra-se na faixa de 2 a 4 anos.

¹⁴ Dados disponíveis em: <<http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/geografia.htm>>

¹⁵ Montes Claros (MG). Prefeitura. 2013. Disponível em:<<http://www.montesclaros.mg.gov.br>>. Acesso em: jul. 2014.

¹⁶ Dados disponíveis em: <<http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/educacao.htm>>

- b) **Ensino Fundamental e Médio:** Com uma estrutura de 61 unidades de ensino, sendo 12 escolas rurais-núcleo, 26 escolas rurais pequeno porte e 23 escolas urbanas, a Rede Municipal de Ensino de Montes Claros/MG atende seus alunos do Ensino Fundamental e Médio. Para assegurar a continuidade dos estudos em localidades onde não existe a estrutura do Estado, a Secretaria Municipal de educação firmou parceria com a Superintendência Regional de Ensino, autorizando a instalação de anexos das escolas estaduais em unidades de ensino da Rede Municipal, para atender à modalidade do Ensino Médio. Atualmente são atendidas 11 escolas estaduais, através de convênio. Conta ainda com cursos de Ensino Médio e Pós-Médio do Instituto Federal Norte de Minas Gerais.
- c) **Pré-Vestibular Municipal:** estudantes comprovadamente de baixa renda e egressos de escolas públicas de Montes Claros/MG são atendidos, desde 2005, pela Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva de políticas afirmativas e de educação inclusiva, com oferta semestral de 920 vagas no pré-vestibular municipal. No cursinho os alunos têm preparação para o vestibular, nas áreas de ciências humanas, biológicas, extas e gerenciais.
- d) **Ensino Superior:** conta com uma Universidade Estadual – Unimontes; o Campus Regional de Montes Claros – Universidade Federal de Minas Gerais; o Instituto Federal Norte de Minas Gerais; e sete faculdades particulares: PITÁGORAS, FUNORTE, SANTO AGOSTINHO, IBITURUNA, FACIT, UNOPAR e FACOMP.

No que tange aos aspectos quantitativos, a Educação Básica está assim constituída, segundo os últimos dados do IBGE:

Tabela 4 - Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar 2012

Etapa de Ensino	Matrículas	Docentes	Escolas
Ensino fundamental - 2012 (1)	51.663	2.825	163
Ensino fundamental - escola pública estadual - 2012 (1)	24.465	1.359	52
Ensino fundamental - escola pública federal - 2012 (1)	0	0	0
Ensino fundamental - escola pública municipal - 2012 (1)	18.131	912	61
Ensino fundamental - escola privada - 2012 (1)	9.067	554	50
Ensino médio - 2012 (1)	18.023	1.135	50
Ensino médio - escola pública estadual - 2012 (1)	14.378	933	39

Ensino médio - escola pública federal - 2012 (1)	77	14	1
Ensino médio - escola pública municipal - 2012 (1)	0	0	0
Ensino médio - escola privada - 2012 (1)	3.568	188	10
Ensino pré-escolar - 2012 (1)	9.267	496	117
Ensino pré-escolar - escola pública estadual - 2012 (1)	0	0	0
Ensino pré-escolar - escola pública federal - 2012 (1)	0	0	0
Ensino pré-escolar - escola pública municipal - 2012 (1)	5.904	289	62
Ensino pré-escolar - escola privada - 2012 (1)	3.363	207	55

Fonte: IBGE, Código: 3143302

Segundo o Portal da Secretaria Municipal de Montes Claros,¹⁷ o município conta atualmente com 29 escolas municipais urbanas de Educação Básica, 43 Centros Educacionais Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e 17 escolas rurais de pequeno porte. Quanto às escolas nucleadas, segue tabela com localização e nucleação efetivada até o presente momento:

Tabela 5 - Escolas Nucleadas em Montes Claros/MG

Núcleos/Comunidades	Escolas Nucleadas
Núcleo I. Estrada de Januária Barreiras Comunidades de Marcela, Lavaginha, Esguincho e Tiririca.	1.E.M. “Dr. Artur Fagundes de Oliveira” 2.E.M. “Antônio Cardoso da Cruz” 3.E.M. “Profa. Maria Machado” 4.E.M. “Luci Pimenta”
Núcleo II. Estrada de Januária Comunidades de Pau D’Óleo, Brejão, Vista Alegre e Camela	1.E.M. “Aurora Andrade” 2.E.M. “Araci de Abreu” 3.E.M. “Ezequias Teixeira” 4.E.M. “Santinha Braga”
Núcleo III. Estrada de Janaúba Comunidades de Campos Elísios, Cláudiano, Fazenda Matos, Santo Inácio, Vale do Paraíso, Ribeirão do Ouro, Barra, Fazenda Planície e Campo da Serra.	1.E.M. “CelmeBorém” 2.E.M. “João Catoni” 3.E.M. “Antônio Rodrigues da Silva” 4.E.M. “Angélica Lopes da Silva” 5.E.M. “Jorge de Souza Santos” 6.E.M. “Antônio Lopes da Silva” 7.E.M. “Rosalina Peres”
Núcleo IV. Estrada de Janaúba Comunidades de Facela, Campo do Meio, Rio Verde, Pau D’óleo e Mandacaru.	1.E.M. “Laudelina Fonseca” 2.E.M. “Celestino Pereira Salgado” 3.E.M. “Cândida Câmara” 4.E.M. “Profa. Júlia Aguiar” 5.E.M. “Camilo Ferreira”
Núcleo V. Estrada de Januária Comunidades de Ermidinha, Pedra Preta, Riachão, Santa Cruz e Buriti Seco	1.E.M. “Caio Lafetá” 2.E.M. “Exupério Gonçalves” 3.E.M. “Almiro Tiago Siqueira” 4.E.M. “Polidoro Figueiredo” 5.E.M. “Profa. Rosa Chaves”
Núcleo VI. Estrada de Miralta Comunidades de Mucambo Firme, Cachoeira de Miralta, Gramá, Monte Alto, Tábuas e Estreito de Miralta	1.E.M. “José Leal” 2.E.M. “Hermínio Santos” 3.E.M. “Manoel Pereira Fernandes” 4.E.M. “Lourenço Sampaio”

¹⁷ Disponível em: <http://www.educamoc.com.br/educamoc_novo/home/escolas>

	5.E.M. “Manoel Souto” 6.E.M. “Irmã Beata”
Núcleo VII. Estrada de Canabrava Comunidades de Santa Rita, Canoas, Poço Novo, Samambaia, Canabrava, Cachoeira do Bananal e Peri-Peri.	1.E.M. “Henrique Maia” 2.E.M. “Bolivar de Andrade” 3.E.M. “Santa Clara” 4.E.M. “Esperidião Martins” 5.E.M. “Levindo José Souto” 6.E.M. “Manoel Ferreira” 7.E.M. “Joaquim Rodrigues da Rocha”
Núcleo VIII. Estrada de Bocaiúva Comunidades de Pentáurea, Serra Velha, Pinheiros, Mato Verde e Lagoinha.	1.E.M. “Mariana Santos” 2.E.M. “Santa Rita” 3.E.M. “Julieta Braga” 4.E.M. “Capitão Enéas” 5.E.M. “Dr. Joaquim Costa”
Núcleo IX. Estrada de Bocaiúva Comunidades de São João, Milivre, Taquaril, Riachinho e Barrocão.	1.E.M. “Ezequiel Pereira” 2.E.M. “Bento Ferreira” 3.E. M. “Santa Maria” 4.E.M. “Hidelberto de Freitas” 5.E.M. “Prof. Antônio dos Anjos”
Núcleo XI. Estrada de Pirapora Comunidades de Riacho do Meio, Fazenda Brejinho, Brejão, Pederneiras e Riacho Fundo.	1.E.M. “Idoleta Maciel” 2.E.M. “Bom Jesus” – Fazenda Brejinho 3.E.M. “Aureliano Flávio” 4.E.M. “João Gomes da Silva” 5.E.M. “Prof. Roberto Fonseca”
Núcleo XII. Estrada de Pirapora Comunidades de Lagoa de Freitas e Cedro.	1.E.M. “Tomás Gouveia” 2.E.M. “São José”
Núcleo XIII. Estrada da Somai Comunidades de Abóboras e Monte Sião	1.E.M. “Carlos Leite” 2.E.M. “Rosental Miranda”
Núcleo XIV. Estrada de Pirapora Comunidades de Santa Bárbara, Palmeiras, Buriti do Campo Santo e Calhau.	1.E.M. “Manoel Pereira do Nascimento” 2.E.M. “Pedro Gonçalves da Rocha” 3.E.M. “Benedito Maciel” 4.E.M. “Aurora Monteiro”
Núcleo XV. Estrada de Januária Comunidades de Pindaíba e Boqueirão.	1.E.M. “Luiz da Silva Gusmão” 2.E.M. Padre Versiane”
Núcleo XVI. Estrada de Barreiras Comunidades de Furadinho , Barreiras e Vaca Morta.	1.E.M. “José Gonçalves da Silva” 2.E.M. “Barrão do Gorutuba” 3.E.M. “Antônio Gonçalves da Silva”

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Montes Claros/MG

Observados os dados sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde – podemos fazer algumas interpretações:

TABELA 6 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,307	0,555	0,744
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	33,48	47,37	64,59
% de 5 a 6 anos na escola	38,65	79,35	96,94
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	40,93	74,03	93,33
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	23,47	53,75	70,94
% de 18 a 20 anos com médio completo	14,53	33,20	58,03
IDHM Longevidade	0,741	0,788	0,868
Esperança de vida ao nascer (em anos)	69,43	72,25	77,07
IDHM Renda	0,597	0,660	0,707
Renda per capita	327,75	485,55	650,62

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

No período compreendido desta pesquisa, os índices gerais da Educação Básica teve um aumento 0,437 entre 1991 e 2010. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), o índice de analfabetismo no ano de 2000 entre pessoas de 18 a 24 anos de idade era de 2,510% no município, enquanto a taxa de alfabetização adulta naquele ano era de 90,08% (a do Brasil era de 84%). A taxa bruta de frequência à escola naquele ano era de 74,410%, sendo que no País esse índice era de 81,5%. Tais dados referem-se, principalmente às estatísticas apresentadas pela SME/MOC de alfabetização no campo.

No que diz respeito ao Ensino Superior ofertado no município percebe-se que a partir da década de 1990, com o processo de interiorização do ensino superior no País, a cidade se tornou um polo universitário que recebe acadêmicos de todo o Brasil, principalmente do norte de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha e sul da Bahia que são regiões pobres e com baixo índice de desenvolvimento. Há indícios que a população acadêmica movimenta a economia da cidade e colabora significativamente na geração de fontes de renda para o desenvolvimento do município.

As Universidades Públicas, segundo documentos da Secretaria de Desenvolvimento, Indústria e Comércio, chegaram à região por meio de reivindicações políticas, como forma de instruir o povo norte-mineiro e minimizar as condições de pobreza e a falta de emprego na região, as quais, consoante pesquisas de órgãos de fomento, são geradas por falta de qualificação profissional. Os campi da Unimontes e da UFMG oferecem, juntos, 50 cursos de graduação, além de pós-graduação, mestrado e doutorado, nos quais estudam cerca de 30 mil universitários os quais contribuem significativamente para as pesquisas locais e regionais, como forma de emancipação e melhoria das condições de vida da população.

Através de parcerias com o governo federal, a Unimontes tem oferecido vários cursos de formação, capacitação e de pós-graduação para as comunidades campesinas, além disso, dados da Instituição apontam que as pesquisas na área, têm trazido relevância significativa para essas populações.

Sendo assim, a tarefa de administrá-la não é simples para o poder público, nem para a sociedade civil, ainda mais se considerado o contexto histórico de dicotomização das condições de vida urbana e rural no País.

2.1A educação do campo em Montes Claros/MG

Ao tomar conhecimento das políticas educacionais para a Educação do Campo, através da leitura de documentos oficiais do município sobre período proposto para o presente estudo (1997-2013), notamos que houve mudanças e permanências de uma gestão para outra. Isto nos mobilizou ao conhecimento dos campos político, econômico, educacional e social vigentes no município neste período, a fim de compreendermos as relações estabelecidas entre os agentes das referidas gestões ao longo dos anos. Problematizamos, assim, cada gestão: como e com quais finalidades as ações foram destinadas ao atendimento da educação rural para a formação de sujeitos aptos a atuar neste contexto?

Procuramos, assim, nos documentos que compõem o Programa de Nucleação das Escolas Rurais de Montes Claros/MG no período proposto, compreender a institucionalização desse processo. Para lidar com este *corpus* documental nos apropriamos de referenciais teóricos constituintes da chamada epistemologia crítica e, de forma procedural, fizemos uma pesquisa documental. Com aporte na pesquisa bibliográfica, utilizamos como fontes materiais que não receberam ainda um tratamento analítico a partir do objeto da pesquisa, ou seja, a gestão do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG. Este procedimento metodológico nos ajudou a apreender as diretrizes e dinâmicas da gestão pública para a educação do campo no município e problematizar as conexões e contradições do contexto, constituintes de uma totalidade histórica marcada tanto pelo descaso público quanto pelos movimentos sociais em favor da igualdade de direitos dos povos do campo.

Isso significou conhecer as implicações das políticas educacionais do município para a educação do campo, organizadas a partir de 1997, que seguem as diretrizes dos organismos internacionais, sobretudo, do Banco Mundial, na difusão de perspectivas e estratégias com a finalidade de manter a hegemonia do capital, em sua fase neoliberal. Esse estudo busca, assim, analisar o contexto histórico do problema em que está inserido o objeto da pesquisa, a fim de encontrar as raízes do problema. Dessa forma, procura compreender as contradições originadas em meio aos interesses que permeiam as políticas que impõem formas de acesso ao conhecimento ao homem do campo.

A escolha do método remete, pois, ao enfoque que se pretende dar ao entendimento de que, historicamente, a educação no meio rural foi negligenciada pelas autoridades e pela legislação e, em geral, as alternativas pensadas e as políticas implantadas sempre deixaram de fora o seu sujeito principal: o homem do campo. Sabemos que esse homem necessita de conhecimentos para controlar os meios de produção, trabalhar com diferentes possibilidades e

novas tecnologias que estão no setor, mas, principalmente, precisa ser respeitado como cidadão e sujeito de todo esse processo histórico. (SILVA, 2010).

Em Montes Claros/MG, a tendência a uma política neoliberal apresenta várias vertentes, com destaque ao governo do Partido da Frente Liberal (PFL) que assumiu a prefeitura do município em dois mandatos seguidos, 1997-2000 e 2001-2004. (Tabela 7)

Tabela 7 - Gestão municipal em Montes Claros/MG

Período	Gestor	Partido
1997-2000	Jairo Ataíde Vieira	PFL
2001-2004	Jairo Ataíde Vieira	PFL
2005-2008	Athos Avelino Pereira	PPS
2009-2012	Luis Tadeu Leite	PMDB
2013-2016	Ruy Adriano Borges Muniz	PRB

Fonte: Prefeitura Municipal de Montes Claros/MG

Segundo Mônica Nascimento e Feitosa (2012), ao tratar da gestão em governos municipais, afirma que “apesar do atual cenário brasileiro se apresentar com discrepâncias e bifurcações ideológicas no aspecto político partidário”, há “três blocos partidários ou grupos políticos: [...] Partidos de oposição, de centro-direita ou de direita, democráticos e liberalistas, que apoiaram o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e se posicionam como oposição ao governo Lula/Dilma, através das legendas do PSDB, PSDC e PFL (atual DEM)”. Segundo ela, considerando a média da Microrregião de Montes Claros/MG, os municípios geridos por prefeitos filiados a partidos de oposição posicionaram-se com escores de Índice de Responsabilidade Social (IRS) abaixo da média da Microrregião do município nos períodos analisados (2002-2009). Já os municípios da base governista federal e de apoio se mantiveram acima da média da Microrregião em quase a totalidade dos períodos analisados. Ela verificou também a “possibilidade de se identificar através destes dados do IRS se as Políticas Públicas efetivadas estão baseadas em decisões racionais-legais que levem a benefícios pessoais ou de grupos de interesses, ou seja, se estão associadas com a reeleição dos gestores que as conduziram”. Isto parece se aplicar ao período 1997 a 2004.

A administração no governo de Jairo Ataíde Vieira (PFL), no que diz respeito à educação nas escolas municipais, efetuou um amplo processo de reestruturação do trabalho administrativo, financeiro e pedagógico, através de ações, como: elaboração de Projetos Político-Pedagógicos e do Plano de Desenvolvimento das Escolas; implantação do processo

de gestão democrática nos educandário¹⁸; acompanhamento do desempenho dos alunos e professores e parcerias público-privadas.

Problematizamos, para tanto, as consequências dessa ação para o desenvolvimento das comunidades rurais, através da análise das configurações administrativa, financeira e pedagógica.

Diante disso, o fechamento e a Nucleação de escolas rurais em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar foram considerados a solução mais econômica para os municípios brasileiros. As crianças, mesmo as pequenas, deixam sua comunidade e são transportadas para escolas-pólo, em estradas e transportes inadequados.

Através de depoimentos¹⁹, observamos que essa situação tem enfraquecido ainda mais as comunidades locais do campo e sua capacidade de coesão, quando perdem um elo importante de articulação, que é a escola, haja vista a ruptura com as comunidades locais e onde está a origem das dificuldades de inserção social dos povos do campo no contexto urbano.

Aliado ao discurso da racionalização da rede escolar há o entendimento que as escolas maiores oferecem melhores condições de ensino, em termos de estrutura física, equipamentos e recursos humanos. Assim, aliado à concepção capitalista, há na interpretação do desenvolvimento de políticas públicas, um cunho de atendimento ao mercado e não a um enfrentamento dos reais problemas que afetam as populações que vivem e trabalham no espaço rural e, consequentemente, das escolas que lá funcionam. Essas contam, em sua maioria, com construções inadequadas, com carência de material didático e escolar e com professores que trabalham num sistema de grande rotatividade e apresentam-se despreparados para o exercício da função. As crianças não têm acesso a espaços e materiais adequados à Educação Infantil, como parques, livros e brinquedos educativos; os jovens, além de não terem espaços de lazer, não têm oportunidades de trabalho, restando-lhes, como única alternativa, o êxodo rural. É o que passamos a analisar.

2.2 Desafios do processo de Nucleação em Montes Claros/MG

¹⁸ Por educandários, o Município entende as escolas, ou seja, local para desenvolvimento de educação (SME/2014).

