UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARÍLIA DAS GRAÇAS NASCIMENTO MARUYAMA

ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E POLÍTICAS DE GESTÃO NAS ESCOLAS RURAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, NO PERÍODO 2001-2004

UBERLÂNDIA
2009

MARÍLIA DAS GRAÇAS NASCIMENTO MARUYAMA

ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E POLÍTICAS DE GESTÃO NAS ESCOLAS RURAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, NO PERÍODO 2001-2004

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Gestão em Educação

Orientador (a): Professora Dra. Maria Vieira Silva

UBERLÂNDIA – MG
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M389e Maruyama, Marília Das Graças Nascimento, 1961-
Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004 / Marília Das Graças Nascimento Maruyama. - 2009.

162 f. : il.

Orientador: Maria Vieira Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação rural – Teses. 2. Política e educação - Uberlândia (MG) – 2001-2004 – Teses. 3. Sistemas de escolas municipais - Uberlândia (MG) - Teses. 4. Democratização da educação – Teses. 5. Projeto Político Pedagógico – Teses. I. Silva, Maria Vieira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.018.523

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

Marília das Graças Nascimento Maruyama

Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Gestão em Educação

Banca Examinadora:

Uberlândia, 28 de Agosto de 2009.

_____

Prof. Dra. Maria Vieira Silva –
Universidade Federal de Uberlândia
UFU

_____

Prof.ª Dra Maria Célia Borges Dalberico –
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

_____

Prof. Dr. Gabriel Muñhoz Palofox-
Universidade Federal de Uberlândia

Dedico este trabalho a minha família, a meus pais por acreditarem em mim. Aos meus filhos, Maria Tereza, Miriã e Pablo Henrique, pelo apoio e motivação nesse momento. Ao meu marido Hiloki, por sua paciência e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela vida.

Aos meus pais, José Rosa do Nascimento e Jandyra Souza Nascimento, amigos incondicionais que sempre sonharam os meus sonhos comigo, que vibraram com cada uma de minhas conquistas na vida.

A Hiloki, meu esposo e amigo, amor da minha vida e companheiro de todo tempo, meu grande motivador, que não me permitiu desistir do sonho, agora realizado.

A Maria Tereza, a Miriã e Pablo Henrique, meus filhos, meus tesouros, cujo amor, compreensão e paciência me motivaram, impulsionando-me na direção do meu alvo: ser uma educadora que aprende enquanto ensina.

A meus amigos e companheiros de jornada do mestrado em Educação do PPGED/FACED.

A minha orientadora, professora Maria Vieira, que se tornou, em nossa caminhada, um exemplo de dedicação para mim, que me ajudou a não desistir diante das dificuldades com a escrita, mas acima de tudo pela sua paciência comigo em todos os momentos.

A minhas irmãs, Helena, Maria Gorete, Marilza e Fernanda, mulheres dedicadas e perseverantes, que acreditaram em mim e me amam incondicionalmente.

A meus amigos e conselheiros de todo momento, Harry e Helena Scates, e Humberto Dias e Robim Scates, que me constrangem com um amor incondicional, sem cobranças e com muita paciência.

Ao amigo, companheiro e motivador, Gabriel Humberto Muñoz Palafox, professor referência, pela sua dedicação à educação e por não deixar de acreditar no meu potencial, motivando-me a não desistir nunca.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de análise a organização do trabalho escolar nas escolas rurais do município de Uberlândia, Minas Gerais, no período de 2001-2004, com ênfase no tratamento dos aspectos que caracterizam a gestão escolar. Nesse sentido, analisa-se como se processou a implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola, a eleição para o Provimento do Cargo de Diretor, e a relação escola/comunidade. As indagações que subjazem o percurso desta pesquisa são traduzidas da seguinte forma: Que aspectos imprimem identidade às escolas do campo? Quais as influências e contribuições dos movimentos sociais nas elaborações das políticas educacionais? Quais os princípios, concepções e valores nortearam a democratização da escola no município de Uberlândia no período de 2001-2004, especialmente, da escola do campo? Estudos preliminares nos permitem afirmar que o atendimento à educação voltada para o campo foi tratado, na realidade brasileira, de forma marginal no âmbito das políticas públicas para a educação do campo, onde há a maior incidência de analfabetismo, figurando o crônico índice de 28,7% de pessoas na condição de analfabetos absolutos. Nesse sentido, a análise das políticas voltadas para a educação do campo é essencial para o incessante processo de ressignificação dessa modalidade de ensino para que alcance, de forma exitosa, uma parcela da população que historicamente tem ficado excluída da educação formal.

Palavras-chave: Educação do Campo. Gestão Escolar. Democracia.

ABSTRACT

The present research has as an object of analyses the organization of the school work in the rural schools of the city of Uberlandia, Minas Gerais, during the period of 2001-2004, focusing, particularly, on aspects the characterize the school management. In this sense, we will analyze how the implementation of the Political Teaching Project of the School, the election for the Principals Position, and the relation school/community took place. The questions that lead the way to this research are shown the following way: What aspects print the identity of the rural schools? What are the influences and contributions of the social movements on the elaboration of educational policies? What are the principals, conceptions and values that support the democracy of the schools of the Uberlandia area during 2001-2004, specially in the rural areas? Preliminary studies allow us to state that the service focused on the education of the rural worker was handled, in the Brazilian reality, in a marginal way in the field of public policies for the education of rural areas, where we have a higher rate of illiteracy, presenting the chronic rate of 28,7% of people in the condition of total illiteracy. In this sense, the analyses of the policies on rural education are essential for the unstoppable process of re-signification of this type of teaching so that it reaches, in a successful way, a part of the population that historically has been left aside of formal education.

Key-words: Rural Education, School Management. Democracy.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – LOCAL DE ORIGEM DOS PROFISSIONAIS 95
GRÁFICO 2– LOCAL DE RESIDÊNCIA DO PROFISSIONAL COMPROMETE A 96
GRÁFICO 3 – MOTIVAÇÃO DA ESCOLHA 97
GRÁFICO 4 – PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS 99
GRÁFICO 5 – ASPECTOS DE PROXIMIDADES 100
GRÁFICO 6 – ASPECTOS DOS DISTANCIAMENTOS 100
GRÁFICO 7 – DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFISSIONAIS 102
GRÁFICO 8 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO 103
GRÁFICO 9 – RELAÇÃO COMUNIDADE E ESCOLA 104
GRÁFICO 10 – PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EM EVENTOS PROMOVIDOS 105
GRÁFICO 11 – TRABALHO PEDAGÓGICO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 105
GRÁFICO 12 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO PPP 121
GRÁFICO 13 – PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PPP 121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMPE	Centro Municipal de Pesquisa e Estudos Julieta Diniz
CNER	Campanha Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FACED?UDI	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FAEFI	Faculdade de Educação Física
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/EN (9394/96)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação Básica
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MST	Movimento dos Sem Terra
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
RME/UDI	Rede Municipal de Educação de Uberlândia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME/UDI	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
SRE/UDI	Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia
SSR	Serviço Social Rural
UDR	União Democrática Ruralista
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1.1 MINHA HISTÓRIA DE VIDA 13

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 25

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REALIDADE BRASILEIRA: SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA SOB VÁRIOS OLHARES 29

2.1 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: ORIGENS E PERCURSOS HISTÓRICOS 29

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 46

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS GOVERNAMENTAIS E SUAS DIRETRIZES OPERACIONAIS 65

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA - OS SUJEITOS E CENÁRIOS QUE A CONSTROEM. 82

3.1 ESBOÇO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA 83

3.2 ORIGENS DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM UBERLÂNDIA 85

3.3 PERFIL ATUAL DOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM EM PARTE DAS ESCOLAS RURAIS DE UBERLÂNDIA 95

3.4 PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, QUAIS SÃO OS FATORES DE PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO ENTRE O ENSINO MINISTRADO NAS ESCOLAS RURAIS E URBANAS98

III CAPÍTULO - A GESTÃO NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL RURAL DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 2001-2004 107

4.1 PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO PARA ELEIÇÃO DE DIRETORES DAS ESCOLAS RURAIS 116

4.2 PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO RURAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES ESCOLARES 120

CONSIDERAÇÕES FINAIS 139

REFERÊNCIAS 144

ANEXOS 153

INTRODUÇÃO

1.1 MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Por ser filha de pessoas que cresceram no campo, sempre os ouvi dizer que nós, os filhos, deveríamos valorizar a oportunidade que tínhamos de nos formarmos, pois a educação era a chave que nos abriria as portas de uma vida bem sucedida.

Pautados nessa crença, meus pais se empenharam muito para que seus cinco filhos freqüentassem a escola até concluírem seus estudos acadêmicos, oportunidade essa que meu pai, especialmente, não teve, pois sua curta permanência na escola não lhe permitiu concluir nem mesmo as quatro séries iniciais da educação básica.

Minha mãe teve uma realidade um pouco diferente e avançou um pouco mais nos estudos, trabalhando, inclusive, como professora de uma escola rural. Inseridos em uma realidade que acreditava que as perspectivas de melhoria de suas vidas pautavam-se no êxodo rural, minha família migrou para o município de Uberlândia, mesmo admitindo que isso consistia, para eles, num grande desafio, em virtude de sua adaptação ao estilo de vida camponesa.

Ainda na infância, eu já manifestava interesse em ser professora. Ainda que os meus pais tivessem planos diferentes para os filhos.

Alfabetizada antes de chegar à escola regular, pela minha irmã mais velha e sempre muito motivada com a vida escolar, eu gostava de aprender coisas novas e enfrentar desafios.