¹⁹ Depoimentos coletados através de entrevistas feitas durante visita às comunidades, envolvendo gestores escolares e familiares de alunos das escolas. A fim de não identificar os sujeitos, seus nomes não serão citados, apenas indicados pela primeira letra dos nomes, a saber: S.F.C. foi Secretaria de Educação e C.M. foi Coordenadora da primeira etapa do processo de Nucleação (1997-2004).

O número de iniciativas com o propósito de uma educação rural que conte empre as necessidades do campo vem crescendo ao longo dos anos. As transformações ocorridas no campo e os debates acerca da qualidade do ensino rural fizeram com que vários estados e municípios brasileiros, como Minas Gerais e Montes Claros, respectivamente, optassem por implantar um sistema de escolas nucleadas.

As escolas localizadas no campo, como observaram ao longo da história do Brasil, não foram alvos de políticas efetivas e consistentes por parte dos governos federais e municipais, e o município de Montes Claros/MG não fugiu a essa realidade. Porém, no início da década de 1990, aconteceram iniciativas neste município em busca de minimizar e/ou resolver as dificuldades da educação rural quanto à sua natureza, seus princípios e fins. Assim, observamos que a educação campesina, no município de Montes Claros/MG, durante os anos de 1990, sofreu uma série de reestruturações.

No Brasil, a valorização do campo começa a ganhar espaço a partir de 1975, com a criação do Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município (Pró-Município) e posteriormente do Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural (Pro-Rural). (FLORES, 2002; SOARES, 1999) O primeiro Estado a adotá-lo foi o Paraná (1976), seguido de Minas Gerais (1983), Goiás (1988) e São Paulo (1989), entre outros Estados que fizeram da Nucleação uma política para possibilitar o acesso e melhorar a qualidade do ensino. (COSTA, 2012).

[...] no Pró-Município, o projeto de nucleação das escolas isoladas englobava uma estratégia política mais ampla. Visava ainda à modernização da agricultura tradicional (de subsistência), a ampliação do mercado interno e do nível de emprego, logrando elevar o padrão de vida da população rural e valorizar as culturas regionais. (SOARES, 1999, p.76)

O processo de Nucleação no Brasil aconteceu na década de 1990 quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério* (FUNDEF) e o fortalecimento do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE).

Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. O princípio fundamental é a superação do isolamento e do abandono aos quais as escolas rurais isoladas experimentavam e vivenciavam em seu cotidiano, justificado pela finalidade de oferecer aos alunos rurais uma escola de

melhor qualidade.

Esse processo tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho localizadas no seio de cada comunidade.

A Nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos de suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária.

As escolas nucleadas se caracterizam, então, por agrupar várias escolas isoladas em uma escola núcleo, a fim de fornecer subsídios adequados para a concretização de uma educação tida como de qualidade. Esta foi uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passam as escolas campesinas.

Os argumentos de viés político-pedagógicos que sustentam essa vertente defendem que a melhoria no processo educativo deveria acontecer em classes unisseriadas,²⁰o que proporcionaria melhores condições estruturais e materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas²¹.

De modo geral, alguns defensores do processo de Nucleação nas escolas do campo, como Mônica Molina (2003)²², argumentam que as escolas nucleadas são melhores e mais eficientes do que as isoladas. A Nucleação apostava na eliminação das multisséries e isolamento pedagógico a que são submetidas as escolas rurais e que impedem o desenvolvimento contínuo de supervisão escolar e outras tarefas administrativas e pedagógicas. Assim, na perspectiva de seus defensores, o processo de Nucleação resolve os problemas mais graves referentes às escolas isoladas no meio rural, como as múltiplas funções dos professores, salas multisseriadas e a precariedade do espaço físico. Em contraponto, os alunos são inseridos em escolas amplas, com maior contingente de pessoas, mais variedade de culturas, quando não, em escolas urbanas que seguem exclusivamente as características curriculares deste meio.

Argumentos de viés econômico-administrativos sustentam que os custos com a Nucleação apesar de não serem mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada uma menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, implica melhores investimentos em infraestrutura física e pedagógica por parte das

²⁰Por turma unisseriada entendemos a turma de alunos de uma única série ou ano escolar.

²¹ Por multisseriadas entendemos a turma de alunos com um professor polivalente trabalhando com mais de uma série ou ano escolar ao mesmo tempo.

²² MOLINA, Mônica C. A contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para a Promoção do desenvolvimento sustentável. Brasília, 2003.

gestões, além de possibilitar e facilitar uma melhor formação docente.

As escolas no meio rural do município, na década de 1990, não viviam situação diferente das escolas campesinas do resto do País. Eram caracterizadas por salas multisseriadas, com uma estrutura física inadequada, onde era visível a necessidade de intervenção para melhorias.

De mais a mais, predominava no meio rural a figura de um professor polivalente de perspectiva multidisciplinar, com múltiplas funções e encargos, que trabalhava com mais de uma série ao mesmo tempo, além de realizar serviço de limpeza, merenda e secretariado escolar.

Nesse período, os gestores do município de Montes Claros/MG começaram, então, a buscar ações que pudessem colaborar com a melhoria da qualidade do ensino no meio rural, principalmente no período entre 1997-2004, quando se consolida o primeiro processo de Nucleação das escolas do campo.

O processo de Nucleação no município teve início em 1990, porém, só alcançou seu auge na administração 1997-2004. Nessa época a rede municipal era composta de 66 escolas de pequeno porte, que eram isoladas geograficamente e contava com turmas multisseriadas nas variadas comunidades, fazendas e vilas do município.

[...] eram o que se convencionou chamar em nosso país de Escolas Isoladas Rurais, em que predominam as classes multisseriadas, tendo uma única professora para ministrar aula, concomitantemente para duas, três e até quatro séries diferentes. (FLORES, 2002, p. 23)

As escolas isoladas de Montes Claros/MG eram compostas de apenas uma ou duas salas que contavam com um número reduzido de alunos e, consequentemente, de professores. Isso acarretava várias dificuldades ao ensino rural, como a falta de espaço, recursos materiais e humanos. Esses são os motivos justificam o fechamento das escolas isoladas para compor as “escolas núcleo”, com maior estrutura pedagógica e administrativa.

Analizar tais iniciativas se torna necessário para trabalharmos com a hipótese de que o Programa de Nucleação das Escolas de Pequeno Porte do Campo, em Montes Claros/MG, no período de 1997 a 2013, apresentou-se como um dos itens de uma agenda organizada em torno das políticas constituídas e implementadas na educação brasileira, que tiveram implicações diretas sobre a forma de se pensar e realizar a educação municipal para a educação dos povos do campo.

Buscamos, inicialmente, compreender o processo de alteração do pensamento e da *práxis* pedagógica no contexto rural, uma vez que, após a promulgação da LDB de 1996, o Ensino Fundamental passa a ser de responsabilidade dos municípios, e fica evidenciado através de dados coletados, que a Nucleação das escolas rurais foi considerada na época uma proposta que representava avanço para os municípios brasileiros.

As condições precárias e a falta de apoio e recursos nos espaços rurais provocam a necessidade de mudança para os centros urbanos à procura de empregos e de uma condição de vida mais digna, dada a carência nas políticas públicas para o enfrentamento dos problemas que afetam as populações que vivem e trabalham no território rural e, consequentemente, das escolas que lá funcionam.

Muitas escolas do campo ainda contam com construções inadequadas, carência de material didático e escolar e com professores que trabalham num sistema de grande rotatividade, despreparados para assumirem a condição de educadores dessas comunidades. As crianças não têm acesso a espaços de lazer na educação infantil, a livros e brinquedos educativos e os jovens, além de não terem espaços de lazer, não têm oportunidade de trabalho, restando-lhes, como única alternativa, o êxodo.

Assim sendo, a relevância desta pesquisa se justifica ao quantificar 2.553 alunos que, em Montes Claros/MG, vivenciaram a experiência educativa de estudar em uma escola fora do seu local de moradia, e, com isso, viverem as consequências, fragilidades e ganhos que o Programa de Nucleação demanda. Isso abrange: o transporte escolar, o tempo de viagem/dia, as trocas de experiências com sujeitos de diversas comunidades, escolas com melhores condições físicas e administrativas, o isolamento das comunidades que tiveram as suas escolas fechadas. Abrange, também, alterações nas políticas educacionais do campo e aspiração à melhoria da qualidade de vida dos sujeitos no que tange à justiça social. Nessa égide:

A pesquisa educacional como diálogo deve muito mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação, deve preocupar-se também e principalmente, dentro do seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e mui especialmente à educação (LIMA, 2010, p.21).

Entendemos, assim, que a escolha metodológica empregada na pesquisa está diretamente relacionada às concepções epistemológicas do pesquisador, não sendo escolhas meramente técnicas. Nesse sentido, reconhecemos o papel social que os impactos da pesquisa

podem ter no contexto em que se insere, considerando as lutas políticas e ideológicas para se estabelecer relação entre o objeto de estudo e o contexto em que está inserido.

Consideramos, por essa via, que o conhecimento produzido poderá contribuir, significativamente, para a compreensão da realidade pesquisada, uma vez que “a produção do conhecimento não se faz alheia a conflitos, antagonismos e relações de forças que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais”. (FRIGOTTO, 2004, p. 36). É dessa maneira que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica em elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão.

Dessa forma, entendemos que pesquisas sobre políticas educacionais vêm, assim, configurando-se como campo específico de investigação em permanente busca de consolidação para o avanço qualitativo do panorama teórico e empírico da análise de políticas.

Diante de um cenário de constantes fragmentações nas discussões e descontinuidade de programas e projetos voltados para a Educação do Campo, e, consequentemente, para a formação de educadores que atuam e/ou possam atuar no campo, partimos do pressuposto de que as populações rurais, apesar de grandes e importantes mobilizações, foram alvo de políticas públicas originadas e estruturadas em gabinetes, que não propiciaram um espaço democrático de discussões e reflexões que envolvessem essa parcela significativa da sociedade.

No âmbito federal, nos anos 1990, embora o Ministério da Educação não tenha adotado políticas específicas em relação à educação nas zonas rurais, adotou uma série de políticas universalistas que atingiram as escolas no meio rural. Dentre essas políticas estão:

- o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério (Fundef);
- o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae);
- o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE);
- o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Segundo dados do Inep (2006), foram iniciados também, dois programas que tinham por intenção beneficiar predominantemente o meio rural: - o Escola Ativa, um programa específico para as escolas multisseriadas, que utiliza metodologia adaptada da experiência colombiana da Escuela Nueva. Até 2003, o modelo havia sido implementado pelo programa

Fundescola do Ministério da Educação em 4.302 escolas multisseriadas rurais (7% do total) em 558 municípios e, o Proformação, um programa de modalidade à distância de habilitação de professores, destinado a professores sem habilitação que atuam de 1^a a 4^a série e classes de alfabetização nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A maior parte (80%) dos 35 mil professores atendidos encontram-se atuando em zonas rurais. (BRASIL, 2006)

E, ainda que permaneça aberto o debate acerca das políticas específicas para a educação do campo, diferenciadas da educação urbana, nenhum desses programas constituiu-se em uma política específica de educação rural/do campo, já que a perspectiva do governo foi desenvolver políticas que beneficiassem a todos, indistintamente.

Historicamente, os movimentos sociais e associações civis do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag), a Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab), a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar), entre outros, enfaticamente reivindicou políticas específicas.

Nesse sentido, temos a intenção de provocar uma reflexão acerca da escola nucleada, com base nos eixos: as características do meio rural de Montes Claros/MG, as transformações que vêm ocorrendo por meio da gestão neste espaço e as implicações dessa forma de gestão para esses sujeitos. Nossa propósito é o de instigar e reacender o debate sobre a escola do campo, tendo em vista o grande desenvolvimento tecnológico junto à crescente miséria da população que vive e trabalha neste espaço ao evidenciar a presença da desigualdade social para esses povos.

Segundo Miguel Arroyo (2007), uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é, predominantemente, urbano, ou seja, pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Ainda segundo a análise de Arroyo, podemos afirmar que as consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na implantação de políticas paliativas para o campo em todas as áreas públicas, e, de maneira particular, na saúde e educação. Levantamentos já apresentados aqui apontam que o campo é visto, muitas vezes, como uma extensão da cidade, sem maiores necessidades de intervenção. Diante disso, não é observada qualquer política de formação específica de educadoras e educadores do campo que não seja para colocarem em prática a docência com algumas adaptações.

A Secretaria de Educação do Município, da primeira fase de implantação do modelo nucleado, S.F.C., recorda-se que a concepção vigente era de que a população do campo se

constituía também em sujeitos de direitos de uma educação de qualidade para todos. Portanto, devia ser pensada e proposta também por esta população, a partir de suas expectativas e reais necessidades humanas e sociais advindas e/ou vinculadas à sua cultura. E ainda recorda a necessidade do sujeito do campo não viver à margem do conhecimento ou a eles vincular apenas ensinamentos do espaço urbano, ignorando suas peculiaridades e diversidades socioculturais, expressas diariamente na prática social das extensas e também diversas regiões do entorno do Centro Urbano de Montes Claros/MG.

Observa-se que sob esse ideário, a primeira etapa de implantação era de que fosse respeitada a realidade dos sujeitos do campo. Quanto à execução disso, segundo a ex-Secretaria de Educação:

Quanto aos aspectos (positivos e negativos) que podem ser identificados na Matriz curricular, bem como no processo de ensino-aprendizagem dessas escolas, ela ressalta que dentre os positivos pode destacar: os componentes curriculares recebem um tratamento voltado para a determinação de objetivos e particularidades, explicitada na metodologia proposta para estes conteúdos e voltado o foco para a realidade local, sem perder de vista a visão global necessária ao tratamento dos mesmos. (S.F.C., 2013)

Isso é completado pela coordenadora, C.M., quando avalia os aspectos (positivos e negativos) que podem ser identificados na Matriz curricular, bem como no processo ensino-aprendizagem das escolas nucleadas, onde ela afirma que nas “escolas-núcleo” foram implantados diversos cursos e disciplinas destinadas à complementação do currículo obrigatório, sendo alguns abertos à comunidade, como agricultura, doces artesanais, avicultura, dentre outros.

Porém essa afirmativa não foi constatada em visitas realizadas para observação dos documentos das escolas nucleadas nas comunidades rurais. Também não temos notícia da implementação dessa proposta até o presente momento.

Logo, ao trazer esses discursos para a interpretação junto aos autores que têm vasta experiência no assunto, retomamos mais uma vez a perspectiva de Arroyo (2007): para ele há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa e a uma visão negativa do campo como um lugar de atraso e tradicionalismo cultural. De acordo com o autor, essas imagens urbanas inspiram e influenciam as políticas públicas, educativas e escolares e grande parte dos textos legais, por meio da concepção do paradigma urbano do direito à educação.

Contudo, nas palavras de Arroyo (2007), o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos, apesar de que, por muitas vezes, é lembrado como um lugar de menor importância, dada a contingência das necessidades emergentes nos centros urbanos. A palavra “adaptação” é utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais e recomendada às condições da educação escolar no campo, aos currículos e à formação dos profissionais, evidenciando-se claramente a concepção de elaboração desses documentos sob a perspectiva do paradigma urbano.

Observamos no cotejamento dos dizeres de nossos sujeitos de pesquisa e a perspectiva interpretativa de Arroyo que, no plano do discurso, a gestão que implantou as Escolas-Núcleo em Montes Claros/MG. A afirmativa da coordenadora evidencia ciência da importância deste deslocamento da educação pensada no modelo urbano. Contudo, não chegou a nossas mãos documentos que tratem de alterações curriculares na perspectiva dos sujeitos do campo.

Outro aspecto que indica a manutenção do paradigma urbano transposto ao campo é o deslocamento de crianças e adolescentes do campo para escolas distantes de sua residência, seja para lugarejos maiores ou para a cidade. Os alunos são deslocados, sem nenhum processo de adaptação dos sujeitos, contando apenas com o benefício de não estudarem nas precárias e dispersas escolas do campo. Contudo, esses alunos, crianças, adolescentes ou jovens do campo, tendem a perder a sua identidade e cultura campesina para serem socializados junto a grupos sociais com identidade e cultura distintas. Soma-se a isso os períodos de abandono da escola, seja devido a intempéries comuns aos longos deslocamentos (como acidentes e ônibus estragados), seja devido às temporadas nas quais os jovens auxiliam na lida com o campo ou a criação.

Estas práticas no município em estudo evidenciam que tais políticas expressam o total desrespeito e prejuízo às raízes culturais e identitárias dos povos do campo. O que resulta como instigante para esta pesquisa e para a análise de políticas educacionais do campo é que a desconstrução da escola rural por meio da Nucleação e do deslocamento dos alunos ~~para as~~ ~~escolas~~ ~~urbanas~~ tenha acontecido em tempos de reafirmação do campo, em processo de redemocratização (final da década de 1990 e início dos anos 2000), com dos povos do campo através de seus movimentos sociais.

A ex-secretária de Educação do município, S.F.C., expressou acreditar, no momento da implantação (1997-2004) que a reorganização do sistema de ensino aumentaria a possibilidade de melhor atender as escolas rurais no aspecto administrativo e pedagógico, inclusive assegurando ampla participação das famílias e, ao mesmo tempo, responsabilizando-as pela

educação de seus herdeiros, como forma de conscientização da população, conforme está previsto na Constituição Brasileira.

É notório, no entanto, não só no município de Montes Claros/MG, como mostram os estudos que cotejamos nesta pesquisa, que as pessoas do campo estavam em um movimento de afirmar suas identidades, suas culturas, seus valores e estavam decididas a participar da reorganização política do Estado democrático. Porém, é exatamente nesse momento histórico que são postas em prática decisões que engendram sua negação. De modo que a infância, a adolescência e a juventude dos estudantes que residem no campo são inseridas e integradas em outros espaços, com paradigmas urbanos que promovem a sua socialização em valores e culturas distintos de sua herança cultural. Por sua vez, Bronislaw Malinovski (1884-1942), aborda que a cultura compreende "arte- fatos, bens, processos técnicos, ideias, hábitos e valores herdados.

Observamos, com isso, que a Nucleação em Montes Claros/MG partiu da intenção da gestão da SME/MOC em promover o desenvolvimento social de cada região rural do município, baseada, todavia, em espaços e currículos planejados para as culturas urbanas.

Para Acácia Kuenzer (1999), com base nas experiências políticas e educativas, a perspectiva cultural da divisão campo e cidade necessita ser repensada e superada, para dar respostas ao que o governo brasileiro vem implantando no que diz respeito às novas demandas da educação e, consequentemente, no que se refere à formação de professores para atuarem nas escolas do campo, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990.