Os primeiros anos escolares foram cursados em uma escola pública que, na época, recebia a denominação de grupo escolar e estava localizada em um bairro vizinho ao que minha família morava, mas o fato de ser distante não constituiu para mim fator de desmotivação.

As séries finais do Ensino Fundamental foram cursadas também em escola pública, esta, porém, estava localizada bem longe da residência de minha família, e a distância era percorrida sempre a pé.

O ingresso em uma escola, ainda que pública, mas de localização mais central da cidade, me colocaria em confronto com uma nova categoria de alunos, os quais pertenciam a uma classe social diferente daquela que fazia parte da minha realidade até então.

Essa nova realidade escolar acabaria por gerar inquietações significativas em minha vida. Inserida em uma realidade até então desconhecida, fiz de cada inquietação um desafio a ser vencido na conquista da caminhada escolar.

Em virtude do sistema de governo vigente na época, a ditadura militar, a escola desenvolvia um sistema educacional pouco reflexivo, aspecto que contribuía para que muitos dos alunos não questionassem qualquer ação desenvolvida dentro da unidade escolar.

Imersa nesse contexto de repressão, e num sistema de ensino autoritário e hierarquizado, buscava compreender as distorções sociais que agora observava dentro da sala de aula. Assim, as restrições apresentadas aos alunos naquele momento, no intuito de impedir que estes se tornassem sujeitos questionadores, contribuíram de forma significativa para que despertassem em mim questionamentos e inquietações, que me propiciariam refletir sobre as diferenças sociais vivenciadas em nossa sala de aula.

Mesmo com todo esforço de meus pais, um “fantasma” que naquele período assolava o sistema de ensino no país não demorou muito a visitar a casa deles: a evasão escolar. Assim, meus irmãos mais velhos cedo deixaram a escola e começaram a trabalhar.

Numa busca pelo saber participei de atividades extracurriculares oferecidas na escola, como teatro, grêmios e outras. O contato com as pessoas que ministravam essas atividades e os próprios colegas me oportunizou reflexões que contribuíram para que me tornasse uma

adolescente questionadora, uma situação nem sempre bem aceita pela realidade vivenciada na escola daquele período.

Ao término do Ensino Fundamental, houve a necessidade de transferência para o ensino noturno, pois passei a trabalhar para ajudar na renda familiar. Nesse período, já havia descoberto que na realidade social do país era comum algumas profissões serem mais valorizadas que outras. Diante dessa realidade, busquei substituir o sonho de cursar licenciatura por um curso de bacharel em medicina. No entanto, não levei adiante este projeto.

Em julho de 1980, ingressei na faculdade, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Já no primeiro período, descobri que essa era a escolha certa. Apaixonada pelo curso, logo me destacaria por meus posicionamentos muito questionadores e pela luta em defesa de idéias as quais eu acreditava.

Assim, fiz parte do diretório acadêmico do curso, fui representante da turma, porém a realidade de trabalhadora, de pessoa que precisava se manter financeiramente, logo me afastaria dos movimentos de lutas.

No penúltimo período do curso, comecei a lecionar em uma escola pública para crianças de 5ª série do Ensino Fundamental. Essa foi uma experiência maravilhosa, pois agora eu era uma professora de "verdade", com oportunidades e possibilidades de contribuir para a construção de uma perspectiva diferenciada para a educação.

No entanto, essa experiência durou apenas seis meses, pois nesse mesmo ano tive que me mudar para a cidade de Tupaciguara. Essa mudança me colocaria diante de uma nova realidade que me levaria a enfrentar novos desafios, passando a fazer parte de minha rotina de estudante uma viagem todas as noites, de Tupaciguara à Uberlândia, para terminar o curso de graduação.

No final de 1984, concluía a graduação em Educação Física e já, no início do ano seguinte, estava trabalhando em duas escolas da rede pública municipal e estadual, no município de Tupaciguara.

Sendo um município que tinha como principal fonte de economia a agricultura e agropecuária, não demorou muito para que eu despertasse o olhar para uma nova realidade que viria a fazer parte da minha carreira de docente, ou seja, crianças e adolescentes do campo que viajavam todos os dias para estudar na zona urbana, pois as escolas rurais do município não atendiam à demanda escolar da comunidade rural e as existentes ofereciam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse período, fui selecionada para ministrar aulas numa escola localizada numa área mais periférica da cidade, no turno da noite. Esse fato me colocaria em contato, pela primeira vez, com uma realidade mais difícil do que aquela já experimentada, pois parte dos alunos eram residentes na zona urbana, mas tinham sua fonte de renda extraída de empregos temporários nas fazendas e outra parte era de alunos que se deslocavam de suas comunidades rurais para estudar na cidade, a fim de concluir o ensino fundamental.

Dentro dessa realidade, passei a lecionar para adolescentes e adultos que tinham uma árdua jornada de trabalho no campo e logo percebi que a escola, tal como estava organizada, não atendia as necessidades ou expectativas desses alunos, pois sendo eles, na sua maioria, trabalhadores rurais, facilmente perdiam a motivação pelos conteúdos ministrados nas diferentes áreas, haja vista estes serem mais voltados para uma realidade urbana.

Devido a sua jornada exaustiva de trabalho no campo, ao fim do dia, esses alunos encontravam-se cansados, o que contribuía para o seu desinteresse pelas propostas de atividades; esse aspecto cooperaria para que muitos deles evadissem da escola antes mesmo de concluírem as séries finais do Ensino Fundamental.

Assim, imersa nessa realidade para a qual me sentia bastante despreparada, em virtude de minha formação conteudista, logo comecei a perceber que meus conhecimentos acadêmicos não eram suficientes para mantê-los na escola, ainda que a maioria dos conteúdos ministrados em minhas aulas tivesse também um caráter lúdico.

Nesse contexto, experimentei a primeira crise no exercício da docência, pois descobri que não bastava ter conhecimento acadêmico e boa vontade para intervir na realidade da escola. Desse modo, a frustração com a impossibilidade de alcançar os alunos em suas necessidades se tornaria fator decisivo para tomar a decisão de abandonar as aulas do noturno.

Em 1995, retornando para Uberlândia, ingressei na escola pública municipal, após ter sido aprovada em concurso público. Imersa nessa nova realidade, voltei a participar dos movimentos sociais, especialmente, os movimentos sindicais. [1]

Ao final desse mesmo ano, comecei a participar do grupo de trabalho para elaboração da Proposta Curricular de Educação Física para o município de Uberlândia. Nesse período, entrei em contato com alguns dos dilemas enfrentados por profissionais que atuavam na zona rural do município.

Na condição de professora efetiva da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, e na busca por compreender a realidade que envolve a educação pública, tive a oportunidade de participar das lutas pela superação das várias contradições e dificuldades políticas e filosófico-pedagógicas encontradas tanto na lógica da estrutura e do funcionamento da nossa rede de ensino, bem como dos processos de valorização da profissão.

Nesse sentido, busquei contribuir, efetivamente, com a democratização do ensino público do município, participando ativamente do movimento sindical e dos projetos de democratização da escola. Ainda, tive a oportunidade de participar em atividades propostas

[1] Filiei-me ao Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Uberlândia (Sintrasp), envolvendo-me com as ações desenvolvidas pelo Sindicato.

pela Secretaria de Educação Municipal por meio do seu Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEMEPE - Centro Municipal de Estudos Julieta Diniz).

Dentre os projetos desenvolvidos no interior da escola, pude participar da elaboração de Propostas Curriculares e, inclusive, da Carta de Princípios[2], a qual tinha como objetivo ser referência coletiva para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares da rede municipal, incluindo, aqui, as escolas rurais.

Nesse contexto de debate, de estudo e de intervenção pedagógica, tomei consciência de que a educação rural, denominada pelos Movimentos de Luta pela Terra como "Educação do Campo", é dotada de uma singularidade cultural bem diferente da cultura e da dinâmica de gestão e de ensino presentes nas escolas da zona urbana.

Tal fato despertou em mim o desejo de conhecer um pouco mais a realidade da população campesina e a educação ministrada no município para essa população. Assim, em 2007, ingressei no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão.

Para tanto, delimitei como meu objeto de estudo, a análise da organização do trabalho escolar nas escolas rurais do município de Uberlândia, Minas Gerais, no período de 2001-2004, com ênfase no tratamento dos aspectos que caracterizam a gestão escolar.

Esta investigação está vinculada ao Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

A pesquisa tem como objeto de análise a estrutura e organização do trabalho escolar das escolas rurais do município de Uberlândia-MG com ênfase no tratamento dos aspectos que caracterizam a gestão escolar.

[2] Documento de democratização da Rede de Ensino Município de Uberlândia elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, pais e outros membros da comunidade escolar ou afins.

A necessidade de implementar a presente investigação emergiu a partir da constatação de que, nas últimas três décadas, a educação rural ou educação do campo tem se tornado um meio de luta para o resgate da identidade do sujeito do campo, desencadeada pelos participantes dos movimentos sociais e de luta pela posse da terra, especialmente, os Movimentos dos Sem Terra (MST), os quais têm se organizado nesse sentido.

Para a realização do presente estudo, parte-se da hipótese de que nas escolas públicas de educação formal[3] do campo, ou seja, não tem conseguido garantir o exercício de uma gestão democrática no seu interior, por se compreender que a gestão democrática deveria, em tese, contribuir para o desenvolvimento de um currículo voltado para a realidade do campo, sob pena de se negar a cultura de origem dos jovens campesinos que ingressam nessas escolas.

É sabido que já existem propostas de organização do trabalho escolar, preocupadas em conciliar o calendário e os horários das atividades escolares com os hábitos da comunidade rural. Esse fator tem oportunizado a construção de propostas oriundas dos movimentos sociais, especialmente, aqueles que lutam pela terra como, o Movimento dos Sem Terra (MST). No desenvolvimento dessa investigação, buscaremos conhecer e analisar essas propostas alternativas.

Outra hipótese levantada para este trabalho é que as políticas públicas direcionadas para a educação do campo, em termos gerais, têm sido constituídas de propostas curriculares, histórica e ideologicamente, promotoras de processos de reprodução da realidade, dos saberes e dos valores urbanos no interior das escolas rurais do município de Uberlândia. Aspecto este que, dentre outros de natureza sócio-econômica, tem contribuído, de alguma forma, para incentivar a migração dos jovens do campo para morar na cidade.

---

[3] Entende-se por educação formal aquela desenvolvida dentro das escolas públicas, que obedecem a um regime hierarquizado dos conteúdos. A educação formal nasce como local privilegiado de ensino/educação quando interessa ao exercício do Poder de um governo. Parece que desde então a educação formal sempre está a serviço desta ou daquela ideologia. ALMEIDA, C. L de. *Educação Formal e Não Formal*. Mar. 2008. Disponível em: <http://blogs.universia.com.br/professordefilosofia/>. Acesso em: 01 jun. 2009.

Por motivos como esses, torna-se necessário reconhecer que a educação rural/campo porta um conjunto de peculiaridades que a diferenciam e a aproximam das escolas urbanas. Vale ressaltar que as políticas públicas de gestão direcionadas à educação do campo não têm conseguido garantir o exercício da gestão democrática no interior das escolas rurais por vários motivos.

Ao realizar um estudo com alunos de escolas rurais do Estado do Rio de Janeiro, foi identificado que "a educação é revelada, sempre como um elemento estranho, embora necessário, sugerindo a externalidade das concepções educacionais para o meio rural" (CANEIRO, 1999, p. 3). Esse "estranhamento", segundo a pesquisadora, denota a ausência de uma visão político-pedagógica mais ampla e crítica, capaz de promover uma educação associada, efetivamente, à melhoria do padrão de vida dos jovens do meio rural, sem que isso implique, necessariamente, na negação da sua cultura de origem.

O respeito a esta cultura no meio rural é, de fato, um direito assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/EN (9394/96), e seu objetivo é que as alternativas apresentadas pela educação urbana não se tornem mecanismos de negação da cultura campesina.

Depois de realizar uma pesquisa em duas áreas rurais do Estado do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, Carneiro (1998) identificou como era comum que os jovens das comunidades rurais, após a 4ª série do ensino fundamental, se deslocarem para as cidades em busca de empregos no comércio ou na construção civil.

Essa mudança implicava, em muitos casos, uma alteração significativa das suas concepções e práticas em relação à atividade agrícola e à vida comunitária no meio rural, por considerarem as atividades urbanas mais importantes do que aquelas desenvolvidas em suas próprias comunidades.

Embora tais questões tenham sido abordadas em 1998, é possível, ainda hoje, observar que os aspectos descritos por Carneiro (1998; 1999) continuam presentes na realidade atual nas escolas rurais do município de Uberlândia-MG.

Na qualidade de professora que trabalha na rede pública municipal de Uberlândia, MG, desde 1995, foi possível constatar a presença de estudantes oriundos do meio rural munidos de perspectivas de mudanças nas suas vidas que, dentre outros aspectos, não contemplam mais a possibilidade de retornarem ao campo, aspecto este que sempre chamara a minha atenção.

O convívio freqüente com estudantes oriundos do campo permitiu constatar a presença de discursos e visões de mundo orientadas pela perspectiva de que a vida na cidade sempre oferece maiores e melhores oportunidades do que a vida no campo. A vida rural seria, portanto, um espaço sem perspectivas de crescimento.

Nesse sentido, deve-se destacar, neste momento, que a educação do campo, proposta pelos movimentos de luta pela terra, sempre esteve consciente desta problemática, motivo pelo qual procura afirmar, justamente, a necessidade de que a escola rural busque na sua ação pedagógica incentivar a prática de uma gestão democrática e autônoma capaz de resgatar e implementar práticas curriculares afirmativas e propositivas, destinadas a preservar a identidade cultural das pessoas que vivem no campo.

A finalidade disso, além de preservar a cultura local, é, em essência, combater o latifúndio, a exploração do trabalho escravo, ao mesmo tempo que se procura desenvolver e preservar atividades sócio-econômicas agrícolas solidárias pautadas pela prática dos pequenos e médios produtores rurais e da agricultura familiar de subsistência, sem que isso signifique um distanciamento dos avanços tecnológicos a que todos, sem distinção, têm direito.

Diante das constantes reivindicações oriundas da luta pela terra e a institucionalização de uma política de Estado para a Reforma Agrária, o respeito às singularidades da educação

rural atingiu o âmbito das políticas de currículo oficiais à medida que estas passaram a reconhecer e incentivar:

> (...) o resgate dos valores culturais, como essenciais para o desenvolvimento da cidadania. Nos itens a, b, c do caderno Por uma Educação Básica do Campo, podemos encontrar essas questões postas de forma muito clara, quando se afirma que "Compreender as raízes dos povos do campo (valores moral, tradição, etnias, festas, religiosidade popular, histórias da luta do povo, símbolos, gestos e mística) e incentivar produções culturais próprias, sensibilizando a sociedade para valorizá-las. Realizar eventos que expressem e promovam as culturas camponesas, indígenas e quilombolas, transformando as escolas em centros de cultura. Romper com os modismos e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo e desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem, recuperando sua auto-estima (CAMPOS, 2001, p.4).

No entanto, percebe-se que grande parte destas propostas oficiais, parece não estar conseguindo articular o discurso com a realidade vivenciada nas escolas rurais, já que várias das suas singularidades continuam sendo tratadas de forma descontextualizada. Infelizmente, existem evidências de que as pessoas que vivem no campo ainda continuam, em pleno século XIX, sendo vistas apenas como seres "carentes" e "ignorantes, tais como há muito tempo atrás fora descrito por pesquisadores como Arroyo, para quem, na década de 1980 do século passado, ainda se lutava para:

> (...) optar entre continuar tratando o homem do campo com um carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado, ou passar a tratá-lo como um cidadão-trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência dessa exclusão e se organiza na reivindicação de seus direitos (ARROYO, 1982, p.5).

Infelizmente, a experiência vivida no âmbito da educação rural, em Uberlândia, MG, me permitiu constatar, ao longo destes anos trabalhando na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, o esforço de parte dos profissionais da educação das escolas públicas rurais para superar as práticas pedagógicas e curriculares fortemente descontextualizadas da história dos seus alunos e, em especial, da história dos movimentos sociais que sempre lutaram pela

emancipação de homens e mulheres do campo. Um Esforço realizado num contexto onde sabemos que se,

> (...) é verdade que a escola é um espaço de convivência entre crianças e adolescentes de diferentes origens, de transmissão de conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo e um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público, isso não significa que estas promovam o convívio democrático com a diferença. Ao contrário, ali podem ser ensinadas as regras do espaço público marcada historicamente pelo desrespeito à diferença: como se fosse possível que a crítica dirigida à sociedade permanecesse fora dos muros da escola; como se a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira fossem neutralizados no contexto escolar que se tornaria, desse modo, uma realidade a - histórica (VALENTE, 1998, p. 8).

Apesar dessas dificuldades, no período 2001-2004, na gestão do Prefeito Zaire Rezende, foi apresentada a proposta de democratizar a escola pública, promovendo, dentre outros aspectos, a eleição de diretor pela via institucional e a elaboração democrática do Projeto Político Pedagógico – PPP de cada uma das unidades escolares.

Nesse período, foi possível vivenciar um profícuo debate sobre a educação, seu papel e suas atribuições no contexto de uma educação "cidadã" orientada para a valorização do trabalho coletivo e da cultura local.

Procurava-se, com isso, transformar as escolas urbanas e rurais, tradicionalmente, submetidas a processos de controle social oriundos de políticas governamentais profundamente conservadoras e autoritárias (MUÑOZ PALAFOX, 2001; LEÃO, 2006), em unidades democráticas e autônomas, contexto dentro do qual surgiu a vontade política de ampliar a reflexão e o debate sobre o ensino rural do município de Uberlândia, MG. Nessa perspectiva, a realização deste trabalho tomou como base as seguintes questões problematizadoras:

1. Qual é o perfil profissional dos educadores que trabalham em parte das escolas rurais de Uberlândia, MG?

2. Na percepção dos profissionais da educação do campo, quais são os fatores de proximidade e distanciamento entre o ensino ministrado nas escolas rurais e urbanas?

3. Quais princípios político-pedagógicos, ações e problemas foram enunciados no exercício da gestão das escolas rurais da rede municipal pública de ensino no período 2000-2004?

4. Como ocorreu a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar no processo de eleição para diretores e construção da Carta de Princípios Político-Pedagógicos que deveria orientar a posterior elaboração do PPP nas unidades escolares?

5. Como se encontra a gestão escolar na atualidade, segundo os profissionais da educação rural da rede pública municipal de ensino de Uberlândia?

Diante dessas questões, o objetivo da presente pesquisa é analisar criticamente o impacto das políticas públicas para a educação pública municipal que nortearam a implementação do programa "Escola Cidadã"[4], no período 2000-2004, no âmbito das escolas rurais.

Para tanto, pretende-se, no primeiro capítulo descrever, e analisar criticamente a trajetória histórica da Educação Rural e as políticas públicas formuladas em nível nacional para esse segmento, bem como identificar e promover uma análise das abordagens político-pedagógicas relacionadas com a Educação Rural no Brasil, vista na perspectiva dos Movimentos Sociais e dos organismos governamentais.