Assim, de acordo com Gimeno Sacristán (1996), existem poucos temas tão difíceis de se abordar como o das reformas educacionais. Segundo o autor, o próprio conceito de reforma coloca um problema semântico que nos introduz num mundo de significados e propósitos muito variados. No entendimento do autor, pode-se utilizar a concepção de reformas educacionais quando se quer adequar o ensino às demandas mercado de trabalho, tanto quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo, para ele, fala-se em reformas ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se buscam mudanças na organização dos procedimentos de gestão das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle; alude-se à reforma quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), aborda questões como a redução da obrigação do Estado com a universalização do ensino, a desarticulação entre os diferentes níveis de ensino, a formação em

tempo reduzido de professores para o magistério da educação básica, entre outros. Com relação à educação rural, especificamente, o texto aprovado não traz inovações. Ele versa sobre as adaptações necessárias à adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região, o que não contempla de forma satisfatória e significativa as necessidades que atualmente encontra-se o homem do campo e a realidade das escolas rurais.

Para Jamil Cury (2006), a lei, além de um direito e constituição de uma nova forma de organização da educação nacional, também significa alicerce e caminho políticos. Na compreensão do autor, enquanto direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional o que significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. Segundo ele, enquanto um princípio conceitual, genérico e abstrato, ela veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo, por meio de uma ação política consequente. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático.

Sidney Reinaldo Silva (2013), por sua vez, aponta bases normativas para a análise de políticas educacionais a partir da teoria da justiça e de sua correlação com a democracia, operando uma força para o sentido da luta pelo reconhecimento identitário. Nesse sentido, pensar a escola do campo nos dias de hoje significa considerar a natureza e a constituição dos espaços campesinos, da agricultura familiar, do trabalho externo e de todo o processo de modernização que tem provocado a submissão dos produtores e trabalhadores do campo ao capital e não apenas uma mera adaptação educacional. “A valorização do mundo rural emerge, hoje, a partir de novas formas de articulação com o mundo urbano, outros modos de vida coletiva”. (CANÁRIO, 2000, p.127)

2.3 Operacionalização da Nucleação em Montes Claros/MG

O processo de Nucleação das escolas do campo em Montes Claros/MG, como na maioria dos municípios brasileiros, foi coordenado pelos órgãos oficiais do governo municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (SME/MOC), responsável por conduzir o processo de agrupamento das escolas, alocação de professores e outras condições necessárias ao funcionamento das mesmas.

As escolas nucleadas existentes no País seguem as mesmas regras de organização das demais escolas do sistema de ensino do município, tanto no que diz respeito à divisão em ciclos²³, quanto em relação ao calendário letivo, currículo e outras diretrizes formais. Também é comum que as escolas nucleadas tenham condições bem semelhantes às demais. No caso de Montes Claros/MG, a então Secretaria de Educação conta que o currículo foi adaptado às condições e necessidades da contextualização rural, embora não tenhamos encontrado nenhum indício de adequação curricular para os alunos do campo.

Montes Claros/MG, como cidade Polo da região norte-mineira, tem se modernizado para fazer frente às múltiplas demandas de sua população, que cresce a cada ano devido ao fluxo migratório dos municípios circunvizinhos e com o êxodo rural, pois campesinos buscam na cidade a esperança de melhores condições de vida, dentre elas a educação de seus filhos.

A Secretaria Municipal de Educação SME/MOC, ao verificar a existência de muitas escolas multisseriadas com terminalidade no 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e altos índices de exploração do trabalho infantil, perceberam que as escolas do campo não estavam atendendo às expectativas e necessidades das comunidades campesinas, que almejavam a continuidade dos estudos de seus filhos.

Inseridos nesse contexto, os gestores da SME/MOC, através da Coordenação das Escolas da Zona Rural, relatam que realizaram, com o pretexto de adequação e organização do seu sistema, o atendimento efetivo às demandas. Porém, isso não foi viabilizado devido a muitas dificuldades de localização de algumas comunidades.

Segundo entrevista com os então membros da SME/MOC, esses explicaram que, norteada por essa necessidade, a Secretaria Municipal de Educação do Município procurou uma alternativa para minimizar esses problemas, propondo o Projeto de Nucleação das Escolas do Campo, por entender que seria uma proposta eficiente e viável para resolver as necessidades apresentados.

Com o Projeto de Nucleação implantou-se escolas polo, com extensão até o 9º ano de escolaridade, estrutura física e material adequadas a uma educação de qualidade. Com isso, foram eliminadas as turmas multisseriadas, que apresentavam-se como um grande entrave à prática pedagógica dos professores e consequentemente à avaliação da qualidade educacional. Além disso, o Projeto de Nucleação reduziria o número de escolas, concentrando as demandas

²³A rede de ensino do Estado de Minas Gerais implantou o Ensino Fundamental de nove anos, regulamentada pelo Decreto n. 2.251/2006. Dividiu esse ensino em dois grandes ciclos de aprendizado: Ciclo Inicial de Alfabetização e o Ciclo Complementar de Alfabetização. Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos, cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para uma determinada etapa de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização.

espalhadas por 72 unidades de ensino. (Projeto de Nucleação SME/MOC, 2004).

De acordo com os documentos da SME/MOC, a concepção de Nucleação dos gestores municipais no período (1997-2004) era de agrupamento de escolas isoladas sob uma coordenação que proporcionasse apoio, acompanhamento e assistência permanente.

De acordo com dados coletados na SME/MOC, a Nucleação das escolas no município, teve como objetivos:

- Assegurar o aprimoramento constante da qualidade educacional;
- Estabelecer uma gestão qualificada;
- Racionalizar o número de escolas;
- Assegurar mais recursos às pequenas escolas e otimizar o seu uso;
- Valorizar o trabalho do professor. (Projeto de Nucleação SME/MOC, 2004)

Entendiam que o processo de Nucleação trazia vantagens como:

- Otimização do trabalho nas escolas isoladas;
- Garantia de vagas para os alunos que fossem próximas ás suas residências;
- Diminuição de riscos do transporte escolar de crianças e diminuir custos dos mesmos;
- Proporcionar equidade, rompendo com o abandono das escolas rurais isoladas. (Projeto de Nucleação SME/MOC, 2004)

Foram apresentadas também, além de vantagens pedagógicas, razões econômicas e administrativas para se nuclear pequenas escolas. Os gestores entendiam que as escolas de porte médio (entre 500 e 800 alunos) do Ensino Fundamental e (entre 800 e 1.200 alunos) do Ensino Médio poderiam oferecer melhor atendimento tanto do ponto de vista de custos e uso de recursos, quanto do ponto de vista educativo e participação comunitária. No campo administrativo as escolas isoladas ficavam abandonadas, uma vez que o professor realizava muitas funções sem receber a apoio específico ou supervisão.

Ficou estabelecido que o número de alunos pudesse variar em função dos recursos e características de cada escola Núcleo e das características locais. Por questão de administração, custos e economia, o número mínimo de alunos por escola nucleada seria de 250 alunos e abrangeira no máximo de 10 a 20 localidades de escolas isoladas.

Após definidos todos os critérios, segundo C.M, a proposta de Nucleação foi apresentada aos pais e comunidade escolar, por entenderem que a proposta deveria ser bem planejada, discutida e explicada.

Em Montes Claros/MG, constata-se que, de 1997 a 2004, foram Nucleadas um total de 74 Escolas de Pequeno Porte de forma gradativa nas Comunidades de Facela, Santa Barbara, Marcela, Santa Rosa de Lima, Pedra Preta, Nova Esperança, Milivre, Vila Nova de Minas, Claraval e São João da Vereda, perfazendo um total de 12 Núcleos ainda em fevereiro de 1997.

Inicialmente, para implantação do projeto de Nucleação (que ocorreu a partir de 2006), as escolas do município foram mapeadas e realizados alguns levantamentos que foram utilizados como critérios para a Nucleação como a distância, número de pequenas escolas a serem nucleadas, número de alunos e a identificação de cada Polo/Núcleo.

Para isso, foram construídas três escolas Núcleo e instaladas no município. Três escolas foram construídas na zona rural e apenas cinco escolas, do total de escolas nucleadas que ofertavam ensino até o 9º ano do Ensino Fundamental, foram reformadas para atender a demanda, conforme apresentaremos adiante na análise dos dados. Além da realização de reformas necessárias nas escolas a serem nucleadas, foi adequado o quadro de pessoal, as escolas foram equipadas com o aumento de materiais didáticos pedagógicos e insumos básicos que antes eram insuficientes ou inexistentes. A escolha das escolas que sediam a Nucleação foi norteada pelo critério de atendimento ao maior número possível de alunos. Dessa forma, priorizaram-se as sedes em distritos e povoados onde há grande concentração populacional. As pequenas escolas multisseriadas, adjacentes a estas comunidades, foram desativadas, sendo que alunos, professores e funcionários efetivos foram remanejados para as escolas-núcleo.

As Escolas-Núcleo passaram a ser dirigidas por profissionais qualificados, como formação Universitária em nível superior. Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental também são licenciados.

Quanto ao transporte, a Prefeitura de Montes Claros/MG, através da Secretaria Municipal de Educação, criou um sistema de transporte escolar para o deslocamento de alunos, que tomam a condução em pontos previamente estabelecidos com a comunidade. Para Maria Capelo (2008), o transporte escolar apresenta-se como um aspecto complicador em relação às escolas do campo nucleadas enquanto acesso à escola: as estradas são precárias e o professor dificilmente recebe visitas da supervisão escolar do município.

Em Montes Claros/MG, em função do acesso, três escolas das que foram Nucleadas, que não estão localizadas na zona urbana, a da Comunidade de Marcela, a E.M. Dr. Artur Fagundes e a E.M. Alexandre Martins Durães na comunidade de Vila Nova de Minas, ainda sofrem com

problemas no transporte escolar de seus alunos e professores. Além de serem de difícil acesso para a supervisão e para os serviços oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com outras secretarias, como a de saúde, por exemplo, que oferece um ônibus de atendimento médico e odontológico nas escolas do município.

Um fator que chamou a atenção para nossa análise é o custo do transporte, que, em nossa interpretação, pode anular os benefícios econômicos dos agrupamentos de escolas por ser extremamente caro quando se investiga a eficiência e equidade da educação oferecida nas escolas nucleadas. Celso Vasconcelos (2003) diz que, por eficiência entende-se o melhor padrão de qualidade e a equidade, por sua vez, diz respeito ao acesso real do aluno à escola e aos mecanismos existentes que possibilitariam tal acesso. Esse elemento está diretamente ligado às distâncias casa-escola, e à disponibilidade de meios de transporte, não só em termos quantitativos, como em termos qualitativos. O autor argumenta que pode surgir um conflito que envolva ainda a estimativa do custo do transporte dos alunos, que, segundo ele, pode inclusive eliminar os benefícios conseguidos. O conflito tratado por Celso Vasconcelos não foi investigado detidamente em Montes Claros/MG, mas é uma hipótese plausível de investigação.

Na concepção das entrevistadas S.F.C. e C.M., as escolas nucleadas contribuem para aumentar a qualidade do trabalho escolar, uma vez que a Nucleação viabilizou o planejamento de professores, a disponibilidade de mais recursos fornecidos pela existência de um assistente de direção, uma infraestrutura melhorada, além de merendeira e outros funcionários das escolas. São unânimes em dizer que o principal objetivo da Nucleação em Montes Claros/MG foi oferecer uma educação de qualidade e com melhor estrutura física, oferta de material didático e pedagógico e recursos humanos mais qualificados.

Ao ser questionada sobre como foram selecionadas as primeiras escolas que participariam do processo de Nucleação, a Secretaria de Educação da primeira fase de implantação S.F.C., respondeu que foi escolhida toda escola onde o número de alunos era bastante pequeno, com diversas idades, séries e níveis de aprendizagem muito diversas em uma mesma turma, ou com pouca convivência social (apenas membros de uma mesma família na escola); além de outras próximas de comunidades mais desenvolvidas e ou grandes povoados ou distritos que tinham maiores possibilidades de transportar alunos das diversas regiões do entorno; como também aquelas que tinham professores com melhor formação, além das condições favoráveis de moradia e continuidade dos estudos.

Sobre os aspectos relevantes e as condicionantes da implantação da Nucleação das escolas rurais, S.F.C. explicou que dentre os aspectos relevantes, citaria o respeito dado à diversidade humana, a afirmação da educação como direito universal, a reorganização da rede

de ensino, o ordenamento e a dinamização da prática educativa para aprendizagens mais significativas e de forma mais inovadora e contextualizada de acordo com o espaço e o tempo. Quanto as condicionantes, aqui entendidas como exigências, condições, e/ou circunstâncias da Nucleação, ela destacou as seguintes: seria bom se houvesse entendimento e aceitação por parte das comunidades inicialmente elencadas para fazer parte do processo de implantação do projeto; mais proximidade dos povoados maiores e/ou mais desenvolvidos, além dos distritos rurais; relação proporcional entre o número de alunos e o número de séries; mesmo nível de ensino e aprendizagem em uma mesma turma, com o mesmo professor, impulsionando o rendimento escolar; melhores condições de hospedagem e moradia para os profissionais das escolas.

Ao ser questionada se as proposições legais foram consideradas para o processo de Nucleação nas escolas, a ex-Coordenadora não respondeu que sim nem que não, apenas reforçou sua experiência profissional e seus conhecimentos sobre a legislação, dando a entender que todos os direitos legais foram garantidos. Ela afirmou, primeiro, entender que cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade – o que está estabelecido desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB 9394/96 e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação 2001-2010 – considerado o direito consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948. Segundo, por conhecer, ao longo do tempo de servidora pública no Município de Montes Claros (anterior ao exercício de Secretária de Educação), as diversas tentativas de implantação de políticas que favorecessem as famílias do campo. Por último, a responsabilidade dos pais destes alunos no processo, apresentado o diagnóstico retratando o aluno do campo, sem alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental; as dificuldades de frequentarem diariamente a escola, o que acarreta a não permanência (evasão) e a não terminalidade de grau mínimo de estudos assegurado no direito constitucional. Contou, ainda, sobre a decisão da equipe em discutir e desenvolver um Projeto com a comunidade, no sentido de assegurar uma Escola de qualidade também para o aluno do Campo, mas comprometendo as famílias com a participação, envolvimento com os estudos dos seus filhos, encaminhamento diário para a escola, assegurado o transporte escolar, além de oferecer escola aparelhada para receber os educandos, com direção capacitada, serviço pedagógico, projetos de enriquecimento curricular, biblioteca e outros.

Quanto aos benefícios econômicos angariados para o município com a implantação do processo de Nucleação, C.M. explica que um projeto que assegura escolas de qualidade tem custos. Em seu ponto de vista, só se pode falar em benefícios econômicos se considerarmos

que os investimentos públicos geraram mais qualidade social para as famílias do Campo e, consequentemente, o entendimento de que estes recursos não foram desperdiçados, bem como outras questões que destaca: a relação número de professores verso número de alunos por turma e a geração de emprego e renda com o transporte escolar na região, que conta com pouco ou quase nenhum emprego formal.

Em um segundo momento, entre os anos de 2005/2013, o conceito de Nucleação foi concebido e constituído como forma de assegurar o *status* da escola com a autonomia devida, de modo a oferecer e assegurar vagas aos alunos o mais perto possível de suas residências, diminuindo, também dessa forma, o custo com o transporte escolar. Para essa administração as escolas-núcleos deveriam oferecer melhores condições de localização e, além de abrigar os serviços centrais de uma escola, deveria ter um custo menor.

Dentre outros, tinha por objetivo ajustar e acomodar situações locais, principalmente referentes aos meios de transporte e acesso. Previa como resultado final a diminuição do número de escolas em 10 a 20 vezes menor que o existente, desde que isso não implicasse no aumento do tempo de locomoção do trajeto até a escola, ou seja, preocupavam-se em diminuir o tempo de locomoção dos alunos até a escola-núcleo.

Mediante as entrevistas realizadas com os gestores que participaram do processo de Nucleação, verificamos que através de seus relatos que os anseios e as necessidades da população rural não foram atendidos de forma a oportunizar ao homem do campo condições para viver com dignidade, sem que sentissem necessidade de abandonar sua terra. Nas palavras dos gestores, para continuarem no campo, as famílias eram obrigadas a submeter as crianças ao enfrentamento do trabalho para o sustento familiar. Melhores condições de vida eram oferecidas no meio urbano e, assim, as famílias sentiam necessidade de migração para a cidade.

A terceira etapa de implantação teve início em 2013 e se encontra em desenvolvimento no presente momento. Através de artigos publicados nos jornais locais observamos que as comunidades rurais ainda se ressentem dos prejuízos causados às famílias. Em 30 de agosto de 2013, a página de Luiz Claudio Guedes, *Em Tempo Real*, anunciava que “Manifestantes fecham BR-251 na chegada a Montes Claros/MG e deixam prefeitos presos no trânsito”. Nessa é relatado que “o protesto coincidiu com o encontro de Prefeitos e Prefeitas com o governo federal. [...] Em pauta eles pretendem tratar sobre os carroceiros da cidade, o aumento da carga horária dos professores municipais e sobre a nucleação das escolas rurais.” (GUEDES, 2013, s/p) A educação não é o único foco do protesto, mas está pautada em dois

aspectos instigantes para uma reflexão sobre a situação naquele município: carga horária dos professores e nucleação. Isto nos leva a crer que mesmo com a Nucleação, permanece a insatisfação dos professores. E nos permite questionar a qualidade do processo de Nucleação. Mesmo que os gestores a defendam, ela incomoda a população e os profissionais que nela atuam cotidianamente.

Em 04 de setembro de 2013 a página da *Prefeitura de Montes Claros* publicou um contra discurso ao conflito ocorrido, explicando o processo de Nucleação nos seguintes termos:

A nucleação, na opinião da secretaria municipal de Educação, vai permitir inclusive a diminuição de um dos principais gargalos do ensino rural, que é o funcionamento de escolas multisseriadas, ou seja, alunos de séries diferentes estudando na mesma sala e com o mesmo professor, num evidente e notório prejuízo para o processo de aprendizagem. (PREFEITURA, 2013, s/p)

Com este ponto de vista, além de explicar o “evidente desperdício de recursos públicos na medida em que é implementada uma complexa infraestrutura logística para atender a cada uma” (PREFEITURA, 2013, s/p), a atual Secretaria da Educação, Sueli dos Reis Nobre Ferreira, ressalta aspectos de cunho pedagógico. Argumentação reincidente em outro artigo publicado no jornal *Hoje em Dia* de 07 de outubro de 2013: “‘Queremos um ensino de qualidade para as nossas crianças do campo e, para isso, precisamos acabar com a mistura de turmas’, disse a secretaria municipal de Educação, Sueli dos Reis Nobre Ferreira.”

Observamos com a argumentação da atual Secretaria que a postura da equipe gestora mantém, durante todo o processo de Nucleação (1997-2013), um ideário de melhoria do aspecto pedagógico. As famílias, por sua vez, reclamam das distâncias percorridas. Um depoimento no *Jornal Hoje em Dia* de 07 de outubro de 2013 conta que “A filha da líder comunitária de Pedra Preta tem apenas 6 anos e terá que enfrentar mais de 50 quilômetros para chegar até a nova escola, na comunidade de Ermidinha, juntamente com outros 105 alunos. ‘Mesmo com o transporte escolar, o trajeto é difícil’.” (SALES, 2013, s/p) No mesmo artigo, o contra discurso da atual Secretaria justifica, mais uma vez, o aspecto pedagógico:

A secretaria de Educação de Montes Claros, Sueli [sic] Ferreira, garante que a mudança não tem o objetivo de economizar a verba destinada às unidades da zona rural, valor que não foi informado. “Não visamos a redução de despesas. Tirando essas crianças de salas multisseriadas, teremos uma educação de qualidade. Em alguns casos, gastaremos mais com transporte”.(SALES, 2013, s/p)

O vereador Oliveira Lega (DEM), confirma os gastos com o transporte escolar à *Gazeta Norte Mineira* em artigo de 25 de setembro de 2013, onde anuncia “ter sido aprovada

uma verba federal na Câmara Municipal de Montes Claros no valor de R\$ cinco milhões para a aquisição de 25 ônibus de transporte escolar e que atenderão a zona rural.” Mas para o vereador, o problema do transporte de alunos moradores do campo não está localizado apenas nos veículos que servem às linhas:

[...] não adianta a aquisição de ônibus novos se não existir um investimento na melhoria das estradas que dão acesso à zona rural do município, e que também tem sido alvo de intensas discussões no legislativo local quanto a melhoria da sua infraestrutura solicitada não só pelos parlamentares, mas também pelas comunidades daqueles lugares que têm enfrentado problemas para o escoamento da sua produção. (GAZETA, 2013, s/p)

As argumentações citadas nos indicam que as necessidades das pessoas que residem na zona rural geram disputas no *campo político*²⁴ municipal. No ponto de vista da ex-Coordenadora do processo (1997-2004) as famílias temiam que, ao fecharem as escolas de pequeno-porte, as escolas núcleos não estivessem totalmente concluídas e seus filhos ficassem sem escola. Anseio compartilhado em outras pesquisas, como a de Dulce Whitaker (1992, p.23): “o interesse que as famílias da zona rural têm pela educação e o receio que têm de que, ao extinguir-se a escola rural isolada, não possam mais oferecer aos filhos a escolarização, uma vez que a escola nucleada possa estar longe ou não haja transporte seguro disponível.”

Entendemos a partir desse cotejamento de informações que, enquanto os moradores e moradoras do campo se mobilizam para tentar resolver as situações que os aflige, criadas pelo processo de Nucleação, os gestores municipais de Montes Claros/MG contra argumentam com justificativas que, embora possam ser plausíveis para quem administra o município, não retroage e não altera as decisões tomadas sobre a Nucleação das escolas do campo.

2.4 Concepção de Gestão e planejamento participativo

A rede escolar rural no Brasil, no modelo de Nucleação, é essencialmente gerenciada pelas Secretarias Municipais de Educação, que geralmente formam uma equipe diretiva nas escolas, nas quais o diretor passa a responder pela escola, com o apoio de uma equipe de especialistas. Há também a participação das Associações Comunitárias e de Pais e Mestres, dependendo da escola. A formação dessas Associações Comunitárias Rurais é fundamental na garantia de espaços de diálogo e participação

²⁴ O *campo político* é definido por Pierre Bourdieu (1999) como um microcosmo, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. “Autônomo porque tem sua própria lei, seu próprio *nomos*, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento.”

popular com as comunidades escolares.

Alvana Maria Bof (2006), contribui na edição do Livro Brasil Agrário, dizendo que a estratégia de criar escolas-núcleo ou escolas-polo, eliminando as escolas rurais isoladas e transportando os alunos até as escolas nucleadas foi amplamente disseminada, justificada e defendida no Brasil nas últimas décadas, dentro de princípios de equidade na distribuição das oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural. Porém, a autora aborda que a estratégia tem sido também criticada, tanto por não apresentar uma relação de custo-efetividade favorável quanto por ser prejudicial às crianças do meio rural que muitas vezes ficam várias horas em ônibus ou similares, realizando o trajeto de casa para a escola e vice-versa, ou por desenraizar as crianças de seu contexto cultural. Isso porque muitas vezes, as crianças das escolas desativadas não são levadas para uma escola-núcleo, mas sim para qualquer escola na cidade que apresente vagas. Segundo dados do Inep (2006), o que tem gerado índices de evasão escolar, são casos em que o transporte não seja disponibilizado ou apresente problemas de qualidade e segurança.

Em Montes Claros/MG, o processo de Nucleação iniciou-se em 1997 com um intenso processo político e administrativo, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e os representantes das comunidades selecionadas e interessadas no processo de Nucleação. As primeiras decisões giraram em torno da SME/MOC e, segundo os registros encontrados, buscou a participação de parceiros, geralmente especialistas educacionais e, comunidade escolar que, juntos, adotam um intenso trabalho de parceria para a realização de reuniões de conscientização da comunidade local. Através dessas reuniões foram iniciadas as negociações com as comunidades locais. Na concepção da então coordenadora do processo de Nucleação, C.M., as comunidades atendidas participaram de todas as decisões do processo. Ela assevera que houve muitas reuniões para sensibilização e organização da Nucleação, inclusive a escolha das escolas que seriam transformadas em núcleo foi muito disputada. Segundo ela, atualmente existem muitos alunos egressos das escolas-núcleo cursando o Ensino Superior e que continuam morando no campo. Mas não encontramos registros dos eventos relatados por C.M.

Em relação ao aspecto financeiro, sabe-se que, basicamente, todo o custo de operação das escolas rurais nucleadas ou agrupadas é de responsabilidade dos municípios (prefeituras) aos quais as escolas estão vinculadas. O financiamento implica gastos com salários de professores, supervisores, diretores, merendeiras, zeladores, transporte, capacitação e aperfeiçoamento, equipamentos, materiais didáticos, além da construção/reforma de prédios escolares e a organização do transporte dos alunos. Segundo a ex-coordenadora do processo de Nucleação de Montes Claros (1997-2004), “o gasto com as escolas-núcleo é muito grande, pois envolve quadro completo de funcionários, estrutura física

adequada e transporte escolar.” (C.M.) Em sua opinião, entretanto, “os benefícios com a educação das crianças justificam os custos.”

Para José Alves (1992), a escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: a administrativa e a pedagógica. As estruturas administrativas asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, “organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades” (ALVES, 1992, p.21).

Apesar de no discurso e na prática da gestão no período entre (1997-2004) ter organizado a Gestão nas Escolas Municipais, foi somente em 2006 que o município de Montes Claros/MG, por meio do prefeito Athos Avelino Pereira, foi sancionada a Lei n. 3.672, de 01 de novembro de 2006, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal e dá outras providências.

Art. 1º. A presente Lei tem por objetivo regulamentar a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal, que tem suas bases estabelecidas nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal, na Lei nº 9.394, de 20.12.1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e artigo 200, inciso VII, da Lei Orgânica do Município de Montes Claros (MONTES CLAROS, 2006).

A gestão democrática do ensino público municipal, princípio também previsto no Art. 206,VI, da Constituição Federal e no Art. 14 da Lei Federal n. 9.394/96, é regulamentada pela referida lei com a finalidade de garantir à escola pública o caráter estatal quanto ao seu funcionamento, o caráter comunitário quanto à sua gestão e o caráter público quanto à sua destinação. Ela ainda dispõe no Art. 3º: “Para melhor consecução de sua finalidade, as normas da gestão democrática do ensino público municipal, no que se refere a educação básica, se estabelecerão conforme os seguintes princípios”:

- I - co-responsabilidade entre Poder Público e sociedade na gestão da escola;
- II - livre organização e participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, através de representação em órgãos colegiados;
- III - transparência nos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- IV – zelo, ética e eficiência no uso dos recursos públicos;
- V - garantia de descentralização do processo educacional;
- VI - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica(MONTES CLAROS, 2006).

É somente a partir dos termos desta lei que as unidades de ensino tiveram asseguradas a autonomia pedagógica, administrativa, financeira e demais normas dela decorrentes, observadas

as normas gerais de direito público. E, a partir de então, a SME/MOC ficou obrigada a oferecer cursos em Gestão e Administração Escolar aos diretores escolares e Vice-diretores e aos órgãos consultivos e deliberativos, eleitos pela comunidade escolar nas unidades de ensino.

A autonomia administrativa das unidades de ensino municipais, por sua vez, é garantida pelo Art. 6º da mesma lei, através de:

- I - eleição direta do Diretor Escolar das unidades escolares do Ensino Fundamental;
- II- eleição direta dos representantes de segmentos da comunidade escolar para o Colegiado;
- III- participação dos segmentos da comunidade escolar nas deliberações do Colegiado;
- IV - formulação, aprovação e implementação do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, com a participação de todos os segmentos da escola(MONTES CLAROS, 2006).

A autonomia administrativa da unidade de Ensino Fundamental é executada, então, pelos Diretores e Vice-Diretores Escolares, pela equipe técnico-pedagógica e através dos Órgãos Consultivos e Deliberativos das unidades escolar, que exercem ação coadjuvante na gestão escolar.

Apesar de o Art. 9º da referida lei prescrever que os dirigentes das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental deverão ser eleitos pela comunidade escolar na forma desta lei e demais normas reguladoras, não há, até o presente momento, eleições para diretores das escolas municipais. São ainda cargos de confiança do prefeito, escolhidos pela SME/MOC. Isso fere a proposta de gestão democrática, visto que, segundo a execução do Art. 10 da referida Lei –que trata das atribuições do Diretor Escolar, respeitadas as disposições do artigo 109 da Lei Municipal n. 3176/03, Estatuto do Magistério – as tarefas que cabem à direção, se não eleita pelos pares, acaba por centralizar as ações da escola em cumprimento à política da Prefeitura Municipal. As atribuições da direção das escolas, conforme o Art. 10, são as seguintes:

- I – representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;
- II- coordenar, em consonância com o Colegiado, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, observadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
- III- coordenar a implementação do Projeto Político Pedagógico visando assegurar sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
- IV- submeter ao Colegiado, para apreciação e aprovação, o plano anual de aplicação dos recursos financeiros;
- V – organizar o quadro de pessoal da unidade de ensino, com as devidas especificações, submetendo-o à apreciação do Colegiado e indicando à Secretaria

Municipal de Educação os nomes disponíveis para nova lotação, mantendo o respectivo cadastro atualizado, assim como os registros funcionais dos servidores lotados na unidade escolar;

VI – submeter ao Colegiado, para exame e parecer, no prazo regulamentar, a prestação de contas da unidade de ensino;

VII- prestar contas e divulgar semestralmente para comunidade escolar a movimentação financeira de receitas e despesas da instituição de ensino;

a) o disposto neste inciso se dará mediante convocação da Assembleia Geral e afixação do balancete em local visível e de fácil acesso;

VIII- coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas na unidade ensino;

IX- convocar anualmente assembleia geral com representação de todos os segmentos da comunidade escolar para avaliação do ano letivo, do Projeto Político Pedagógico e desempenho da gestão administrativo-financeira da unidade de ensino;

X- apresentar anualmente à Secretaria Municipal de Educação, ao Colegiado e à comunidade escolar, os resultados da avaliação da unidade de ensino, e as propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino e o alcance das metas estabelecidas;

XI- manter atualizado o registro dos bens públicos patrimoniados, responsabilizando-se pela sua guarda, zelando em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar pela sua conservação;

XII- dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação;

XIII- cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;

XIV- desenvolver outras atividades delegadas por superiores e compatíveis com sua função;

XV- manter diálogo permanente com a comunidade(MONTES CLAROS, 2006).

Os aspectos referentes à autonomia financeira, por sua vez, são tratados no Capítulo III da referida lei: o Art. 39 dispõe que a autonomia financeira das Unidades de Ensino da rede pública municipal objetiva garantir o seu funcionamento e a qualidade social da educação que será assegurada pela autonomia administrativa e financeira mediante:

- I- a alocação de recursos financeiros no orçamento anual da Secretaria de Educação;
- II- a transferência, periódica, aos caixas escolares, dos recursos referidos no inciso I;
- III- a geração de recursos no âmbito das respectivas unidades de ensino, inclusive as decorrentes de doações de pessoas físicas e jurídicas (MONTES CLAROS, 2006).

O Art. 40, por sua vez, propõe que os recursos financeiros disponibilizados aos Caixas Escolares vinculados às unidades de ensino, decorrentes de repasses federais e estaduais a título de Subvenção Social e/ou Auxílios, “a ser regulamentada”, provavelmente, pelas unidades. Este artigo ainda discrimina que:

§ 1º. Os recursos financeiros disponibilizados aos Caixas Escolares serão administrados em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

§ 2º. Aos recursos referidos no caput deste artigo serão agregados os oriundos de atividades desenvolvidas no âmbito de cada unidade de ensino, nos termos da Lei, os decorrentes de repasses federais e estaduais às escolas, os prêmios decorrentes da realização de metas fixadas em programa de gestão, bem como doações oriundas de pessoas físicas e jurídicas.

§ 3º. Os recursos adicionais próprios da unidade de ensino, referidos no parágrafo anterior, integrarão a receita dos Caixas Escolares(MONTES CLAROS, 2006).

A legislação municipal que regulamenta a gestão democrática em Montes Claros/MG dá a entender que para organizar seu trabalho pedagógico, a comunidade escolar assumiria suas responsabilidades mediante as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho autônomo e que atendesse às reais necessidades de sua comunidade escolar e local. As entrevistas e a leitura dos documentos das escolas possibilitaram considerar que, ao menos no plano do discurso, há intenções e indícios dessa prática na forma de organização da gestão. Isto porque desenvolvem ações intencionais de compromisso coletivo e políticas que vão além de simples agrupamentos de planos de ensino e atividades em sala de aula.

Para desenvolver o sentimento de compromisso coletivo e garantir o envolvimento de todos com o processo educativo da escola, é definido que o gestor, junto à equipe pedagógica, a comunidades escolar e local, elaboraram o Projeto Político Pedagógico (PPP)da escola rural, porém os documentos não delineiam a realidade escolar, nem suas necessidades, com isso não demonstram o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população, principalmente ao da população rural, no sentido de cumprir seus propósitos e alternativas significativas à efetivação de sua intencionalidade educativa nas escolas. É perceptível nos documentos das escolas do município de Montes Claros/MG verificados por esta pesquisa, que estes documentos cumprem apenas uma formalidade tanto pedagógica quanto administrativa.

Nesse sentido, Dermeval Saviani (1998)explica que a dimensão política se cumpre somente na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Propicia, assim, a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros das comunidades escolar e local e o exercício da cidadania. A Gestão Democrática realizada através do discurso dos gestores municipais em Montes Claros/MG apontam o contrário: a equipe escolar tem um discurso que em muito diverge da prática, essa afirmação se dá ao fato de não serem confirmados nos documentos das escolas qualquer indício de que o processo tenha sido realizado através de reuniões e participação comunitária e, principalmente, porque as necessidades comunitárias rurais não estão presentes nesses documentos.

Para Ilma Veiga (2002), o projeto Político Pedagógico, ao se constituir em um processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina impessoal e racionalizada da burocracia, diminuindo fragmentações da divisão do trabalho que reforça a diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. No caso das escolas do município, verifica-se, portanto, que os PPP's elaborados para as escolas do campo se constituem em documentos que não propõem uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, não formulam metas, não preveem as ações que demandam necessidades do campo e dos alunos do campo.

Os Projetos Políticos Pedagógicos do município buscam, numa visão ingênua e romântica, como simples organização do trabalho pedagógico das escolas de forma burocrática e fragmentada, sem nenhuma relação com o contexto social. Verifica-se com isso, que as escolas do município não delinearam ainda sua própria identidade refletem fortes indícios de necessidade de autonomia. Isso significa que as escolas do município, não configuram espaços públicos de debate, diálogo e reflexão coletiva e que a gestão acontece de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita normas e exerce o controle técnico burocrático.

De acordo com a ex-Secretária S.F.C., conhecida esta estrutura de tratamento dos componentes curriculares, através da participação e construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, o professor teria maior possibilidade de explorá-los com mais habilidade. Isto poderia ajudar o alunado no entendimento e na construção de aprendizagens mais significativas para a sua vida e de sua comunidade, inclusive visando o desenvolvimento local de forma sustentável. Segundo sua avaliação, a proposta para as escolas-núcleo foi bastante significativa em aspectos gerais para a vida das pessoas do campo, mas pensa que nos aspectos específicos, faltou experiência prevista no calendário escolar, como um sistema de alternância de atividades. Em algumas regiões mais desenvolvidas na agricultura, por exemplo, faltaram projetos nos quais os alunos pudessem ficar em períodos de estudos na escola, alternados com outros projetos que incluíssem atividades produtivas que a família realizasse (embora houvesse a tentativa de implantação desses projetos por parte da Secretaria Municipal). Contudo, não tomamos conhecimento sobre o desenvolvimento dessas ações.

Entendemos com isso que, por melhores que fossem as intenções dos gestores, na *práxis*, “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de democracia como possibilidade, se, no ponto de partida, a democracia aconteça como realidade e possibilidade de debate.” (SAVIANI, 1982, p.63) Considerando as concepções de Projeto Político Pedagógico de Ilma Veiga (2002), podemos dizer que os PPP's analisados visam um simples rearranjo formal, e não buscam,

como era a concepção das gestoras, a organização do trabalho pedagógico com estreita relação com a sociedade, que nessa perspectiva, concebe as determinações e contradições dessa sociedade.