No segundo capítulo, procede-se à contextualização histórica da gestão 2001-2004, como pano de fundo para a implementação do Programa "Escola Cidadã" com ênfase nas ações destinadas à eleição para diretores e para o exercício da gestão democrática.

[4] Uma escola mais justa, mais pluralista e democrática a "Escola Cidadã" (GADOTTI, 2000).

No capítulo terceiro, são analisadas as percepções de profissionais da educação que trabalhavam nas escolas rurais da RME/UDI[5] no período, com a perspectiva de encontrar subsídios para responder às perguntas problematizadoras acima levantadas.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da presente investigação, foi utilizada, em primeira instância, a pesquisa bibliográfica. Esse procedimento permitiu estabelecer o diálogo do tema com autores que têm se tornado estudiosos do assunto, tais como: Miguel G. Arroyo, Roseli Salete Caldart, Sérgio Celani Leite, Maria Julieta Calazans e outros.

Também foi utilizada a análise documental de publicações de órgãos governamentais voltadas para o tema como: documentos oficiais e ou publicações, no âmbito federal: Constituição Federal/88; MEC - Ministério de Educação e Cultura; SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e outras secretarias; Lei de Diretrizes e Bases - nº. 5.692/71 - 9394/96; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; Plano Nacional de Educação – PNE; e Documentos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

No âmbito estadual: Secretaria Estadual de Educação – SEE; Programa de Avaliação da Educação Básica – PROEB; Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA; e documentos da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

No âmbito municipal: Documentos da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – SME; Carta de Princípios Pedagógicos e Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas pesquisadas, bem como outros documentos de interesse, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com estudos realizados sobre a temática em questão (LAKATOS, 1991).

[5] Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Num segundo momento, o tratamento do objeto de pesquisa foi realizado por meio da pesquisa empírica ou de campo. Esta se refere às investigações realizadas no ambiente no qual o objeto de pesquisa encontra-se inserido. Para alcançar tal objetivo, foi utilizada a entrevista como instrumento de pesquisa, por meio de um roteiro semi-estruturado.

A entrevista é um instrumento cujo objetivo é proporcionar que o entrevistador obtenha informações do entrevistado relacionadas a um objetivo específico. Neste estudo, utilizaram-se entrevista semi-estruturada e questionários como instrumentos de coleta de dados.

Segundo Laville e Dionne (1999) apud Miranda (2008), por meio desta modalidade de investigação, é possível observar, na prática, a sinceridade de certas respostas, impedindo que estas sejam dadas apenas para causar boa impressão. Permite ainda identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes, explorar tópicos que os informantes não se sintam à vontade para discutir, além de permitir o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

> A entrevista oferece maior amplitude do que o questionário, quanto a sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permite-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender as necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187-188).

As fontes orais deste estudo foram pessoas que participam na condição de profissionais da educação que atuavam em estabelecimentos de educação rural do Município de Uberlândia e alunos como membros da comunidade rural.

Também foram aplicados questionários[6], a fim de alcançar um percentual maior de sujeitos envolvidos com a educação rural no Município. Aproximadamente cinqüenta questionários foram enviados às unidades escolares rurais aos profissionais que atuam nestas. No entanto, dos questionários enviados apenas 40% retornaram respondidos, e destes apenas 14% foram aproveitados na realização da pesquisa. Participaram dessa amostragem: sete profissionais da educação (professores e pedagogos) de várias escolas rurais do município.

Para realizar o que propomos para esta pesquisa, foi necessário delimitar uma quantidade de escolas e comunidades a serem visitadas no decorrer do trabalho.

Para tal, buscou-se conhecer um pouco da realidade das escolas rurais do município de Uberlândia, que possui hoje 13 (treze) unidades, por meio da leitura de documentos, tais como, Projetos Políticos Pedagógicos e outros documentos oficiais[7], visando identificar, dentre elas, uma escola que se constituiria no campo empírico de nossa investigação.

As visitas foram realizadas em apenas duas escolas rurais do Município de Uberlândia, em virtude da falta de acesso a outras unidades, sendo que apenas em uma realizou-se a entrevista, pois na outra escola visitada não foi possível agendar um encontro com os profissionais. Os sujeitos entrevistados foram: um agente de serviços gerais, cinco professores de áreas diferentes, dois pedagogos, um gestor, quinze alunos dos turnos vespertino e noturno do Ensino Fundamental (4º ao 8º ano e EJA), dentre os quais quatro eram militantes de movimentos sociais de luta pela posse da terra, aqui, na condição de pais ou alunos das escolas rurais do município, onde realizou-se a entrevista.

Foi procurado, com isso, o reconhecimento, dentre os envolvidos, no que diz respeito aos processos de transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e seus impactos no campo da educação rural.

---

[6] Questionários (modelos) e roteiro para entrevista oral Anexo III

[7] Publicação local feita pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia: Histórico das Escolas Municipais, gráficos e tabelas de rendimento escolar local, Carta de Princípios Políticos Pedagógicos, periódicos publicados no município.

Vale ressaltar que não é pretensão do presente estudo esgotar a temática em questão, mas provocar uma reflexão sobre a realidade da escola rural no município de Uberlândia, bem como a possibilidade de compreensão de sua organização e estrutura. Nesse sentido, perceber de que maneira as políticas públicas para esse segmento da educação vêm sendo efetivadas nas escolas localizadas na zona rural.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REALIDADE BRASILEIRA: sua trajetória histórica sob vários olhares

Neste capítulo, buscou-se contextualizar historicamente a trajetória da educação do campo na realidade brasileira, como também identificar as contribuições de instituições governamentais ou dos movimentos sociais na organização do trabalho pedagógico e projeto político-pedagógico que viabilize compreender o processo pedagógico na escola, o planejamento do ensino, o processo de avaliação da aprendizagem, no contexto das escolas rurais.

Após fazer um breve histórico da educação rural no Brasil, destacaremos pelo menos dois olhares acerca desse segmento educacional: o dos movimentos sociais e o dos órgãos governamentais. Para tal, recorreremos à análise de documentos dos organismos governamentais, Movimentos Sociais e trabalhos de pesquisadores nessa linha.

2.1 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: origens e percursos históricos

Historicamente, a educação rural, na realidade brasileira, aparece deslocada da lista de prioridades das políticas públicas voltadas para a educação. Tal fato pode ser percebido na própria evolução do sistema de ensino brasileiro, no qual o fator determinante está na localização da população, no que se refere à oferta de oportunidades de escolarização. Assim, quanto maior a urbanização, maior a oferta de ensino. Nesse sentido, Leite se expressa, confirmando que:

> Já no final do Império, um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de ensino médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes média e inferiores do meio urbano. No que refere

> ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora (LEITE, p.28, 2002).

Por meio de incursões históricas no campo da educação, foi possível identificar, nos primeiros quatro séculos, a constituição da formação social brasileira, em que é preciso considerar a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não irá demandar a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo por parte das elites em relação ao aprendizado escolar das camadas populares (ROMANELLI, 1982 apud RIBEIRO, 2000).

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX (LEITE, 2002). De acordo com o Parecer 36/2001 da Câmara de Educação Básica (CEB), no relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nesse período, percebia-se um intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância de se conter o movimento migratório que começava a se desenhar no meio rural e elevar a produtividade no campo.

Essas preocupações presentes nos diferentes segmentos sociais e nas forças econômicas, acerca do comportamento migratório que vinha se desenhando claramente na sociedade, podem ser vistas nos registros dos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

Além dessas preocupações, surgem também os temores quanto à formação oferecida aos professores que atuavam nas escolas rurais, pois esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam projetos educativos pautados na racionalidade, em valores e conteúdos próprios da cidade, o que, com certeza, contribuía para o detrimento da valorização daquilo que é especifico e próprio do campo. Isso, na verdade, desconsiderava a importância das condições de vida e trabalho que viabilizassem a permanência das famílias no campo.

Assim, é possível destacar que a educação rural é concebida a partir da seguinte visão: a) reprodutivista, b) como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital, c) exclusão dos que não se incluem na lógica da produtividade.

Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, é nas primeiras décadas do século XX que esta será consolidada, como nos mostra Magalhães Junior (2001, s/p): "O ensino regular no meio rural surgiu no fim do segundo Império e se consolidou na primeira metade do século XX".

A realização, no ano de 1923, do I Congresso de Agricultura do Nordeste, pautado no pensamento latifundista empresarial, visando à preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura, demonstra que esse interesse pela educação rural foi motivado pelo forte movimento migratório nos anos de 1910/20, levando a um verdadeiro êxodo dos rurícolas em busca das áreas onde o processo de industrialização começava a acontecer. Isso se constituiu num fator marcante para a história da educação rural.

Nesse sentido, percebemos que a educação rural no Brasil, desde seu nascimento, parece não ter uma identidade própria, pois esta surge para atender interesses políticos e de determinadas classes da sociedade. Esse aspecto é percebido nas discussões ocorridas na década de 1920 do século passado. Segundo Souza (2004):

> Retrocedendo no tempo, identificamos os primórdios da discussão sobre a necessidade de uma proposta pedagógica adaptada a escola no meio rural, para ser oferecida aos alunos residentes nessas áreas, já nos anos 20. Tal discussão fazia parte dos movimentos em prol de melhorias para a educação escolar quando, entre outras reivindicações, conforme Peixoto (1983, p.13), "advoga se no Brasil a necessidade da extensão do processo de escolaridade como instrumento de participação política, através do voto" (SOUZA, 2004, p.178).

Assim, é notório que os interesses políticos na fomentação dessas discussões pautavam-se na necessidade de preparar a população campesina para o voto, já que esta

representava, naquele período, um quinhão significativo da população ativa da nação, bem como frear o êxodo rural.

A partir da necessidade de manter o homem no campo e com as prerrogativas de oferecer-lhe condições de se desenvolver dentro de sua comunidade, surgiram movimentos que passaram a discutir mais intensamente a questão da educação rural no Brasil. Esses movimentos se apresentavam intimamente ligados aos interesses do primeiro período do governo getulista, como ressalta Magalhães Junior:

> O que ficou conhecido como Movimento Ruralista da década de 1930 estava em consonância com as proposta nacionalistas do período de governo getulista. Os discursos de valorização do desenvolvimento do meio rural estavam impregnados de termos como *vocação histórica*. Havia a intencionalidade de empreender uma política de valorização do crescimento e do desenvolvimento das práticas econômicas no meio rural, associadas à necessidade de diminuição do fluxo migratório que começava a causar problemas nos meios urbanos (2001, p.2).

Esse ruralismo é fortalecido por outras ideologias da época às quais estava vinculado. Nesse sentido, concordamos com Leite (2002) que destaca os movimentos nacionalistas e o católico para os quais a riqueza tem origem na produção agrícola, o que tendia para um Brasil com destino econômico agropecuário, e também o colonialismo, que mascarava sua real preocupação, o esvaziamento das áreas rurais e o enfraquecimento social e político do patriarcalismo.

Essa situação se estenderia até o final dos anos 20 do século passado. Segundo Leite (2002), nesse período, surgiu o “Ruralismo Pedagógico”, com o objetivo de fixar o homem no campo. A partir dos anos 30 do século XX, começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de "modernização do campo", patrocinado por organismos de "cooperação" norte-americana e difundido por intermédio do sistema de assistência técnica e extensão rural (CALAZANS, 1993).

Com o advento do Estado Novo, durante o governo de Getúlio Vargas e suas idéias inovadoras, a educação no Brasil dá alguns saltos. No entanto, a educação voltada para o meio rural ainda demoraria alguns anos até entrar na pauta de discussão. Esse fato pode se confirmar com a afirmação de Leite: "A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização, e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado" (LEITE, 2002, p. 30).

A elaboração da constituição de 1934, marcada pelas idéias do Movimento Renovador, culminaria com o Manifesto dos Pioneiros, o qual expressa os impactos das relações de forças, formuladas dentro da sociedade da época pelas insatisfações nos vários setores como: cafeicultores, intelectuais, classes médias e até nas camadas populares urbanas. Esses acontecimentos culminaram num período de muitas reformas educacionais.

No período compreendido entre 1937 – 1945 do século XX, dois eventos foram de suma importância para fortalecer os ideais do ruralismo pedagógico: o Programa Marcha Para o Oeste e o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.

Segundo Souza (2004), durante o referido congresso, seria discutida amplamente a necessidade de se criar uma proposta diretiva para o meio rural, a qual ficaria conhecida como "Proposta Pedagógica Adaptada ao Meio Rural". Esta se fundamentava na existência de uma profunda oposição campo / cidade:

> Essa oposição configurava no ideário da maioria desses educadores a crença de que a cidade exercia influencia danosa sobre a população rural. Entendiam os educadores que o fascínio pela vida naquele ambiente citadino passaria a se constituir em um novo valor com o advento da industrialização (SOUZA, 2004, p.179-180).

No entanto, na visão desse autor, essa dicotomia é puramente imaginária, já que não apresentava nenhuma sustentação histórica. Um dos enfoques do VIII Congresso, segundo Leite (2002), pautava-se nas tendências nacionalista-bruguesas do Estado Novo. Mesmo

assim, as repercussões das discussões realizadas durante o congresso ecoariam em épocas posteriores, exercendo influência para o surgimento de outros programas.

Ainda nesse período, de 1940 do século passado, começaram a surgir no Brasil escolas que se preocupam com a formação de professores que iriam atuar nas escolas de educação rural.

Na confluência do debate político e teórico sobre as características do regime de formação do docente brasileiro, nos anos de 1950, aprofundaram-se questões em torno do tratamento dispensado às populações rurais no país. Nessa época, começa a surgir a idéia de que a solução para a educação no meio rural estava no conhecimento científico.

Isso pode ser observado nas palavras de Antipoff (1958), que acreditava que, na escola rural, o aluno necessitava mais do que na urbana, da educação científica. Somente com o auxílio da ciência seria capaz de resolver, muitos dos seus problemas da vida prática relacionada à agricultura, à criação de indústrias rurais, entre outros (apud, COSTA; XAVIER, 2004).

Segundo Pinto (2006), foi por meio de cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores, com duração de quatro meses, que teve início em Minas Gerais, a formação específica de regentes para a Escola Rural.

Com sede na Fazenda do Rosário, o projeto foi organizado pelo Estado em quatro pólos, com o objetivo de ministrar os referidos cursos para a formação desses profissionais. O autor destaca, dentre essas instituições, a *Escola Normal Regional Rural D. Joaquim Silvério de Souza,* instalada em 1950 no antigo edifício para colônia de férias do seminário de Diamantina, no distrito rural de Conselheiro Mata, Diamantina, MG, com 41 alunas matriculadas na primeira turma que fazia parte do conhecido Complexo da Fazenda do Rosário (fundado na década de 1940).

Na década de 1950, a *Escola Normal Regional Rural D. Joaquim Silvério de Souza* integrou-se ao ISER (Instituto Superior de Educação Rural -1950-1970), ambos com sede em Ibirité-Mg. A psicóloga Helena Antipoff idealizou e implantou esses projetos. A missão dessas instituições era formar professores para atuar no meio rural, onde a população reivindicava uma atenção maior para a realidade de seus filhos carentes (ANTIPOFF, 1992). O Curso Normal permanece em atividade até 1971, quando da promulgação do Decreto Lei Nº. 5692/71 que traria transformações a esse tipo de curso.

Além do Estado de Minas Gerais, é possível observar um despontar da educação rural em outros estados do país, tais como, São Paulo e Piauí, como nos mostra Franco (2002) em seu trabalho de pesquisa, Raízes e Memórias, de cunho historiográfico, no campo da História da Educação Piauiense.

No estado de São Paulo, destacou-se a existência de um processo de ampliação da educação rural e a diminuição das diferenças históricas entre a educação rural e a urbana, acompanhada da modernização da economia agrícola paulista e a gradual redução de seu contingente populacional (VASCONCELOS, 1991). De acordo com esse autor, no período compreendido entre 1940 a 1985, existe uma significativa diminuição na população rural na região paulista, que passa de 4 milhões para 2,4 milhões, aspecto que pode ser atribuído ao grande êxodo rural na década de 1960 (LEITE, 2002).

A questão rural, não somente no âmbito educacional, esteve muitas vezes em pauta na agenda do governo, num período da história que se iniciou por volta do ano 1950, no qual foi observada a criação de instituições que oportunizassem o desenvolvimento no meio rural. Nesse contexto, destaca-se a criação das agências de assistência e crédito, Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), sob o patrocínio de órgãos internacionais, mais tarde, Empresa de Assistência Técnica Rural – EMATER - e também o Programa de Extensão Rural

no Brasil, no período pós-guerra, ações que buscavam reverter a situação de precariedade a que estava sujeito o rurícola brasileiro.

Na busca pela melhoria da vida dos rurícolas brasileiros, foi criada a Campanha Nacional de Educação (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Ambos desenvolvem projetos tanto educacionais quanto de saúde, economia doméstica e outros (LEITE, 2002).

Para Leite (2002), o período compreendido pela década de 1950/60 do século XX pode ser visto como um significativo momento de crise em virtude da delongada discussão da Lei de Diretrizes e Bases de 1948/1961. Isso contribuiu para que muitas contradições na educação brasileira, e não somente no meio rural, se tornassem evidentes. É um momento em que a escola, em especial, aquela localizada no meio rural, esteve condicionada às intenções capitalistas (LEITE, 2002), o que pode ser confirmado quando na seguinte afirmação do autor:

> Foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábitat, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial. A concretização desses impasses aconteceu por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961 (LEITE, 2002, p. 38).

Sob a influência de algumas idéias discutidas no VIII Congresso Brasileiro de Educação e aliados a movimentos de esquerda, surgiram alguns programas como Movimento de Educação Básica – MEB, Centros Populares de Cultura, ainda na década de 1960, os quais, conforme Leite (2002) buscavam a superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais.

Historicamente, é sabido que, nos anos seguintes, no período compreendido entre 1960/70, a população campesina enfrentou uma crise ainda maior com a implantação do regime militar, vivenciada a partir do golpe de 1964. A Extensão Rural e sua ideologia avançariam em direção ao campo, substituindo a professora pelo técnico extensionista,

provocando uma paralisação nas tentativas de uma educação do campo com qualidade, conforme explica Leite:

> Centralizada na questão econômica interna e externa a política social brasileira durante as décadas de 1906/60 teve, na educação, apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado (LEITE, 2002, p.42-43).

Mas, mesmo ante a todas essas circunstâncias adversas, surge o Movimento Paulo Freire[8], que criou os círculos de cultura e uma nova forma de educar, diferente daquela aplicada às escolas, já que este não se constituía num método formal, nem informal de educação, o que provocou um rompimento com a dicotomia até então vivenciada nos sistemas de ensino.

Paulo Freire propõe uma educação voltada para a solidariedade e para a práxis, o que viabilizaria a construção de novo processo de aprendizagem, aquele em que quem aprende também ensina, de acordo com seus saberes e vivências, gerando assim uma nova categoria de cidadãos, mais conscientes de seu valor e responsabilidade no contexto sociopolítico e histórico em que estão inseridos.