Sobre a concretização das concepções assumidas pela gestão municipal é perceptível em todo o processo de Nucleação que, no plano do discurso, há propostas de gestão democrática com decisão compartilhada. Contraditoriamente, na efetivação não apresenta compromisso com as reais necessidades dos povos do campo, uma vez que não há participação das comunidades nas decisões. Em abril de 2013, por exemplo, em reunião na igreja da comunidade de Pedra Preta, a população se mostrou indignada com a proposta de desativação da Escola Municipal daquela comunidade, a E. M. Exupério Gonçalves, para enviar os alunos ao Distrito de Ermidinha. O noticiário montealegrense, *Em Cima da Notícia*, João Figueiredo faz a seguinte afirmação em 21 de novembro de 2013:

O projeto de nucleação que, ao que tudo indica, já estava sendo preparado na época em que o prefeito se comprometeu em não desativar a Escola Exupério Gonçalves, foi imposto de forma autoritária, sem ouvir as comunidades rurais e sem a aprovação do Conselho Municipal de Educação. Os estudantes que já utilizavam o caótico transporte escolar do município agora são obrigados a viajarem distâncias muito maiores, em ônibus em péssimo estado de conservação e por estradas que os expõem diuturnamente a riscos de acidentes. (FIGUEIREDO, 2013, s/p)

A participação da comunidade é projeto de uma proposta de gestão democrática que tarda a se concretizar no espaço público:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força - às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (FREITAS, 1991, p. 23)

Nesse sentido, para ser democrática, a escola, além de possibilitar a participação de todos, deve estabelecer ações estratégicas a partir de problemas reais, do interior de seu contexto. Contraditório a isso, os órgãos de Gestão Educacional de Montes Claros/MG tem oferecido um modelo pronto e acabado de ação, sem possibilitar a coordenação de ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

No ponto de vista de Pedro Demo (1994, p. 14), a participação é condição imprescindível da qualidade política. Para Ilma Veiga (2002), a Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões político-pedagógica, administrativa e financeira e exige uma ruptura histórica na prática administrativa hierarquizada da escola. Isso implica principalmente em repensar a estrutura de poder da

escola, tendo em vista a prática da participação coletiva, elimina a exploração e supera a opressão da autonomia, ao anular a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é meramente uma executora.

Nesse sentido, quando perguntamos à ex-Secretária se as comunidades atendidas participaram de todas as decisões do processo de Nucleação. Em um primeiro momento ela justificou a baixa participação da comunidade argumentando que historicamente é sabido que no Brasil a população participa muito pouco das decisões das frágeis políticas públicas implantadas, o mesmo ocorre para com o campo da educação e para as populações do campo. Passa, em seguida a relatar o que ela denomina de comprometida participação das comunidades do campo em Montes Claros/MG, inclusive com os seus representantes formais (presidentes de associações rurais, vereadores das regiões, movimentos de igrejas e outros segmentos) e muitas vezes contrários à implantação da Nucleação “naquela comunidade”. Houve no início do processo, ao que indica a Secretária, uma participação representativa,²⁵ o que não resultou no atendimento ao clamor das comunidades do campo, pois a Nucleação seguiu seu turno. Em artigo do jornal *Hoje em Dia*, de 07 de outubro de 2013, Gabriela Sales descreveu a insatisfação da população rural nos seguintes termos:

A medida [Nucleação] que está em implantação na cidade, no entanto, causou revolta em pais de alunos. Morador da comunidade Santa Rita Rural, o porteiro Evaldo dos Reis, de 36 anos, está preocupado com o rendimento escolar dos filhos Pedro, de 7, e Bárbara, de 10 anos. As crianças, que estudam na 2^a e 4^a séries, respectivamente, gastam, atualmente, menos de 30 minutos para chegar à escola a pé. Com a mudança, o trajeto, que deverá ser feito com transporte escolar, durará uma hora e meia. (SALES, 2013, s/p)

O ponto de vista dos gestores contrasta em vários aspectos com o dos moradores do campo no que diz respeito à Nucleação. Na página eletrônica da *Prefeitura de Montes Claros* o posicionamento da Secretaria da Educação remete a uma proposta de intenções, as quais não encontramos consenso sob o ponto de vista da comunidade. Em 04 de setembro de 2013 foi publicada a notícia da Nucleação com a seguinte manchete: “Secretaria Municipal de Educação inicia processo de nucleação de escolas rurais”. O texto traz o ponto de vista da então Secretaria da Educação:

Sueli [sic] explica que a zona rural de Montes Claros é extensa e que existem escolas distribuídas em localidades distantes, funcionando

²⁵ Segundo Maria Cristina Aires (2009, p.14), “O que chama a atenção em sua concepção de representação é a ausência da ideia de proteção dos interesses e de responsividade aos desejos da população, de modo que o representante se torna totalmente livre para agir como quiser.”

com número diminuto de alunos, no máximo vinte, com evidente desperdício de recursos públicos na medida em que é implementada uma complexa infraestrutura logística para atender a cada uma. Mas para ela o prejuízo maior é na qualidade do aprendizado, porque a maioria dos prédios das escolas rurais de pequeno porte não oferece o conforto necessário seja para quem ensina seja para aqueles que aprendem. (PREFEITURA, 2013, s/p)

Verificamos também que escolas municipais que estão localizadas no campo e que passaram pelo processo de Nucleação, demandam através de sua comunidade escolar, a necessidade de maior participação nas decisões, para que os processos tornem-se legítimos ao garantir que as necessidades sejam refletidas e entrem na pauta dos acordos estabelecidos. Neste sentido, fica clara a compreensão para as comunidades escolares que sofreram o processo de Nucleação em Montes Claros/MG, de que a democracia não foi um princípio consolidado pela gestão municipal, uma vez que não foi possibilitada a participação crítica dos sujeitos na construção do político-pedagógico para consolidação da gestão. Todavia, “a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.” (VEIGA, 2002, p.82)

Observamos que no decorrer do processo de nucleação em Montes Claros/MG permaneceu o controle hierárquico da gestão municipal, visto que as escolas desempenhavam apenas o papel de meras executoras de propostas feitas em gabinetes. Além disso, observamos também o efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos de administração que, através dessas ações centralizadoras, promoveram a dependência e a falta de autonomia escolar.

A autonomia, segundo Antônio Nóvoa (1992), é importante para a criação de uma identidade da escola, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio (1992, p. 26). Não verificamos, contudo, no modo de organização municipal, a busca de contribuição relevante no que diz respeito às finalidades da escola do campo e sobre sua intencionalidade educativa. Isso significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática das escolas do campo Nucleadas em Montes Claros/MG.

A desejável autonomia prevista tanto na legislação sobre educação nacional quanto municipal, aclamada pelos gestores de Montes Claros/MG, parece não ter sido uma conquistada no processo de Nucleação. Segundo artigo do *Jornal Hoje em Dia* de 07 de outubro de 2013, há falta, por parte dos gestores municipais, de ouvir mais de perto as demandas da população. Segundo o Jornal, o atual vereador André Ricardo (PV), foi enfático

em reunião do legislativo ocorrida no dia 06/10/2013, ao comentar que: “Voto que abre as portas é instrumento de democracia... Muitas vezes, a impressão que temos é que existe um ditador sentado na cadeira do Executivo”.

O cotejamento das fontes aqui tratadas não só nos indica que a Nucleação é alvo de disputas no campo político, como também nos mobiliza ao questionamento sobre os aspectos pedagógicos desse processo. Aspectos esses que só são tratados por quem está diretamente vinculado à gestão da educação. Por isso demos voz à Secretaria Municipal de Educação (S.F.C.) e à Coordenadora da Nucleação (C.M.) que participaram da primeira etapa do processo (2004-2007), a fim de conhecermos, sob seu ponto de vista como avaliam esse processo. – [estas colocações são para chamar o próximo subtítulo, porque ainda não encontrei uma maneira de eliminá-lo. Se encontrar, alteramos aqui também.]

2.5 Uma avaliação do Processo de Nucleação do ponto de vista das gestoras em educação

O presente trabalho de pesquisa não tem por objetivo avaliar os aspectos pedagógicos no processo de Nucleação das escolas do campo, todavia, como as entrevistadas acrescentaram seus depoimentos neste aspecto, passamos a uma breve interpretação dos mesmos. Consideramos o fato delas fazerem esse acréscimo espontâneo como uma forma de extravasar e publicizar os aspectos que consideram significativos para as comunidades. Ao mesmo tempo, essa breve interpretação, que mais propõe questionamentos do que respostas, reporta-nos à importância de, em trabalhos futuros, investigar a receptividade das comunidades atendidas pelas escolas Nucleadas.

Os destaque fornecidos pela ex-Secretária quanto aos aspectos pedagógicos positivos em relação à Nucleação que dizem respeito a mudanças de atitudes não são justificáveis pelo fato das crianças passarem a estudar em escolas Nucleadas ao invés das antigas escolas isoladas. Segundo S.F.C., as famílias passaram a acompanhar as tarefas de casa dos seus filhos e esses passaram a ler histórias para os pais. Outros aspectos são mais plausíveis à mudança de condições de oferta educacional, embora nenhum documento tenha sido fornecido a este respeito: atendimento especializado para alunos com necessidades especiais; atenção com a formação integral dos educandos; resultados favoráveis de aprendizagem com o atingimento de metas e objetivos propostos para os ciclos de estudo. Para ela esses aspectos evidenciam o fato de que após a efetiva implementação do projeto de Nucleação escolar rural no Município de Montes Claros/MG, a tarefa de novas construções e ajustes no programa passou a contar efetivamente com a participação de todos que fazem parte da escola e do seu entorno; que o processo de formação continuada dos profissionais para o aperfeiçoamento da prática educativa se fez

sempre presente; assim como os diálogos travados nas inúmeras reuniões, muitas vezes cansativas e conflituosas, associados à vontade política dos gestores municipais. Este último aspecto, ao contrário de servir de argumento ao sucesso, denuncia a insistência dos gestores municipais para a implantação da Nucleação. Para ela, entretanto, os aspectos destacados foram essenciais para a implantação do projeto, como também para o sucesso com os objetivos e metas traçados e perseguidos, embora esses não tenham sido apresentados em forma de confirmação das ações desenvolvidas.

A Coordenadora do processo de Nucleação nas Escolas Rurais (C.M.) da primeira fase de implantação, por sua vez, estendeu mais seu depoimento sobre os aspectos pedagógicos. Ela ressaltou que “o principal objetivo do Processo, além de oferecer uma Educação de melhor qualidade, foi retirar as crianças da exploração do trabalho infantil”:

Alguns, dependendo das decisões das famílias, iam morar na área urbana, em casas de parentes ou familiares e eram explorados de todas as formas. Trabalhavam durante o dia, não eram remunerados, sendo que a maioria deles estava em idade escolar obrigatória (menores de 15 anos) e acabavam por abandonar os estudos em função disso. Com a Nucleação, as escolas passaram a oferecer toda a educação básica – Infantil, Fundamental e Médio –, o que contribuiu para a permanência dos alunos no campo, junto com suas famílias e livres da exploração doméstica. (C.M.)

Devido ao fato de o trabalho infantil ser ilegal no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 – Art. 7º, “XXXIII – Proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” – não encontramos outras fontes orais ou escritas sobre essa prática na região. Ocorrência essa que nos deixou questionamentos sobre as condições de vida das crianças e adolescentes do campo que migram para as cidades.

Após esse depoimento, C.M. contou que houve resistência por parte das famílias dos alunos cujas escolas seriam desativadas devido ao receio de que os filhos ficasse mais sujeitos à influência de valores urbanos negativos, em função de passarem a estudar em escolas de maior porte, consequentemente, com maior número de alunos e variadas culturas. Em entrevista às famílias da Escola Municipal Clementina Ribeiro Araújo, situada na Comunidade de Serra Dourada, município de Montes Claros/MG (2013), o trabalho monográfico de Isabella Araújo Gonçalves (2013, p.41) traz a seguinte afirmativa de um pai cujo filho estuda em escola isolada: “nós temos que segurar (*a escola*) dentro da comunidade”. Segundo a autora, isso demonstra “a importância de terem uma escola que acolha a comunidade, um espaço que tenha a sua identidade, que seja aberta a suas crianças.”

Sobre esta perspectiva, Maria Capelo (2000) considera que as famílias acreditam que seus filhos,

em novas condições escolares, estariam sujeitos aos mesmos riscos que incidem na educação das crianças em escolas urbanas. Para a autora, temem que uma escola maior seja mais uma forma de concretizar o processo de exclusão (desterritorialização e desenraizamento), representado pelo fato de as crianças se afastarem das proximidades de onde moram. Pondera, ainda, o quanto a escola local é valorizada nas comunidades rurais. Para as comunidades, a escola é muito valorizada porque no meio rural é a única instituição de atendimento que as comunidades possuem, é o contato e o elo com o poder público. Manter a escola nas proximidades significa, então, garantir a possibilidade de afirmar, também por meio da escolarização, o pertencimento ao mundo rural. Essa noção de pertencimento aparece com maior clareza entre os pequenos produtores que, desde tenra idade, tratam de iniciar os seus filhos nas atividades rurais e, ao mesmo tempo, almejam um futuro de escolaridade elevada para eles.

Na sequência, a entrevistada declara também que,

Em um primeiro momento, houve uma análise qualitativa e quantitativa dos resultados dos alunos dessas escolas, bem como análise da situação da formação dos professores. Posteriormente, foram escolhidas as escolas que geograficamente poderiam ser transformadas em núcleos. (C.M.)

Atribui a isso um “desenvolvimento superior dos alunos” (C.M.) em relação ao processo ensino/aprendizagem, se comparados aos resultados anteriores. Essa melhoria se deve, segundo ela, principalmente à formação dos docentes, já que foram selecionados professores habilitados para a organização das turmas e escolas Nucleadas. Em sua opinião,

[...] o modelo de escola nucleada contribuiu para a diminuição da rotatividade dos professores da zona rural, pelo fato de lhes fornecer melhores condições institucionais, viabilizando uma melhor preparação. As turmas advieram a ser seriadas e as escolas passaram a ter diretores pedagógicos, secretárias, bibliotecárias e outros profissionais qualificados. (C.M.)

Ao ser questionada se os aspectos ressaltados por ela como melhoria permitiu atender as características gerais e as especificidades do campo, a entrevistada considera que:

[...] no início tentou-se implantar em algumas escolas a “Pedagogia da Alternância” que contribui para a formação integral dos alunos e o fortalecimento da comunidade. No entanto, essa proposta educacional, por exigir maiores investimentos tanto financeiro como humano, não teve continuidade. Apesar dessa interrupção, o trabalho desenvolvido nas Escolas Núcleo ainda é muito melhor se comparado ao que era oferecido aos alunos anteriormente, quando havia muita ingerência política dos grandes fazendeiros, já que muitas escolas funcionavam dentro das fazendas. Esse fato, contribuía para que os mesmos se achassem no direito de interferir na indicação de professores e nas decisões das escolas. (C.M.)

A Pedagogia da Alternância, segundo Cordeiro; Reis; Hage (2011, p. 115-6), advém do movimento camponês na França ocorrido entre as duas guerras mundiais do século XX e

tinha como meta proporcionar uma “alternância pedagógica entre *escola e família*”. No Brasil, começa a ser desenvolvida no final dos anos 1960, cujo método propõe articular “diferentes espaços e tempos educativos, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade, visando garantir o direito à educação dos sujeitos do campo.” Seu objetivo é, pois, “assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade.”

Ao relatar que a Pedagogia da Alternância não teve sucesso por falta de investimentos, a ex-coordenadora contradiz a afirmativa da ex-Secretária: “o processo de formação continuada dos profissionais para o aperfeiçoamento da prática educativa se fez sempre presente.” (S.F.C.) Consideramos que presente talvez ela estivesse, uma vez que foi referendada, mas ao que indica a C.M., não suficiente para manter a proposta inicial. Como não tivemos acesso a documentos que informassem sobre a capacitação dos professores e não entrevistamos nenhum deles, resta-nos questionarem outra oportunidade de pesquisa: os professores e professoras foram capacitados para quais procedimentos metodológicos? Qual a fundamentação dessa capacitação? Os professores se sentiram capacitados ao trabalho com crianças e jovens do meio rural no que tange ao atendimento de suas particularidades?

A ex-coordenadora explica também no depoimento em questão que apesar de não terem seguido com a Pedagogia da Alternância houve melhora no aspecto pedagógico com o término da ingerência dos grandes fazendeiros da região. Segundo ela, aqueles se achavam “no direito de interferir na indicação de professores e nas decisões das escolas”. (C.M.) Sem maiores detalhes da depoente, resta-nos questionar: se a Pedagogia da Alternância tem como método articular escola e comunidade, então por que as decisões da escola são consideradas uma de “interferência” da comunidade? São aspectos “políticos”, segundo C.M., mas o que isso significou para as comunidades? Quem tinha voz naquele processo? A comunidade não estaria dizendo com essa “interferência” que gostaria de escolher os professores e definir formas de organização do trabalho escolar no campo? Ao que indicam as manifestações das comunidades, aqui já analisadas, a insatisfação permanece.

Foi questionada, então, sobre quais são as contribuições da Nucleação para as comunidades em relação à gestão, à identidade e aos aspectos pedagógicos. A ex-coordenadora respondeu que, como a educação passou a ser compreendida nas comunidades como um direito social, cabendo ao poder público a sua oferta e não mais “um favor da Prefeitura”, houve também a compreensão de que deveriam se organizar para garantir o cumprimento desse direito, através de maior e permanente participação na gestão escolar. Os representantes da Prefeitura, através da Secretaria de Educação, segundo afirma,

oportunizaram este aprendizado, fortalecendo as identidades individuais dos pais que puderam falar também das suas expectativas, como por exemplo: “não quero mais um professor que meu filho fica com ele vários anos e continua sem aprender a leitura”; ou “que os meus filhos fiquem sem merendar na escola”. Em sua opinião isso indica que há pessoas fortalecidas desenvolvendo as suas lideranças e, consequentemente, fortalecendo a identidade coletiva daquela comunidade e ou região. Este é outro aspecto que cabe investigação junto às comunidades.

2.6 Síntese sobre a Nucleação em Montes Claros/MG

A política de Nucleação, consideradas as perspectivas das gestoras educacionais, dos documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação analisados, da legislação sobre educação e dos estudos anteriores sobre o assunto desenvolvidos por outros pesquisadores, tem como principal foco de conflito a fragilidade e o desafio de transportar as crianças. Além da distância física e dos perigos que a má condição das estradas oferece, ainda, há uma distância subjetiva das famílias em relação às escolas que sinalizam novos comportamentos das crianças, das famílias e da comunidade. Essas distâncias objetivas e subjetivas geradas pela Nucleação implicam em alterações das relações estabelecidas dentro as famílias e dessas com as equipes profissionais das escolas; além de mudanças no comportamento dos alunos e nos conflitos entre comunidades, equipe escolar e poderes públicos. Apesar dos depoimentos positivos das duas gestoras do processo (1997-2004) entrevistadas, o que se constata no cotejamento das fontes é a permanência de estranhamentos e conflitos.