Com o crescimento e propagação dos trabalhos realizados nessa perspectiva, não demorou muito para que várias comunidades rurais passassem a desenvolver o método[9] dentro de sua realidade.

No ano de 1971, com a promulgação da Lei 5.962/71, que, segundo alguns estudiosos, encontravam-se distante da realidade sócio-cultural da população rural brasileira, não foi

---

[8]Trabalho desenvolvido nos anos 1960 em Recife: "O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP - Movimento de Cultura Popular - do Recife que, no início da década de 1960, criara os chamados círculos de cultura." Educação e Transformação Social - Organizada por Paulo Rosas. Recife, UFPE, 2002, p. 440. *Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular Germano Coelho 299*. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-c.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2009.

[9] MÉTODO Paulo Freire. O trabalho desenvolvido por Paulo Freire dentro do Movimento Cultural Popular. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-c.pdf> Acesso em: 05 jan. 2009.

possível, ainda assim, promover novos direcionamentos para a educação rural, o que certamente contribuiu mais ainda para um emperramento do ensino nas áreas rurais.

> As políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando analisamos o analfabetismo no Brasil que, ainda em 1991, continuava a ser mais elevado na área rural do que na área urbana (FERRARI, 1991, p. 66).

É possível observar como a educação rural foi tratada com um significativo descaso histórico, quando olhamos para dentro da própria Constituição Federal na qual a evolução da educação rural se apresenta da seguinte maneira:

- 1824 e 1891 – a educação rural não é mencionada
- 1934 - a educação rural é referenciada a partir do modelo latifundista.

Nesta Constituição, observa-se uma previsão orçamentária da União, Estados e Municípios, destinada à manutenção e desenvolvimento da educação, destacando-se inclusive o percentual para o ensino nas zonas rurais.

> Da Educação e da Cultura
> Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
> Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1934, p. 42).

No entanto, a previsão de gastos com a educação rural não garantiu a efetivação de investimentos nesse segmento educativo. Segundo Leite (2002), a década de 1930 foi responsável por uma nova forma interpretativa dos processos produtivos e econômicos, que foram consolidados pela Constituição de 1934, que se pautava nas prerrogativas de bem-estar,

direitos e participação que, com o advento do Estado Novo de Getulio Vargas[10], foram substituídas por idéias nacionalistas, cuja base era a instalação de um processo industrial de bens de produção. No entanto, no que é referente à educação, seus projetos se concentravam na educação urbana, pois esta consistia em sustentáculo para seus ideais. Assim, segundo esse autor, a educação rural permaneceu inalterada.

De acordo com Mendonça, nos anos de 1930, o então chamado Ensino Agrícola passou por mudanças mais em nível administrativo que estruturais do trabalho pedagógico.

> O decreto-lei 23.979 (março de 1933) impôs algumas redefinições às instituições encarregadas do ensino agrícola. Os antigos Patronatos passaram para a alçada do Ministério da Justiça, originando o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), de caráter semelhante ao existente na Primeira República (MENDONÇA, 2006, p.8).

Nos anos seguintes, a Constituição Brasileira passaria por novas reformas, sem que isso representasse mudanças significativas para a educação rural, pois manteve seu foco direcionado para outros interesses como as ações sob o controle dos Patronatos[11] e as elites agrárias industriais.

Assim, nas reformas de 1937 e 1946, mantém-se o modelo latifundista, mas evidencia-se mudança de poder das elites agrárias para as industriais e o ensino agrícola sob o controle do Patronato. Nesse período, segundo Mendonça (2006), observaram-se algumas mudanças dentro das instituições de ensino o que fez surgir novas tipologias para o ensino agrícola.

---

[10] Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930, após comandar a Revolução de 1930, que derrubou o governo de Washington Luís. Seus quinze anos de governo seguintes, caracterizaram-se pelo nacionalismo e populismo. Sob seu governo foi promulgada a Constituição de 1934. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/vargas/>. Acesso em: 30 jan. 2009.

[11] Espaço situado na zona rural que se destinava a receber crianças abandonadas ou órfãs, vinda dos grandes centros urbanos ou de instituições filantrópicas, cabia aos patronatos transformá-las de potenciais marginais em mão de obra produtiva. MENDONÇA, S. R. de. *Estado e Ensino Agrícola no Brasil:* da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo (1930-1950). 2006. Disponível em: <http://www.alasru.org/cdalasru2006/>. Acesso em: 03 de jun. 2009.

> A) o Ensino Agrícola Básico com três anos de duração, encarregado de formar capatazes e abrigando jovens a partir de 14 anos com primário completo, preservando-se seu caráter de ensino pragmático, destinado à preparação para o trabalho; B) o Ensino Rural – com duração de dois anos e destinado a formar trabalhadores rurais, a partir de uma clientela composta por crianças desde os 12 anos, que já tivessem recebido "*alguma instrução primária*" e com ênfase nas aulas práticas e finalmente C) Curso de Adaptação – uma inovação quanto ao período anterior, já que se dirigia não apenas a crianças e adolescentes, mas ao chamado "*trabalhador em geral "*- adulto, em sua maioria e "*sem qualquer diploma ou qualificação profissional prévia"*. Justamente por isso, os novos Cursos de Adaptação não contavam com calendários formais, organizando-se em qualquer época e tendo como traço principal, posto que voltado ao trabalhador rural adulto e analfabeto, sua rápida duração, estando à matrícula "*ao alcance de todos, sem distinção de sexo ou idade*" (MENDONÇA, 2006, p. 8-9 – Grifos do original)

Estas não seriam as únicas mudanças vividas pela educação rural naquele período. Segundo essa mesma autora, a década de 1950 ressignificaria esta modalidade de ensino, deixando de priorizar a prática voltada para crianças e adolescentes e se direcionando para a assistência técnica e financeira.

> Como se vê, na década de 1950 o "ensino" agrícola seria ressignificado, priorizando não mais as práticas escolares para crianças e adolescentes, mas sim intervenções de assistência técnica e financeira emanadas do epicentro do capitalismo mundial e presididas pela noção de "*comunidades*" a serem organizadas através do movimento associativista (MENDONÇA, 2006, p. 20).

Esse foi um período marcado pelo condicionamento da escola brasileira, especialmente, a rural. Esta é a avaliação de Leite (2002) ao escrever sobre essa época:

> Avaliando a década de 1950, percebem-se a profundidade e as dimensões dessas dicotomias e, com pouco risco de estarmos equivocados, podemos dizer que a escola brasileira nessa época - especialmente a rural – foi condicionada às intenções capitalistas. Foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábitat, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial. A concretização desses impasses aconteceu por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961 (LEITE, 2002, p.38).

Nas décadas seguintes, a Constituição Federal passaria por outra reforma no ano de 1967, pautada em prerrogativas autoritárias. Esta não apresentou mudanças para o contexto da educação rural, haja vista que os artigos 168 e 170 que tratam do tema não citam esse segmento de educação. Na Emenda Constitucional de 1969, a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos é mantida, já que o artigo 170[12] se vincula entre aqueles que não foram alterados.

Este fato explica a permanência da educação do campo sob o gerenciamento das iniciativas privadas no país até 1970.

A década de 1980 marcou um período de movimentação na luta pela posse da terra, por meio das ações dos movimentos sociais[13].

A redação da Constituição de 1988 no artigo 205, o qual afirma o direito de todos à educação e sua gratuidade e também no artigo 206 inciso VII, reforça a questão da qualidade, abrindo assim espaços para a educação do campo.

> **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos,

[12] Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único: As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (CONSTIRUIÇÃO FEDERAL, 1967 - EMENDA, 1969 – p.82). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas>. Acesso em: 03 jun. 2009.

[13] Entendemos que a década de 1980 é fundamental para a educação do campo, haja vista, a luta dos movimentos sociais pela posse da terra ter culminado nesse período, o qual estudaremos mais detalhadamente na próxima sessão – "A educação do campo vista na perspectiva dos Movimentos Sociais".

> assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.134).

No entanto, só a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 - Lei 9.394/96, e as muitas transformações e ampliações dentro da educação como um todo, é que a educação rural é legitimada e delineia-se seu perfil no âmbito das políticas públicas mediante dispositivos legais, dentre outros aspectos, conforme se depreende as seguintes proposições legais:

> 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.
> 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 (LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394/ 96, 1996, p.22-23).

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases deu início à ações que buscavam agilizar a implementação dos artigos acima. Os anos seguintes foram marcados pelas lutas dos movimentos sociais, especialmente, os de luta pela terra, na busca garantir que as mudanças previstas na lei saltassem do papel para a realidade campesina.

Segundo pesquisadores como Arroyo (2005), Caldart (2004, 2005), Molina (2005) e outros que têm estudado as escolas localizadas dentro dos assentamentos dos movimentos de luta pela terra (MST), as quais têm como organizadores e gestores membros do próprio movimento, há sinais de avanços, já que estas escolas têm conseguido estabelecer algumas diferenciações concernentes ao que está previsto nesta lei.

Porém, de forma geral, a educação rural, em vários de seus elementos constituintes, tem se apresentado com significativo distanciamento entre o que está previsto na lei e como se desenvolve no contexto da escola rural, como nos mostra o pensamento de Ribeiro (2000).

> As diferentes leis que têm conferido as diretrizes e bases da educação brasileira não contemplam a especificidade do meio rural e do agricultor familiar. Mesmo a flexibilidade curricular, prevista nas leis 4.024/61 e na atual 9.394/96, não consegue sair do papel devido à força com que se impôs uma cultura de organização do ano letivo e das férias, segundo a escola urbana. (RIBEIRO, 2000, p.03).

Mesmo que alguns aspectos quanto à realidade da escola rural tenham sofrido alterações, ainda assim é possível percebermos significativo atraso no meio rural, no que diz respeito à implantação de currículos adequados à realidade campesina, assim como uma adequação dos calendários escolares com o ano agrícola. Esses aspectos são desalentadores para aqueles que participam ou são atendidos por esse tipo de educação.

É importante destacar que, mesmo diante do aparato legal que viabilizaria transformações na histórica defasagem do atendimento escolar aos povos do campo, capazes de promover uma alteração significativa de sua realidade escolar em todos os níveis, essas transformações não ocorreram, exceto no primeiro segmento do nível fundamental, em que se observa uma discreta tentativa de mudança.

O que é observado, segundo Arroyo (1992), é que a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo, foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Conforme Leite (1999),

> A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, tem se apresentado relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida

> popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 1999, p.14).

Assim, entendemos que a educação rural necessita de políticas educacionais que considerem as especificidades do campo, não apenas aspectos socioeconômicos, mas tudo aquilo que envolve o meio rural. Leite (2002) chama tais aspectos de demarcações ideológicas, por entender que, para se discorrer sobre política educacional, é necessário esclarecer aspectos que fazem parte da construção ideológica e filosófica de uma sociedade, e ele explica:

> Discorrer sobre política educacional é, em primeiro lugar, ter ciência de que tipo de homem se pretende ser, em segundo, localizar esse homem dentro de uma sociedade, de uma estrutura político-produtiva e, sobre tudo, delinear qual o nível intectual-cultural necessário para se chegar plenamente até os seus graus mais elevados (LEITE, 2002, p.94).

Considerando-se que tais ponderações são indispensáveis quando tencionamos nortear uma política educacional em qualquer nível, e em se tratando de educação rural, é imprescindível respeitar as especificidades desse meio.

É preciso considerar que a dinâmica que move o meio rural é plena de particularidade, já que o próprio universo campestre possui "leis" próprias (LEITE, 2002).

Assim, é importante pensar que a educação para a população campesina precisa pautar-se de elementos que sejam capazes de propiciar aos que nela ingressam, a capacitação para participar de um processo sociocultural que não acontece por acaso, mas é estabelecido antagonicamente nos embates existentes entre o saber, a práxis e a sua realidade histórica. Para tal, Arroyo propõe que é preciso tratar:

> A educação rural como uma área especifica da política educacional, e que se propõe como uma saída, a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das "populações carentes" do campo. O tratamento específico da educação rural

> teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza sócio-econômica e, em contraste, sua riqueza cultural (ARROYO, 1982, p.3).

Esses elementos são determinantes para o processo de elaboração das políticas educacionais para o meio rural. Essa mesma preocupação é demonstrada por Leite (2002), quando aponta como imprescindíveis seis pontos dentro de uma política educacional para o campo, os quais ele enumera da seguinte forma:

> a) exercício da democracia e da cidadania;
> b) busca do conhecimento técnico e reconhecimento do saber rural;
> c) contextualização da produção e da vida rural na atualidade social e econômica
> d) formação e profissionalização rural e do trabalho cooperativo;
> e) vivência ecológica e valorização rural e do habitat rural;
> f) intensificação da identidade cultural campesina (LEITE, 2002, p.95).

No percurso histórico da educação do campo, alguns dos pontos destacados por Leite desenharam - se nos anos das décadas de 1980-1990 do século passado. Percebemos que esses anos foram de grande significância para os avanços conquistados nesse segmento da educação. Nesse período, começou a se delinear uma nova visão da educação voltada para as zonas rurais. Segundo Ribeiro (2007), começamos a perceber uma diferenciação entre a educação rural e do campo,

> A escolarização elementar, através de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série, historicamente oferecida aos filhos dos agricultores, que aparece como apêndice da legislação educacional pelo menos até os anos de 1990, e que é objeto de estudos e pesquisas ate esse marco é identificada como educação rural (RIBEIRO, 2007, p.154).

Segundo essa autora, e como também já foi possível observar ao longo deste estudo, couberam aos movimentos sociais populares, especialmente, aqueles que lutam pela posse da

terra, liderados pelo MST[14], uma mudança na perspectiva do projeto histórico de sociedade e educação que tais movimentos pretendiam construir; isso resultaria numa mudança na nomenclatura usada por eles para definir a educação,

> Contrapondo - se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos enquanto sujeitos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2007, p.154).

O campo ganha um novo significado para os membros desses movimentos, perdendo assim o seu perfil apenas de lugar onde o agricultor trabalha, passando a fazer parte de um projeto histórico de sociedade e de educação (FERNANDES; MOLINA, apud RIBEIRO, 2004).

Entendemos que alguns eventos foram de real importância para isso, dentre eles, destacamos os avanços dos movimentos sociais populares e, dentre esses, os de luta pela posse da terra – MST .

As ações que vêm sendo desenvolvidas por esses movimentos é o assunto de nossa próxima sessão, quando buscaremos identificar a contribuição dada por eles na construção da história da educação do campo no contexto histórico de nossa nação.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Busca-se aqui, conhecer um pouco dos movimentos sociais e de luta pela terra, especialmente, o Movimento Sem Terra (MST), sua história de luta, resistência e contribuições para a construção de uma educação diferenciada para o campo.

[14] A escolha pelo MST – Movimento dos Sem Terra, para compor este estudo no tópico dos movimentos sociais de luta pela terra se dá em virtude de sua relevância histórica de luta social.

Analisaremos alguns documentos do MST, como também alguns trabalhos de pesquisadores que têm estudado mais profundamente a trajetória do MST. Por não se tratar do foco principal de nossa pesquisa, não é nossa intenção realizar um estudo aprofundado das ações do MST. Assim, buscamos identificar apenas como essa luta tem influenciado a história da educação do campo em nível nacional e local.

Dentre os movimentos sociais com maior expressividade para o contexto da educação rural, encontramos aqueles que lutam pela posse da terra, como o Movimento dos Sem Terra (MST). Assim, entendemos a importância de contextualizarmos historicamente a caminhada desse movimento.

Para isso, recorremos aos documentos disponibilizados pela Assessoria de Comunicação do MST- Secretaria Nacional - SP[15], bem como os trabalhos de Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Sergio Celani Leite, dentre outros pesquisadores.

O Movimento dos Sem Terra faz parte de uma trajetória histórica que conta com a concentração fundiária e as diversas manifestações de resistências como os Quilombolos, Canudos, as Ligas Camponesas, dentre outras.

Segundo os documentos pesquisados[16] sobre a história do Movimento dos Sem Terra (MST), conseguimos identificar alguns fatos que tiveram relevância significativa na construção da trajetória do Movimento,[17] dentre os quais, destacamos aqui, para uma possível análise:

---

[15] Igor Felippe Santos. Assessoria de Comunicação do MST Secretaria Nacional - SP Tel/fax: (11) 3361-3866 Correio - imprensa@mst.org.br. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em: 05 nov. 2008.

[16] QUEM Somos? *História do MST*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=3528>. Acesso em: 05 nov. 2008.

[17] A partir de agora, poderemos usar a palavra Movimento com inicial maiúscula sempre que nos referirmos ao Movimento Sem Terra, haja vista ser esta uma expressão comumente usada pelos membros do MST e pesquisadores para se referir ao MST.

1) O GOLPE MILITAR DE 1964[18]: No Brasil, as lutas camponesas iniciaram sua organização na década de 1950, com o surgimento de organizações e ligas camponesas, de sindicatos rurais e com atuação da Igreja Católica e do Partido Comunista Brasileiro. O movimento buscava uma maior justiça social no campo, bem como a reforma agrária, assumindo grandes proporções no início da década de 1960.

No entanto, com o golpe militar, as lutas populares sofreram violenta repressão e este tipo de movimento foi praticamente aniquilado pelo regime militar instalado em 1964. Para apaziguar os camponeses e tranqüilizar os grandes proprietários de terra, os governantes criaram uma a estratégia, o Estatuto da Terra, e a promessa de uma Reforma Agrária.

Observamos que esse período pode ser considerado como uma fase de muita dificuldade para aqueles que estavam envolvidos com a luta pela terra. No entanto, mesmo diante de tantos entraves políticos, esse período contribuiu de forma significativa para que o movimento de luta pela terra ganhasse força para avançar em direção aos projetos que desenvolveria nas décadas vindouras.

2) A PRIMEIRA LEI DE REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL: o estatuto da terra. O Estatuto da Terra foi criado pela lei 4.504, de 30-11-1964.[19] Segundo informações obtidas no documento – *Um histórico de MST* [20] - o Estatuto da Terra foi elaborado com uma visão progressista com a proposta de mexer na estrutura fundiária do país.

Intimamente ligado ao clima de insatisfação reinante no meio rural brasileiro e ao temor do governo e da elite conservadora pela eclosão de uma revolução camponesa, ele

[18] Golpe Militar ocorrido no Brasil no ano de 1964, em que os militares tomaram o poder. Em 01/04/1964 faz-se o AI-1 (Ato Institucional nº 1) que depunha Jango e dá início a Ditadura Militar; Com 11 artigos, o mesmo dava ao governo militar o poder de alterar a constituição, cassar mandatos legislativos, suspender direitos políticos por 10 anos e demitir, colocar em disponibilidade ou aposentar compulsoriamente qualquer pessoa que fosse contra a segurança do país, o regime democrático e a probidade da administração pública, além de determinar eleições indiretas para a presidência da República. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/historiab/golpe-militar.htm>. Acesso em: 10 nov. 2008.