A política do transporte escolar, implantada na década de 1980, veio para atender a demanda da universalização do atendimento da educação básica. Oportunizou aos adolescentes e jovens rurais o acesso aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na zona urbana. Há, porém, um contrassenso em relação à segurança no transporte das crianças, por ocasião da Nucleação das escolas primárias.

Os veículos utilizados no transporte, até o ano de 2008, não ofereciam equipamentos de segurança, obrigatórios, e o estado de conservação era precário em alguns deles, apesar de todo o rigor de vistorias frequentes por parte da SME/MOC, nesse período até a aquisição das frotas. Isso tem sido superado paulatinamente de forma a ainda não acompanhar as

necessidades da nova organização. Com isso, observamos que não foram empreendidos investimentos em tempo hábil para garantir o bom andamento do Processo.

Isso porque as políticas públicas de financiamento da Educação Brasileira implantada nas últimas décadas carrega algumas irracionais, geradas pelas macro-políticas sobre as quais continuamos sofrendo as consequências. Com referência ao transporte escolar, observamos que o município de Montes Claros/MG continua arcando com um custo bem maior para esse atendimento em relação ao Estado. Contudo, o Ensino Fundamental é de responsabilidade dos municípios. O que se observa aqui é a adesão aligeirada à proposta de Nucleação sem a devida preparação econômica e pedagógica necessária. A longa distância percorrida pelas crianças para ir à escola diariamente causam transtornos de diversas ordens.

Na comunidade de Santa Bárbara, os meninos e meninas acordam às cinco e meia da manhã e esperam o ônibus na beira da estrada. Não existe nenhuma estrutura de abrigo para as crianças se protegerem da chuva, sereno ou frio. No inverno, quando saem de casa ainda é escuro e precisam do auxílio de uma lanterna. Algumas crianças caminham de 800 a até 3.000 metros até o ponto de ônibus. Observamos, tanto durante as visitas às comunidades quanto por meio das contradições existentes nos discursos dos gestores municipais, que há falta de planejamento quanto a essa situação vivenciada pelas crianças que utilizam o transporte escolar.

Em consequência às distâncias percorridas, as crianças permanecem muito tempo dentro dos veículos utilizados para este fim. Além do cansaço físico, o tempo de permanência em translado origina uma grande preocupação dos familiares com os filhos devido às estradas serem sinuosas e sem pavimentação. As queixas das crianças do cansaço das longas viagens diárias que fazem em função da escola também são identificadas nos relatos de docentes que descrevem os prejuízos no processo ensino-aprendizagem.

O transporte escolar, além de não oferecer conforto aos estudantes, deixa as crianças cansadas, algumas chegam à escola com enjoos e reclamam de dor de cabeça. Estes sintomas, bem como o sono que reclamam ter por acordarem muito cedo para pegar o ônibus, interferem acentuadamente na aprendizagem.

Ponderamos que há necessidade de um estudo mais criterioso sobre a situação do transporte causada pela Nucleação. No que se refere às orientações para o atendimento da Educação do Campo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) encaminhou em 2007 uma rica exposição de motivos

à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), afirmando que:

[...] as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula. (BRASIL, 2007)

Além da distância, a falta de segurança é outro elemento que afeta a proposta da Nucleação. O fechamento das escolas com o transporte de alunos do campo para Escolas-Núcleo próximas, e também para algumas escolas situadas na sede do município, ou seja, na zona urbana, tem gerado muitos problemas que colocam os usuários em situações de risco ao transitar com superlotação. Crianças são transportadas ocupando o corredor dos ônibus, sem equipamentos de segurança, ainda em estradas que não são asfaltadas, em terrenos íngremes e sinuosos, com alto índice de acidentes. Isso foi afirmado pelo Secretário Adjunto de Educação do município, responsável pelas escolas rurais através de depoimentos contidos nos documentos analisados.

É uma infração ao Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/97), que em seu capítulo XIII fixa as condições em que se deve realizar a condução de escolares.

Os aspectos analisados nesta pesquisa possibilitam a reflexão na perspectiva dos poderes públicos avaliarem novas possibilidades de oferta de escolas nas zonas rurais (*no campo* ao invés de *do campo*), nas comunidades mesmas, para que os alunos fiquem próximos das famílias. Isto foi anunciado pelos gestores municipais, mas ainda não foi realizado, pois a maioria das escolas-núcleo estão localizadas distante das comunidades, de modo que boa parte dos alunos gastam muito tempo no translado, o que atrapalha as tarefas comuns às famílias ficam distantes das famílias e enfrentam as dificuldades do transporte.

Até 1997, ano em que foi implantado o transporte escolar no município de Montes Claros/MG, meninas e meninos do meio rural frequentavam a escola primária em suas comunidades e em classes multisseriadas, as quais foram utilizadas como justificativa para a Nucleação através de diferentes discursos de que as escolas-núcleo implantadas passariam de multisseriadas a unisseriadas, o que segundo os gestores, poderia aumentar a possibilidade de oferecer um ensino de maior qualidade educacional.

A unisseriação demonstra um ponto positivo no processo de Nucleação, segundo o ponto de vista das entrevistadas e teve um papel muito importante no processo educacional do meio rural, apontando benefício pedagógico para os alunos, como já discutido anteriormente,

uma vez que as escolas do campo sofrem, desde o início do século XX, um “abandono” ideológico devido às normativas do governo do estado de Minas em favor da seriação onde os livros didáticos são seriados, os professores são formados para trabalhar no regime seriado, as prefeituras consideram oneroso manter as escolas seriadas, toda a estrutura curricular e burocrática está embasada na seriação, o que inviabiliza um trabalho consistente em salas multisseriadas.

Na LDB/96, há liberdade de escolha de métodos e currículos; isso viabiliza que as escolas do campo trabalhem de modo diferenciado, mesmo que multisseriado, com outro material didático, outra estrutura curricular e não se prenda a normativas burocráticas do modelo seriado. Maria Isabel Rocha e Salomão Hage (2010), no livro *Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada*, analisam como os movimentos sociais e as comunidades rurais têm procedido em favor de melhores condições das escolas multisseriadas para sua manutenção. Ainda na perspectiva de Salomão Hage:

As escolas multisseriadas constituem sua identidade referenciada na ‘precarização do modelo urbano seriado de ensino’ e para que ofereçam uma educação de qualidade se faz necessário a transgressão desse modelo, que se funda na rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e um processo contínuo de provas e testes aos estudantes, como requisito para a progressão no sistema educacional. [...] As escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa. (HAGE, 2006, p.4-5)

Verificamos também que a perda da escola local provocou o receio dos pais quanto ao distanciamento para participação e acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Além desses fatores, as dúvidas quanto à qualidade da nova escola, a eficiência e a segurança do transporte, pesaram na aceitação da mudança.

Portanto, ainda é possível observar também a influência política partidária nas decisões referentes às escolas nucleadas. Ao analisar os resultados dessa fase de implantação das escolas nucleadas evidencia-se que os objetivos tentam atender interesses políticos e econômicos. O processo de implantação da Nucleação apresentou algumas características políticas relevantes que foram evidenciadas no momento de dificuldade de negociação quanto à localização da nova escola (escolas núcleos) e que provocou rivalidades entre comunidades

rurais vizinhas nas quais as disputas e o peso político dos líderes comunitários tiveram grande influência na localização da nova escola.

Para Maria Capelo (2000), essa política seria uma forma de ampliar as oportunidades escolares dos estudantes do meio rural para completar o Ensino Fundamental, além de possibilitar a melhoria da qualidade do ensino rural. No entanto, segundo a autora, não há consenso firmado sobre qual seria, realmente, a melhor educação rural. Nesse sentido, os alunos de alguma forma foram beneficiados pela assistência pedagógica melhorada de professores que não precisam mais se desdobrar para ensinar a três ou quatro séries ao mesmo tempo.

Constatamos que a ausência de uma política pública, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, voltados aos interesses e necessidades das populações que habitam o meio rural, somado ao desinteresse dos gestores que absolutizam os aspectos econômicos em detrimento aos aspectos da qualidade do ensino, geraram a Nucleação das escolas rurais. Aos municípios coube apenas o discurso de se justificar diante da suposta precariedade das escolas. Por isso, é uma ação entendida como um abuso aos costumes e à cultura praticada por estes sujeitos.

Os recursos aplicados no transporte escolar no ano de 2007 totalizam R\$ 284.523,55. Deste valor, o estado contribuiu através de convênio ao município o valor de R\$ 80.760,85. O Governo Federal, através do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), repassou ao município o valor de R\$ 42.201,00. (SME/MOC, 2007) Ao comparar os custos do transporte escolar, em relação aos recursos aplicados no pagamento de professores, merenda e outros, os dados comprovam que o transporte escolar absorve um percentual significativo do orçamento global da educação. Observamos aqui que o governo federal tem uma rubrica exclusiva para o Transporte, que não pode ser utilizada em outro recurso, assim ele legitima e direciona a Nucleação, deixando poucas opções para os municípios escolherem outro modelo de ensino, como a qualificação do multisseriado.

Tabela 8 - Orçamento do ano de 2007 com a despesa da SME/MOC

Categoria	Orçamento mês	Total
Pessoal Magistério	R\$18.293,00	R\$219.516,00
Transporte	R\$23.710,30	R\$284.523,55
Merenda	R\$3.417,00	R\$41.004,00
Materiais/Equipamentos	R\$1987,00	R\$23.844,00
Total	R\$47.407,30	R\$568.887,55

Fonte: Financeiro SME/MOC (2007).

Excetuando o pagamento de professores e a merenda escolar, o transporte escolar absorve valores equivalentes a todas as outras despesas da educação, ou seja, despesas com materiais, equipamentos, manutenção, etc.

Nos depoimentos das famílias que constam nos documentos para a elaboração do Plano Municipal de Educação – PME (2007-2016) de Montes Claros/MG indicam “veículos velhos”, “ônibus pouco confortável e inseguro”, “ônibus lotado”. Para elaboração do Plano Municipal de Educação, produzido através da participação popular no ano de 2007, foram realizadas 14 reuniões comunitárias com a participação de 321 pessoas. Aprovado na II Conferência Municipal de Educação em dezembro de 2007, com a participação de 84 delegados indicados nas reuniões comunitárias.

Os números mostram que os veículos apresentam uma expressiva diferença no ano de fabricação que variam de 1991 a 2009. O programa Caminhos da Escola beneficiou o município com dois ônibus no ano de 2009. O estado de conservação dos veículos até essa data, nem sempre atendiam as determinações legais. Alguns deles não preenchem o requisito de segurança determinado pela Lei 9503/97 do Código de Transito Brasileiro (CTB) no que diz respeito à condução de escolar.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2007 o número de alunos transportados era de 1038. Passados dezesseis anos, após a Nucleação total das escolas, constatou-se uma redução de 66% no número de alunos transportados uma vez que grande parte dos alunos que moravam nas comunidades concluíram os estudos.

Essa pesquisa nos possibilitou observar algumas situações que nos trouxeram inquietações como, caronas no ônibus e sua utilização para outros fins. O que é definitivamente proibido e apresenta-se como um tema que precisa ser melhor investigado, pois afeta diretamente as administrações municipais.

De acordo com a legislação federal, o transporte escolar deve ser utilizado única e exclusivamente para atender os estudantes. Quando o município permite a carona o administrador poderá responder por ato de improbidade administrativa. Os motoristas também podem ser punidos, pois como agentes públicos são obrigados a zelar pela observância da lei.

O gerenciamento do transporte escolar também tem absorvido grande parte do tempo dos Secretários Municipais de Educação. Antônio Munarim (2011) alerta que um dos traços fundamentais dos Movimentos Sociais de Educação do Campo, muito mais que a luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. E nesta estratégia, as lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à

educação, preconizam uma educação do campo, que seja no campo. Ao referir-se à escola “no campo”, significa que o povo tem direito de ser educado preferencialmente onde vive, ou seja, não ter de se submeter forçosamente a longas e cansativas viagens do transporte escolar. Vale salientar que houve em Montes Claros/MG, nos anos de 2007 e 2013, movimentos sociais por parte da sociedade organizada, representantes das comunidades rurais. Esses movimentos reivindicavam melhores condições para as escolas municipais do campo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) estabelece, ao tratar especificamente do direito da criança e do adolescente em seu art. 53, que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência. Também o Decreto 7.353 de 04 de novembro de 2010, assinado pelo Presidente da República Luiz Inácio da Silva, que regulamenta a educação do campo, institui em seu art. 4º a oferta dos diversos níveis da educação básica nas escolas do campo, com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, aos estados e municípios. Ainda o artigo 3º da Resolução n. 02/2008 prescreve que a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental seja oferecida *nas comunidades* evitando a Nucleação de escolas no meio urbano com o deslocamento de crianças, chamando a atenção para o tempo de deslocamento.

Sobre a oferta da educação básica no campo o documento complementa ainda no seu artigo 4º:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. (BRASIL, 2008)

Isto significa 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.

Apesar de já estarem em vigor, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), as Diretrizes complementares para o atendimento da Educação Básica do campo (2008), ao que se evidenciam estes documentos ainda não estão servindo de base para a definição das políticas deste setor. Há um atraso na efetivação da lei com direitos legais que estão longe de ser uma realidade no campo. Portanto, observamos que é um tema que ainda necessita de pesquisas, da organização e lutas dos movimentos sociais do campo.

Em 1997, foi implantado, segundo documentos fornecidos pela SME/MOC, o Projeto de Nucleação Escolar Rural nas localidades de Canto do Engenho, Claraval, Facela,

Marcela, Milivre, Nova Esperança, Pedra Preta, Planalto, Santa Rosa de Lima, São João da Vereda, Vila Nova de Minas, sendo considerados, distritos ou povoados sede onde havia grande concentração populacional, a fim de atender o maior número possível de alunos onde foram organizados 19 núcleos e 70 comunidades foram atendidas.

Tabela 9 - Relação das escolas que foram Nucleadas em Montes Claros/MG no ano de 1997

Escolas Pequenas	Escola Núcleo/Comunidade
E. M. Antônio Cardoso da Cruz E.M. José Gonçalves da Silva E.M. Professora Maria Machado	E.M. Dr. Artur Fagundes Comunidade Marcela
E.M. Carlos Leite E.M. Idoleta Maciel E.M. Rosental Miranda	E.M. Manoel Pereira do Nascimento Comunidade de Santa Bárbara
E. M. Celestino Pereira E.M. Profª Cândida Câmara	E.M. Laudelina Fonseca Comunidade Facela
E.M. Rosa Chaves	E.M. Caio Lafetá Comunidade Ermidinha
E.M. Lourenço Sampaio	E.M. Alexandre Martins Durães Comunidade Vila Nova de Minas
E.M. São José	E.E. Canto do Engenho
E.M. Antônio Rodrigues da Silva E.M. João Catoni	E.E. Santa Rosa Comunidade Santa Rosa de Lima
E.M. Padre Versiani	E.E. de Nova Esperança Comunidade Nova Esperança
E.M. Levindo José Souto	E.M. Esperidião Martins Fazenda Samambaia

Fonte: Projeto de Nucleação Escolar SME/MOC (1997).

As duas próximas tabelas mostram os roteiros de nucleação que as escolas tiveram para trajetos diários:

Tabela 10 - Roteiro de Nucleação E. M. Laudelina Fonseca (Facela)

Roteiro	Km(ida e volta)	Turno	Nº alunos	Transporte
Rio Verde, Balaios, Campo do Meio para Facela	54km	matutino	50	Ônibus Viação Mariano
Rio Verde, Balaios, Campo do Meio para Facela	54km	matutino	50	Ônibus Viação Mariano
Rio Verde, Balaios, Campo do Meio para Facela	54km	vespertino	45	Ônibus Irmãos Silva

Fonte: Projeto de Nucleação Escolar SME/MOC (1997).

Tabela 11 - Roteiro de Nucleação Montes Claros/MG

Roteiro	Km (ida e volta)	Turno	Nº alunos
Vila Nova de Minas, Cachoeira de Miralta, Miralta, Nova Esperança para Montes Claros	96km	Noturno	45
Vila Nova de Minas, Cachoeira de Miralta, Miralta, Nova Esperança para Montes Claros	78km	Noturno	40
Vale do Paraíso para Montes Claros	24km	Vespertino	12

Fonte: Projeto de Nucleação Escolar SME/MOC (1997).

Verificamos uma contradição contida dos projetos de Nucleação de 1997 ao do ano de 2006, que era gestado por outro grupo político, outra Gestão Municipal, quando abarcam acerca da Nucleação. No primeiro, de 1997, a justificativa é de que Montes Claros/MG como cidade Polo do Norte de Minas, tem se modernizado para fazer frente às múltiplas demandas da sua população, que cresce a cada ano. Nesse sentido utilizam da seguinte justificativa: “Além do fluxo migratório oriundo dos municípios circunvizinhos, Montes Claros sofre com o êxodo da sua população rural, que busca a cidade na esperança de melhores condições de vida – dentre eles a educação de seus filhos.” (SME/MOC, 1997)

Se, nas palavras dos gestores, haveria melhoria da qualidade da educação escolar, retirar os estudantes da condição de trabalho infantil em lavouras e atender as necessidades e anseios da população rural, não seria contraditório o seu discurso justificar as necessidades de melhoria da zona urbana, contendo o êxodo rural?

A Constituição Federal de 1988 refere-se ao trabalho infantil como “aquele trabalho exercido por qualquer pessoa com idade abaixo de 16 anos, salvo na situação de aprendiz a partir de 14 anos de idade”. Tal concepção, na prática, contribui para os usos mais diversos de mão de obra dos mais jovens, uma vez que a noção de trabalho com fins educacionais permite as mais variadas interpretações.

O cenário de trabalho de crianças e adolescentes, para o caso brasileiro, apesar da clara diminuição em termos absolutos da parcela de jovens entre 10 e 15 anos de idade que fazem parte do mercado de trabalho ao longo da década de 90, segundo os dados do PNAD 2002(IBGE) aproximadamente 2.150.000 crianças entre 10e 15 anos,12,2% exercem atividades remuneradas

Verificamos que na gestão municipal do período de 2005-2008, a concepção estava no simples agrupamento de escolas para melhor acompanhamento. Apesar de nos objetivos propostos, conter o asseguramento constante da qualidade do ensino, preveem como

vantagens na proposta de Nucleação a otimização do trabalho nas escolas isoladas. Dentre outras vantagens está a razão econômica:

Além das vantagens pedagógicas, existem razões econômicas e administrativas para se nuclear pequenas escolas. As escolas de porte médio, entre 500 e 800 alunos(Ensino Fundamental) e entre 800 e 1200 alunos(ensino médio), tendem a ser mais eficientes, tanto do ponto de custos e uso de recursos, quanto do ponto educativo e participação comunitária (SME/MOC, 2007).

O termo “eficiência” nos chama a atenção no sentido de “eficiência econômica”, por ser um termo genérico dado aos valores determinados para uma dada situação, visando estimar a quantidade de desperdício o que nos remete a quantificar mais do que qualificar a educação para os povos do campo no município.

Ainda nos resultados previstos da Nucleação no Município de Montes Claros/MG no ano de 2007, está previsto a redução do número de escolas, a fusão ou extinção de escolas de pequeno porte e o acerto entre as redes municipal e estadual, no que diz respeito ao número de funcionários e despesas. Fica evidente, portanto, a preocupação com a redução de gastos em detrimento de uma oferta de educação de qualidade proposta nos discursos.

Depoimentos transcritos em documentos da SME/MOC(2007), de reuniões participativas nas comunidades de origem desses alunos e que foram utilizados para a elaboração do Plano Municipal de Educação de Montes Claros (PME/MOC, 2007) apontaram a necessidade de: “trabalhar disciplinas voltadas a realidade dos estudantes”, incluir temas que valorizem a cultura e as histórias locais, “falar do interior”, da área rural”, “valorizar a cultura do agricultor”, incluir conteúdos relacionados a agricultura”.

As manifestações e sugestões apresentadas pelas comunidades, mesmo reiterando a necessidade de se atender às especificidades da realidade rural, entendem que estas reivindicações podem ser contempladas na característica clássica de uma escola única e universal onde a educação básica além da função consagrada de ensinar a ler, escrever, a contar ingressando na cultura letrada possa desenvolver estudos de educação física, educação tecnológica e educação profissional partindo da realidade vivida pela população.

Na reelaboração do PME/MOC foi comum observar relatos dos pais fazendo referências à fragilidade no relacionamento da família com a escola. Depoimentos como: “Chamar os pais ou visitar a família quando houver problemas com os alunos”, “a escola deveria visitar a famílias”, “envolver mais os pais”. Conforme se verifica nos relatos a escola além da distância física, também se distanciou efetiva e afetivamente da família.

O isolamento da escola núcleo das atividades relacionadas ao meio rural, nas comunidades a que pertencem os alunos, é apontado como elemento negativo da política de Nucleação. A falta de identificação das crianças e jovens com o meio rural onde eles vivem e trabalham com suas famílias e o distanciamento, não apenas físico, mas, especialmente, de laços efetivos e afetivos, têm causado conflito identitário àquelas crianças que tiveram que deixar suas escolas e comunidades.

Marilza Gobetti e Aidamar Hofer (2011) destacam que a educação do campo vem se concretizando nos últimos anos no Brasil como uma política pública pensada mediante ação conjunta de governos e sociedade civil organizada, caracterizada como uma dívida histórica do Estado em relação aos sujeitos do campo, que tiveram negado o seu direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos marginalizavam os sujeitos do campo ou vinculavam os mesmos ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro. O autor, salienta ainda que, para conceber uma educação a partir do campo e para o campo é necessário colocar um fim em conceitos, preconceitos e pré-conceitos, com o propósito de se desconstruir paradigmas e injustiças estabelecidas entre campo e cidade.

Roseli Caldart (2003) garante que a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar a população que trabalha no campo, para que se articulem e assumam a condição de sujeitos construtores da sua história. Como construir tal história sem identidade? Fora dela? A escola, para Roseli Caldart (2003), é compreendida como direito e dever de todos, como um espaço em que mulheres e homens se educam e só tem sentido quando é pensada com eles e por eles e a partir de suas especificidades.

Nesse sentido, a escola do campo existe dentro de uma organização geral e que deve ter certa flexibilidade com relação ao horário, currículo, escolha de materiais, de atividades e recursos e até mesmo do espaço que é utilizado para ministrar as aulas. A escola assim pensada adquire uma concepção territorial e não apenas da estrutura física.

Nos documentos contidos nos encontros para organização do PME/2007 da SME/MOC, é verificada, através de depoimentos, a preocupação com o fato de as crianças na escola se distanciarem do contato com a terra e perderem o interesse pelo trabalho desenvolvido pela família, além de vivenciarem uma confusão de identidade.

Isso nos apresenta fortes indícios de uma fragilidade a ser superada de que a Nucleação tem provocado a reprodução do imaginário social que segregava as populações do campo. A prática pedagógica na escola núcleo continua não dando conta de trabalhar a

diversidade e onde persiste no entendimento dos sujeitos do campo, que rural é sinônimo de agricultura.

Em Montes Claros/MG, as duas últimas décadas foram marcadas por transformações a partir da implantação dos Planos Municipais de Educação, onde a Agricultura e Saúde que estão juntas no processo de educação do campo, não tiveram a oportunidade de serem elaborados a partir da metodologia da participação popular e vinculados a um plano educacional.

Depoimentos em reuniões participativas nas comunidades de origem desses alunos, durante a elaboração do PME (2007) apontaram a necessidade de: “trabalhar disciplinas voltadas a realidade dos estudantes”, incluir temas que valorizem a cultura e as histórias locais, “falar do interior”, da área rural”, “valorizar a cultura do agricultor”, incluir conteúdos relacionados à agricultura”.

Verificamos que, a partir destes planejamentos, o município conquista uma série de ingredientes que passam a fortalecer o espaço rural. A reivindicação de salas de informática nas escolas do campo durante o planejamento da educação tornou-se realidade a partir do projeto de inclusão digital. Foram instalados três tele centros. Um na sede do município e dois no espaço rural. O sinal de internet gratuito a todas as escolas também é contemplado pelo projeto.

Geraldo Locks (2011) afirma que os sujeitos que buscam o campo passam a valorizar a natureza, a água, o ar limpo e a questionar o paradigma da sociedade fundada no ritmo da industrialização e da degradação das condições de vida dos grandes centros. Esse movimento gera novos significados para o campo, enquanto lugar de vida, de bem estar não mais exclusivamente de produção agrícola e pecuária.

Observamos, através desse pensamento e das observações realizadas no processo de pesquisa, que inicia-se um processo de reconexão do urbano com o rural. Se houver confirmação dessa tendência, poderá haver uma (re)ocupação do campo reafirmando a importância de uma escola no e do campo, que atenda todas as especificidades do campo.

A escola na comunidade é também um forte elemento de reivindicações comunitárias sob o argumento de preservação da cultura que mantém as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência.

Na visão das comunidades pesquisadas, a escola é um espaço privilegiado que deve ser utilizado como importante instrumento de mobilização para o diálogo de gestores com a realidade do campo. É o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e

espaço de socialização comunitária. Neste sentido, a escola do campo, é também pensada numa concepção de educação do campo que respeita a diversidade e a especificidade do seu meio, tornando-se capaz de manter as raízes e tradições culturais da comunidade.

Paulo Freire (1996) alerta que a educação é usada muitas vezes como campo de consolidação do pensamento hegemônico, por meio de práticas educativas alienantes. Frigotto (2004) discute a educação do campo na perspectiva de um projeto social contra-hegemônico.

O fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais faz parte de um projeto hegemônico historicamente dominante no Brasil. Elimina as escolas no meio rural em nome de uma suposta qualidade na educação.

No ano de 2013 em Montes Claros/MG, novo processo de Nucleação foi realizado, e como mais um ponto negativo, há de se mencionar ainda que, apesar de todas as reuniões declaradas pelos gestores municipais, o processo da Nucleação foi implantado sem qualquer diálogo com a comunidade. As comunidades não foram consultadas.

O que se observa no depoimento é que a política de Nucleação escola do campo da comunidade da fazenda Canoas, realizado em 2013, foi uma decisão de imposição verticalizada e de mão única. Esta determinação fica comprovada ao consultar o Plano Municipal de Educação (2007-2017) que aponta posicionamento contrário, da maioria das comunidades, à política de Nucleação.

A vontade da maioria das comunidades não foi respeitada. Prevalecem os ideais das políticas de governo que se restringem a seguir apenas critérios técnicos de educação. Não houve uma preocupação efetiva com a melhoria da qualidade da educação, muito menos de ouvir as vozes dos sujeitos do campo. Os depoimentos dos pais quando da elaboração do Plano Municipal de Educação se posicionando de forma contrária a Nucleação confirmam que foi um processo verticalizado e antidemocrático, ou seja, não foi respeitada a vontade da maioria, confirmando a dependência do município às determinações e apoio financeiro do poder público estadual.

As comunidades que participaram do processo no ano de 2013, ao se posicionarem “contra a Nucleação das escolas”, ou “contra o nucleamento na sede do município”, ou “se tivesse que acontecer que fossem nucleadas em comunidades próximas”, vão de encontro com Canário (2000) ao salientar que, fechar escolas nas comunidades rurais é mais um ponto de esvaziamento do mundo rural, para o qual, a garantia de escolas nas pequenas comunidades pode ser um ponto decisivo nos processos de alternativas econômicas e na constituição de um desenvolvimento sustentável do campo. Além disso, as comunidades

tornaram-se mais frágeis, perderam a liderança da comunidade escolar e local com o fechamento das escolas, o que as tornam mais enfraquecidas.

Institucionalmente, o sistema de Nucleação de Escolas Rurais, na lógica de organicidade do processo de Nucleação, foi implantado em Montes Claros/MG nos anos de 1990, visando a diminuição de gastos com as pequenas escolas rurais do município, além de oferecer considerável melhoria na infraestrutura escolar e no acompanhamento dos alunos do meio rural e reduzir a multisseriação ao possibilitar a extensão de séries na escola.

Quanto ao caráter pedagógico, coloca-se em pauta questões que envolvem a qualidade da escola e do ensino, a oferta da educação, a adequação curricular à realidade rural e a incidência da organização física, pedagógica e administrativa sobre o ensino.

[...] lembrando que, sempre que buscarmos na nossa legislação brasileira, encontraremos alternativas e indicações de políticas públicas de acesso à educação, mecanismos e instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação para assegurar qualidade na educação ofertada e indicações de participação comunitária nos Projetos Pedagógicos da escola brasileira, além de programas de formação e qualificação inicial e continuada de professores, restando-nos, portanto, descobrir o que acontece que alguns problemas não desaparecem ‘do rol’ ao longo de décadas. (Questionário – Secretaria de Educação de Montes Claros/MG, período 1997-2004).

Em Montes Claros/MG, o processo de nucleação teve início em 1990; porém, não se efetivou imediatamente. Iniciou-se na administração compreendida entre 1997-2000. Assim sendo, até 1996, não havia escolas nucleadas. Em 1998, esse número passou para, praticamente, 90% das escolas isoladas, formando 13 (treze) núcleos nas comunidades de Balaios, Santa Bárbara, Planalto Lagoa dos Freitas, Panorâmica, Ermidinha, Marcela, Boqueirão Bonito e nos distritos de Cachoeira de Miralta, Vila Nova de Minas, Miralta, Santa Rosa de Lima, Aparecida do Mundo Novo, Nova Esperança e São João da Vereda. Em síntese, 44 (quarenta e quatro) escolas de “pequeno porte” existentes em 1990 foram agrupadas em 13 (treze) núcleos rurais e 1(um) urbano que nucleou os distritos de Cachoeira de Miralta, Miralta e Vila Nova de Minas.

Partimos, dessa forma, do pressuposto de que, apesar de alguns avanços, os dados sobre a educação brasileira mostram como, no campo, ainda persistem problemas educacionais crônicos: analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola; defasagem idade-série; repetência e reprovação; conteúdos e metodologias inadequados; problemas de titulação, salários e carreiras dos professores; além de um atendimento escolar

reduzido às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2009) (guardar para pôr em outro lugar

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre gestão pública, tal como ficou identificado em nossa perspectiva de análise epistemológica e política das contradições que pesam sobre a Educação do Campo, têm instigado importantes debates nos contextos sociais e políticos. Apontamos aqui a intrincada relação de poder que se articula nos discursos, nas práticas e nas representações institucionais e destacamos as transformações ocorridas no cenário educacional da educação do campo, consubstanciadas no processo de gestão, na perspectiva neoliberal.

Nesse caminho, decisões concernentes a temas capazes de exercer inegável impacto sobre o cotidiano dos cidadãos que moram no campo foram tomadas no ato de Nucleação das escolas. Nesse processo, o cidadão do campo ficou distante das participações decisórias, ou seja, impotente para nelas intervir e se fazer representar. Observamos, assim, um déficit democrático no processo.

Podemos constatar, nesse sentido, que a gestão pública de Montes Claros/MG, no que concerne à educação, apresentou fragilidades estruturais no processo de Nucleação das Escolas do Campo, relacionadas ao histórico das reformas educacionais desenvolvidas no Brasil. Somam-se a isso, as condições de pobreza cíclica acarretada pelas crises de desemprego dos anos 1990 e início do século XXI, a permanente dicotomia campo/cidade na utilização do capital econômico, a falta de reforma agrária que atenda às demandas do cidadão do campo, os conflitos concernentes às tentativas de implantação de uma agricultura sustentável, dentre outros fatores que atingem a população do campo.

Em âmbito internacional, a mundialização do capital, a abertura do mercado nacional à concorrência estrangeira, a modernização da agricultura, a introdução de novas tecnologias no processo de trabalho e novas formas organizacionais formam a base para as mudanças da estrutura campesina brasileira. Esses fatores coincidem com o interesse crescente de investigação sobre o papel da escolarização neste contexto.

Na década de 1990, o princípio democrático da “educação para todos”, conforme Maria Tereza Mantoan o descreve em seus estudos, propôs a inclusão social como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos e alunas, de todas as idades e grupos sociais, em todo o território nacional. Segundo ela, isso provocou e exigiu novos posicionamentos para a educação escolar brasileira, modernização, aperfeiçoamento dos profissionais da educação, o que implicou em um esforço de atualização e reestruturação das condições da maioria das escolas de nível básico. Neste contexto estava associada a reforma das escolas no campo. Em atendimento a esta demanda advinda tanto dos movimentos sociais

quanto de novas políticas de governo, o Estado de Minas Gerais criou, nesta década, milhares de salas de aula, garantindo o acesso quantitativo à escolarização, enquanto o aspecto qualitativo era e se mantém questionável.

Neste contexto o País se mobiliza no processo de descentralização e municipalização, através do qual os Estados da Federação e os municípios recebem novas atribuições definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Na educação do campo, inicia-se a política de Nucleação das escolas do campo e, nesta conjuntura, a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros/MG elaborou seu primeiro Plano Municipal de Educação. Apesar de Plano ter sido discutido com os gestores municipais e mais doze comunidades moradoras do campo e apenas duas se posicionaram a favor da Nucleação, em 1997, iniciou-se o processo de Nucleação.

Os movimentos sociais do campo, mais especificamente o Movimento Sem Terra (MST), por sua vez, reivindicaram uma educação que atendesse às especificidades do campo, e se contrapunha à política de Nucleação das escolas. Desde os anos 1990 até 2013, quando se efetivou a terceira etapa do processo, tanto em Montes Claros/MG como em toda região do norte de Minas, o movimento suscitou e oportunizou a reflexão crítica acerca da política de Nucleação das escolas do campo. Ainda assim, tendo conhecimento dos debates e da situação em que se deu todo esse processo ao longo dos anos no município, averiguamos que, nele, os problemas educacionais continuam praticamente os mesmos, alterando basicamente as equipes gestoras.

Nesse ínterim, destacamos que o município de Montes Claros/MG se caracteriza por uma forte dependência das determinações e do apoio financeiro do poder público do Estado de Minas Gerais. Diante disso, a educação do campo, tão debatida pelos movimentos sociais, reivindicou e ainda reivindica uma educação voltada à construção da autonomia e o respeito às identidades dos povos do campo, em uma perspectiva de relação de complementaridade e interdependência entre cidade e campo. Cumpre destacar que as ações direcionadas aos atos de pensar, agir, planejar e executar são instâncias que ainda se encontram distantes da realidade brasileira, uma vez que as leis, os pareceres, as diretrizes, os parâmetros que propõe uma gestão democrática, ainda não foram efetivados em sua materialidade; isto é, não foram vivenciados no dia-a-dia das instituições educacionais.

Nesta pesquisa constatamos que os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros/MG já não são mais leigos ou não habilitados como ocorria no final do século XX. Atualmente a maioria tem no mínimo graduação ou pós-graduação, mas a

quase totalidade tem contratos temporários, principalmente os que atuam na zona rural do município. Os professores também não são mais moradores das localidades e não têm senso de pertencimento em relação ao campo. Assim, prevalece a pouca ligação daqueles com os aspectos ligados ao meio rural, como sua perspectiva como um espaço futurista, de qualidade de vida e de desenvolvimento.

Os prédios das escolas que atendem as pessoas do campo, apesar das melhorias conquistadas, ainda continuam sendo considerados inadequados e mal localizados. Neles, persistem problemas de manutenção, falta de bibliotecas, espaços de recreação para as crianças, além de serem considerados barulhentos, apertados e plenos de fatores que promovem a dispersão e a indisciplina.

As crianças permanecem muito tempo dentro do transporte escolar no trajeto para as escolas, com a localização de algumas escolas-núcleo na sede do município, às vezes bastante distantes da morada, sem considerar os altos custos para mantê-los. Da difícil caminhada que os alunos do campo enfrentavam até a escola mais próxima, passou-se à sensação de risco com o transporte escolar para as escolas ainda mais distantes, seja porque os veículos são inseguros, seja porque as estradas são perigosas. E a essa distância física da escola parece se somar ou multiplicar uma distância subjetiva em relação à mesma, devido à falta de identificação social e cultural.

Os artigos de jornais de 2013 consultados nesta pesquisa apontam que a política de Nucleação ainda causa transtornos de diversas ordens às famílias, às comunidades e, especialmente, às relações sociais e institucionais, visto que houve um distanciamento físico e afetivo das famílias com a escola. Mesmo que as gestoras que idealizaram o processo (1997-2004) considerem em seus relatos uma participação efetiva das comunidades no início da proposta, essas parecem ter sido fragilizadas em termos de liderança social. Dadas as distâncias entre a moradia e as escolas, as famílias restringiram sua atuação mais direta e cotidiana, restando-lhes promover movimentos sociais quando não satisfeitas com o andamento do Processo. Isto nos leva a entender que os investimentos na melhoria da qualidade do ensino no meio rural ainda têm muito a avançar, pois na maioria dos aspectos apresentados, essas continuam na ordem do discurso, carregado de promessas.

Os depoimentos das famílias se posicionando de forma contrária à Nucleação, quando da elaboração do Plano Municipal de Educação, no ano de 2010, e em movimentos sociais que advieram posteriormente (2013), confirmam que foi um processo verticalizado e antidemocrático, ou seja, não foi respeitada a vontade da maioria, confirmado, novamente, a

dependência do município no que tange às determinações e ao apoio financeiro dos poderes públicos, que idealizaram essa política.

Nesse sentido, o processo de Nucleação (1997-2013), que resultou no fechamento de todas as escolas localizadas no meio rural de Montes Claros/MG, é atributo de uma visão gerencialista e de captação de recursos dos fundos federais ou de repasses do governo estadual. E as manifestações de resistência, apresentadas por diversas comunidades, não foram consideradas suficientes pela gestão pública municipal para que se considerassem outras perspectivas.

Levando-se em consideração a situação específica da Nucleação em Montes Claros/MG e o aspecto geral de abandono histórico a que foram relegadas as escolas rurais no País, concluímos que a travessia da educação rural para o novo paradigma à educação do campo precisa de mais reflexões e ajustes. O ideário de uma educação do campo ser compreendido junto aos sujeitos do campo – considerado não somente na legislação sobre educação em âmbito nacional, estadual e municipal, como nos Parâmetros Curriculares para a Educação do Campo, como nos estudos trazidos aqui sobre o tema, bem como em todos os documentos que tratam da proposta de “educação para todos” – precisa ser aplicado pelos gestores e lideranças políticas municipais.

O agrupamento de escolas no próprio meio rural, sugerido pela maioria das comunidades, é apontado como alternativa para a materialização do acesso à educação básica e permanência para meninos e meninas do campo. O que se recomenda é que a escolarização aconteça no próprio campo, agrupando as escolas no campo e planejada com os sujeitos do campo. Neste modelo de agrupamento, seriam utilizadas outras metodologias de integração das escolas, a fim de melhor socializar famílias, alunos e professores, na busca pela melhoria na qualidade do ensino, já que iniciativas, nesse sentido, estão sendo propostas pelas comunidades rurais, como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais descreve na cartilha intitulada *Educação no Campo: rompendo cercas, construindo caminhos*, cuja segunda edição foi publicada em 2011.

Diante dos muitos percalços que atravancam o desenvolvimento pleno das políticas públicas destinadas a atenuar as desigualdades sociais, notamos a necessidade de um tratamento diferenciado na educação básica do município de Montes Claros/MG para a educação do campo, no sentido de atender ao que é próprio e específico da população em idade escolar que mora neste espaço e sobre o qual a comunidade já se manifestou.

Além de anunciar a necessidade de melhoria da infraestrutura escolar, construção de novos prédios no campo, reformas e ampliações, nosso desafio agora é continuar as pesquisas e anunciar que o presente trabalho é apenas o fim de uma etapa nesta direção. A relevância da realização deste estudo é o fato de, ao possibilitar uma reflexão sobre as contradições, desafios e perspectivas que se constituíram na singularidade da gestão municipal sobre o processo de Nucleação em Montes Claros/MG, avalia as possibilidades que estão sendo desenvolvidas para a viabilização de uma política pública que se desenvolve, em âmbito geral, no País. Todavia, dados os limites aqui propostos avaliação da gestão pública municipal, faz-se necessário, para ampliar o entendimento deste processo, mais estudos que contemplem os movimentos históricos e dialéticos na perspectiva dos sujeitos beneficiários deste modelo educacional, a fim de que se possa ter conhecimento das práticas sociais desses sujeitos e como elas podem intervir nas tomadas de decisão dos poderes públicos.

Pesquisas futuras, ao dar voz aos sujeitos do campo, podem contribuir para que esses construam uma proposta educacional que contemple, de fato, suas especificidades, que não traga prejuízo às crianças, jovens e famílias que vivem no meio rural. Um modelo educacional no qual suas especificidades do campo sejam respeitadas e os sujeitos tratados em uma perspectiva de inclusão com uma proposta política e pedagógica de escola “no” campo e não somente “do” campo.

Sob essa égide, pensar as políticas e a gestão da educação, no Brasil, sobretudo a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciado, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as ações educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica. Esse nível de ensino, composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, possui estruturação complexa e heterogênea, fortemente balizada por múltiplas formas de regulação e controle, incluindo a gestão das redes de ensino e das escolas, caracterizadas como espaço de regulação importante na materialização das políticas.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PESQUISADORA: WANE ELAYNE SOARES EULÁLIO
ORIENTADORA: DR^a KARINA KLINKE

Esta entrevista destina-se à pesquisa de mestrado de Wane Elayne Spares Eulálio, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Seu objetivo é levantar informações acerca do Processo de Nucleação das escolas do campo em Montes Claros. É uma entrevista é semi-aberta e não é necessária a identificação do respondente.

PERGUNTAS:

1. Ao levar em consideração as bases teóricas e legais da Educação no Campo, qual a concepção educação contida proposta de nucleação das escolas de pequeno porte?
2. Como foram selecionadas as escolas que participaram do processo de nucleação?
3. Quais os aspectos (positivos e negativos) que podem ser identificados na Matriz curricular, bem como no processo ensino-aprendizagem dessas escolas?
4. Segundo sua avaliação pessoal, o processo de nucleação permitiu atender as características gerais e as especificidades do campo? Justifique.
5. Quais os aspectos relevantes e as condicionantes da implantação da Nucleação das escolas rurais?
6. As comunidades atendidas participaram de todas as decisões do processo de Nucleação?
7. Quais as proposições legais foram consideradas para o processo de Nucleação nas escolas?
8. Quais os benefícios econômicos para o município com a implantação desse processo?
9. Quais as contribuições para as comunidades em relação à gestão, identidade e aspectos pedagógicos?
10. Algo a acrescentar?

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T., PERONI, V. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública.** Educação e Sociedade. Campinas, v.28. n.98, p.253-267, jan./abr.2007.

ALVES, José Matias. **Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas.** Porto: Edições Asa,1992.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 229-236.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2009.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Análise de uma proposta de escola específica para o campo.** In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). Educação no campo – recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Josemir Almeida; LIMA, Sandra Cristina Fagundes. História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais 1899 – 1911). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 251-263, mai 2013 – ISSN: 1676-258.

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação:** espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006b. p. 41-70.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a Escola.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 2.ed. São Paulo: 2001.

BRANCALEONI, A. P. L. **Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana.** Ribeirão Preto, 2002. Dissertação (mestrado)- Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de desenvolvimento da Educação Básica. IDEB.** Brasília, 2009.

- _____. MEC/INEP/Deed. **Censo Escolar de 2012**. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Parecer nº36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001b.
- _____. Ministério da Educação. Resolução n. 1/2000. **Conselho Nacional da Educação**. Brasília, 2002.
- _____. Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.
- _____. Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006. **Estabelece as diretrizes para a formulação de política nacional de agricultura familiar e empreendimentos familiares rurais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2006.
Disponível em: <[hp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- _____. **Parecer CNE/CEB n. 27 de 19 de setembro de 2007**. Relatório em Consulta referente às orientações para atendimento da Educação do Campo. Relator Murílio de Avelar Hingel. Brasília, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva. Brasília, 2010.
- _____. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. (1999) O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 193-216.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Ed.34, 1996.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

CALDART Roseli Salete. **A escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CANÁRIO, Ruy Prefácio. **A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objeto de estudo**. Educação, Sociedade & Culturas, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Quando a diversidade cultural se transforma em desigualdade social: primeiras aproximações**. Londrina, PR, 2000. (texto digitado)

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 2).

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil**. Lua Nova, São Paulo, 71: 173-228, 2007.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2571/1755>> Acesso em: 09 jul 2014.

COSTA, V.L.C. (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2012.

CROCE, Benedetto. **Materialismo histórico e economia marxista**. São Paulo: Centauro, 2007.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

CURY, C.R.J. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N.S.C.; SCHLESENER, A. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

DALE, Roger. **Globalização e Educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Campinas, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 25 nov. de 2013.

DEMO, Pedro. Política Social. In: **Sociologia: uma introdução crítica**. São Paulo:Atlas,1994.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006c. p.77-95.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. Centro Universitário Filadélfia. Londrina, PR. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. N. 09, jul./dez. 2011. Disponível em:<http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf> Acesso em 28 dez 2013.

FIGUEIREDO, João. Vereador cobra do prefeito que cumpra compromisso com comunidade. **Em Cima da Notícia**. 21 de novembro de 2013. Disponível em:<<http://www.emcimadanoticia.com/index.php/noticias-locais/1157-pedra-preta>> Acesso em: 13 out 2014

FLORES, Florestan Fernandes. **A Revolução Burguesa no Brasil**: Ensaio de Interpretação Sociológica. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

FONSECA, M.; TOSCHI, M.S; OLIVEIRA, J.F. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M.S;OLIVEIRA, J.F. (Org.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004a.p. 21-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria E. **Cultura Organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo.1991.

FREITAS, H.C.L. et al. PDE: evidências no município de Dourados. In: Fonseca, M. TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J.F. (Org.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004. p. 55-80.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade**. São Paulo: Revista Lusófona de Educação, 2005, 6, 15-29.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2.ed. Chapecó: Argos, 2007.

GAZETA Norte Mineira. **Projeto de nucleação gera impacto negativo na zona rural**. 25/09/2013 07h12m. Disponível em:<<http://www.gazetanortemineira.com.br/cidade/2013/09/projeto-de-nucleacao-gera-impacto-negativo-na-zona-rural.html>> Acesso em: 13 out 2013

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. et al. (Org.). **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-57.

GOBETTI, Marilza; HOFER, Aidamar Seminotti. **Educação e as tecnologias de informação e comunicação: diálogo com a experiência da escola itinerante em Lages**: Colóquio internacional de educação e seminário de estratégias e ações multidisciplinares. Santa Catarina. v. 1, n. 1, 2011.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GONÇALVES, Isabella Araújo. **Escolas multisseriadas e prática pedagógica**: desafios e possibilidades da educação do campo. 73 f.. 2013. Monografia de Graduação do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, MG, 2013. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/207933818/MONOGRAFIA-ISABELLA-pdf>> Acesso em: 08 jul 2014.

GRACINDO, R. V. **Notas sobre a educação básica no PDE**. Retratos da Escola, Brasília, DF, n. 1, 2007.

GRANOVETTER, Mark. **Economic action and social structure: the problem of embeddedness**. American Journal of Sociology, vol.91, Nº. 3, 1985, pp.481-510.

GUEDES, Luis Claudio. Protestos também no norte de Minas. **Em Tempo Real**. 30 de agosto de 2013. Disponível em:
<http://www.luisclaudioguedes.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29:dia-de-manifestaca&catid=121:norte-de-minas&Itemid=27> Acesso em: 13 out 2014

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado brasileiro**. Brasiliense, São Paulo, 1984.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salet. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**. Brasília, DF, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.4).

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, N. 68, 1999, p. 163-183

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F de; TOSCHI. **Educação escolar: política, estrutura e organização.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. **Ciência e Epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional.** Quaestio, v.12, p.109-138. Sorocaba, SP, nov. 2010.

LOCKS, Geraldo Augusto. **A escola multisseriada no cenário educacional brasileiro contemporâneo.**

LUCKÁCS, George. **Introdução a uma estética marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARQUES, Mário Osório. **Projeto Pedagógico: a Marca da Escola.** In: Contexto & Educação nº18. Ijuí: Unijuí, 1990, v.5.

MARX, K. **O Capital.** O processo de produção do capital. Livro 1. Tomo 2. Cap. XXIV. Assim chamada acumulação produtiva. P. 828-882. Bertrand Brasil. São Paulo, 1980.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para a Promoção do desenvolvimento sustentável.** Brasília, 2003.

MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTES CLAROS. Procuradoria Jurídica. **Decreto n. 2.251 de 24 de julho de 2006.** Regulamenta a reorganização do Ensino Fundamental de nove anos de duração na Rede Municipal de Ensino. Montes Claros, MG, 2006.

MONTES CLAROS. Procuradoria Jurídica. **Lei n. 3.672, de 01 de novembro de 2006.** Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal e dá outras providências. Montes Claros, MG, 2006.

MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo (Org.). **Formas de resistência camponesa: viabilidade e diversidade de conflitos ao longo da história.** Vol. 1: Concepções de justiça e resistência nos Brasis. São Paulo: Ed. da UNESP: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

MST. **Um histórico do MST.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/especiais/23/destaque>> Acesso em: 12 abr. 2014.

MUNARIM, A. **Elementos para uma política de educação do campo.** In: MOLINA, M. Educação do campo e pesquisa. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

MUNARIM, A. **Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas.** In: MUNARIM, A, et al. Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 21-38.

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das instituições escolares.** II: Antônio Nôvoa (org.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NETO, Luiz Bezerra. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores rurais.** Campinas: Autores Associados, 1999.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2.ed. São Paulo: 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ORTEGA, Antônio César. **Territórios Deprimidos: desafios para as políticas de desenvolvimento rural.** Ed. Alínea. Campinas-SP.2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.** In: ANPED SUL, 7, 2008, Itajaí. Anais. Itajaí: Univali, 2008.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA. **Documento consolidado na Plenária de Encerramento do II CONED** (Congresso Nacional de Educação), Belo Horizonte/MG, 09 de novembro de 1997.

POPKEWITZ,T.S. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2007.

POPKEWITZ, T.S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 173-210.

PREFEITURA de Montes Claros – MG – Brasil. **Secretaria Municipal de Educação inicia processo de nucleação de escolas rurais.** 04/09/2013. Disponível em:
<http://www.montesclaros.mg.gov.br/agencia_noticias/2013/set-13/not_04_09_13_0959.php> Acesso em 13 out 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a Cidadania:** questão colocada pelos movimentos sociais. Revista Educação e Pesquisa, v. 28, n.2 p. 113-128. São Paulo: jul/dez, 2002.

_____. **Movimento camponês, trabalho, educação:** liberdade, autonomia, emancipação como princípios/Qns da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. In: **Congreso Del Consejo Europeo De Investigaciones Sociales Sobre América Latina (CISAL)**, 6., 2010, Toulouse, FR. Anais... Toulouse, FR: Université de Toulouse-Le Mirail, 2010b. 20 p.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROUSSEAU, J.J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. (Coleção Os pensadores, V.2).

SALES, Gabriela. Escolas rurais de Minas são fechadas e alunos são mandados para longe. **Hoje em Dia**. 07/10/2013 06:37. Disponível em:
<<http://www.hojeemdia.com.br/horizontes/escolas-rurais-de-minas-s-o-fechadas-e-alunos-s-o-mandados-para-longe-1.177844>> Acesso em: 13 out 2014

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MONTES CLAROS. **Projeto de Nucleação das Escolas Rurais do município**. Montes Claros, 1997.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO. **Documentos de análise Política Econômica**. Montes Claros, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo T.. Um mundo em crise e em processo de reestruturação. In: **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: para além da teoria da vara**. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**.4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBER, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**.10^a ed. Campinas, 2008. Autores Associados.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Giselda Brito. **Ler, Interpretar e Compreender o Texto Histórico: da Fala Para a Escrita, o Aparecimento do Discurso Como Acontecimento**. Pernambuco, 2012.

SILVA, José Graziano. **O emprego rural e a mercantilização do espaço agrário**. São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação SEADE, São Paulo - SP. II(2):50-64. 1997.

SILVA, José Wellington Barbosa da; PEREIRA, Adriana Freire; LIMA, Rejane Alves. **Pronera: construindo o respeito pela educação campesina** (2007). Disponível (www.alasru.org/20GT). Acesso em 12 de nov. 2013. Unicamp, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. pp. 69-135

SILVA, Sidney Reinaldo. **Normatividade e Políticas Educacionais: Bases para uma abordagem da LDB e da CONAE**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 175-193, jan.-mar. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SILVA, Lourdes Helena. **Cenários da Educação no meio rural de Minas Gerais**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SOARES, Ramos Maria.; ROCHA M. I. A. O estudo das populações rurais nas dissertações e teses do programa de Pós Graduação da FAE/UFMG. In: do VI Encontro de Pesquisa da Faculdade de Educação/UFMG. 6. Belo Horizonte, 1999. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SOARES, S.T.; BETTEGA, M. O. de P. **Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior**. Anais do VII Seminário REDESTRADO: Nuevas Regulaciones em América Latina, Anais. Buenos Aires, 03 a 05 de julho de 2008.

SOUZA, Celina. Políticas públicas? Uma visão da literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n.16, jul/dez 2006, p. 20-45. SOUZA, M.A. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, M.A. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: UFPR, 2010.

SOUZA, M.A. **Análise crítica das decisões judiciais sobre os cursos superiores para beneficiários da Reforma Agrária**. 2012. 112f. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TELLES, V. S. **Direitos sociais: Afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TELLES, Vera. **Direitos sociais. Afinal do que se Trata?**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 16. Reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1993.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção coletiva, In: **Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível**. 7ª ed., Campinas, SP: Ed. Papirus, 2002.

VENDRAMINI, C.R. **Ocupar, resistir e produzir - MST: uma proposta pedagógica.** 1992. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VERDE, V.V. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento.** Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes), 2004. 35f.

WANDERLEY, L.E.W. **A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho.** In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L.E.W; BELFIORE-WANDERLEY, M. Desigualdade e a questão social. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161.

WEBER, Max. **Origem do capitalismo moderno.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores, páginas 123 a 178)

WHITAKER, Dulce Consuelo. **Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico do trabalhador da cana.** 1984. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 1984.

WHITAKER, Dulce Consuelo; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua reestruturação.** Cadernos Cedes, Campinas: Papirus, n. 33, p. 9-42, 1992.

WHITAKER, Dulce Consuelo A. **O rural e a escola brasileira: ensaio de interpretação sociológica.** Travessia: Revista do Migrante, v. 5, n. 12, jan. 1992.