[19] Disponível em: < http://www.cna.org.br/site/noticia.php?n=1533>. Acesso em: 10 dez. 2008.

[20] Disponível em: < http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6206>. Acesso em: 10 dez. 2008.

jamais foi implantado e se configurou como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra.

Esse período se estendeu por duas décadas, até 1984, e pouco aconteceu em termos de desapropriação e assentamento como ações do governo; contudo, os trabalhadores permaneceram em luta.

Graças às ações dos movimentos de luta pela terra, MST, a história pode ser reescrita nas próximas décadas, marcada pela resistência e perseverança de trabalhadores que contribuíram para a transformação da realidade não somente social, mas também educacional, a qual vem sendo escrita pelos trabalhadores que fazem parte dos movimentos sociais populares. "São, portanto, os movimentos sociais populares os portadores do novo projeto popular de sociedade e de educação" (RIBEIRO, 2007, p.155).

3) A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). Nos anos da ditadura, apesar de as organizações que representavam as trabalhadoras e trabalhadores rurais serem perseguidas, a luta pela terra continuou crescendo.

De acordo com os relatos históricos da Comissão Pastoral da Terra[21], nesse período, começaram a ser organizadas as primeiras ações de apoio às ocupações de terra, não como um movimento organizado, mas sob influência principal da ala progressista da Igreja Católica, que resistia à ditadura. Foi esse o contexto que levou ao surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975.

Fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo, na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade desse sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado.

[21] Disponível em: < http://www.cptnac.com.br/?system=news&eid=26>. Acesso em: 10 dez. 2008.

Esta Comissão nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e, também, porque a igreja possuía certa influência política e cultural. Na verdade, a instituição eclesiástica ainda não havia sido molestada. [22]

Percebemos como a Comissão da Pastoral da Terra teve um papel importante na história dos trabalhadores e trabalhadores do campo. Graças à ação desta Comissão, mesmo durante o período de grandes dificuldades vivido pelo movimento de luta pela terra, a sua história não foi interrompida.

Com certeza, as ações da Comissão possibilitaram que, mesmo durante a ditadura, quando a perseguição aos movimentos populares se tornou acirrada, como nos mostra a história, graças aos seus enfrentamentos em defesa dos trabalhadores rurais, foi possível prosseguir em direção as suas metas e atravessar todo aquele período, superando as impossibilidades e se estruturando como um movimento organizado.

Caldart (2004), ao falar da gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, destaca que o Movimento nasceu da articulação das lutas pela terra, as quais foram retomadas nos anos finais da década de 1970 do século passado.

Inicialmente, localizado na região centro-sul do país, mas que rapidamente se estenderia às outras regiões, o movimento, no entanto, só seria criado, oficialmente, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, momento de grande relevância para o MST.

O Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra contou com a participação de trabalhadores rurais de doze estados, onde as ocupações começavam a se desenvolver. Caldart

[22] Esta informação foi obtida por meio do documento disponibilizado pela Secretaria Nacional Comissão Pastoral da Terra. Disponível em: <http://www.cptnac.com.br/?system=news&eid=26>. Acesso em: 10 dez. 2008.

(2004) esclarece que, para compreender a gênese desse movimento, é necessário considerar a combinação de três conjuntos de fatores complementares:

> As pressões objetivas da situação socioeconômica dos trabalhadores do campo e especificamente na região em que surgiu o MST. Segundo se refere a um conjunto de elementos socioculturais e políticos que participariam do processo de reação desses trabalhadores a sua situação objetiva. E o terceiro conjunto de fatores está relacionado a alguns fatores que desencadearam lutas localizadas mas com repercussão capaz de fazer nascer a idéia de uma articulação nacional da luta pela terra, exatamente o que foi em um primeiro momento o MST (CALDART, 2004, p.102).

É nessa conjuntura que o Movimento dos Sem Terra chegou aos anos de 1980. Essa realidade se confirma com o próximo fato histórico que faz parte daqueles que contribuíram para fortalecer sua luta.

4) A CAMPANHA "DIRETAS JÁ": Segundo os documentos do MST[23] pesquisados, os quais contam a sua história, vemos um período no início da década de 1980, século XX, no qual o Brasil vivia uma conjuntura de extremas lutas pela abertura política, pelo fim da ditadura e de mobilizações operárias nas cidades.

Fruto desse contexto, em janeiro de 1984, ocorre o primeiro encontro do MST em Cascavel, no Paraná, onde se reafirmou a necessidade da ocupação como uma ferramenta legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais. A partir daí, começou-se a pensar um movimento com preocupação orgânica, com objetivos e linha política definidos.

Mas nem tudo consistia em avanços, pois é nesse período que ocorre também, em Curitiba, a aprovação do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e a criação da União Democrática Ruralista (UDR). [24] Isso se dá durante o governo de José Sarney, e seu objetivo era dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a Reforma Agrária até o fim do seu mandato de presidente, assentando 1,4 milhões de famílias.

---

[23] QUEM Somos? Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=1>. Acesso em: 18 nov. 2008.

[24] Documentos disponíveis em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=1>. Acesso em: 12 nov. 2008.

Mais uma vez, a proposta de Reforma Agrária ficou apenas no papel. O governo Sarney, no entanto, chegou ao final de um mandato de 5 anos com menos de 90 mil famílias sem-terra assentadas. Ou seja, apenas 6% das metas estabelecidas no PNRA foram cumpridas por aquele governo.

Mesmo diante de tantos dissabores, os trabalhadores rurais se fortaleciam e ganhavam fôlego em direção a sua organização como movimento. Entretanto, com toda a articulação da UDR, seus líderes conseguiram colocar emendas bastante conservadoras nas propostas do Estatuto da Terra.

Contudo, foi nesse período que o MST reafirmou sua autonomia, definiu seus símbolos, bandeira, hino. Assim, foram se estruturando os diversos setores dentro do Movimento, como nos mostra o relato do documento que conta a história do MST[25] .

Notou-se que isso foi possível graças aos artigos 184 e 186 da Constituição de 1988, os quais tratam do direito à terra, pois identificam que a terra tem uma função social, e, caso ela seja violada, poderá ser desapropriada para fins de Reforma Agrária. Isso constituiu para os movimentos populares uma grande vitória, especialmente, para o Movimento dos Sem Terra.

> Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.
> § 1.º As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.
> § 2.º O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação.
> § 3.º Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação.
> § 4.º O orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como o montante de recursos para atender ao programa de reforma agrária no exercício.

[25]QUEM Somos? Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=1>. Acesso em: 18 nov. 2008.

> § 5.º São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins de reforma agrária.
> Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:
> I – aproveitamento racional e adequado;
> II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
> III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
> IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.123-124)

Contudo, mesmo com esses artigos, nos próximos anos, a situação dos movimentos populares de luta pela terra não teria grandes avanços de acordo com a própria historia do Movimento Sem Terra, como veremos a seguir.

5) PERÍODO FERNANDO COLLOR: Este período constituiu para o Movimento de Luta Pela Terra um período de retrocesso, já que ele, segundo informações do próprio MST, era declaradamente contra a Reforma Agrária, haja vista que havia ruralistas como seus aliados de governo.

Isso levaria os trabalhadores rurais e o Movimento dos Sem Terra a enfrentar mais uma vez tempos de repressão contra os membros do movimento, segundo nos mostra o relato encontrado nos documentos do MST.[26]

Nesse período, houve despejos violentos, assassinatos e prisões arbitrárias. Mesmo diante desses fatos, no ano de 1990, foi realizado o II Congresso do MST, em Brasília, que continuou debatendo a organização interna, as ocupações e, principalmente, a expansão do Movimento em nível nacional. A palavra de ordem era: "Ocupar, resistir, produzir".[27]

6) PERÍODO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: Com a eleição à Presidente da República, Fernando Henrique traz consigo um projeto de governo neoliberal, principalmente, para o campo. É o momento em que foi priorizada novamente a agro-

---

[26] Um histórico do MST Disponível em:< http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6206>. Acesso em: 05 nov. 2008.

[27] NOSSA História. Disponível em:< http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6206>. Acesso em: 05 nov. 2008.

exportação. Ou seja, em vez de incentivar a produção de alimentos, a política agrícola está voltada para atender os interesses do mercado internacional e para gerar os dólares necessários para pagar os juros da dívida externa.

De acordo com informações dos documentos do MST[28], mesmo diante de todas as dificuldades, no ano seguinte, o Movimento realizou o III Congresso Nacional, em Brasília. Com isso, o movimento consegue promover o crescimento da consciência de que a Reforma Agrária é uma luta fundamental no campo, mas que, se não for disputada na cidade, nunca terá uma vitória efetiva. Por isso, a palavra de ordem foi: "Reforma Agrária, uma luta de todos". [29]

7) MARCHA NACIONAL POR EMPREGO, JUSTIÇA E REFORMA AGRÁRIA: Este foi um movimento histórico organizado pelo MST, que tinha como destino de chegada Brasília em 17 de abril, no ano de 1994. Isso ocorreu um ano depois do massacre de Eldorado dos Carajás, quando 21 Sem Terra foram brutamente assassinados pela polícia no Pará.

A luta do Movimento cresce e ganha dimensões nacionais. No mês de agosto 2000, o MST realiza seu IV Congresso Nacional, em Brasília, cuja palavra de ordem foi "Por um Brasil sem latifúndio"; estas ações orientam ainda hoje o movimento. Segundo a secretaria nacional do Movimento[30], em virtude do modelo econômico neoliberal implantado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, houve graves danos ao meio rural. Esse aspecto, segundo o Movimento, contribuiu para o crescimento da pobreza, a desigualdade, o êxodo, a falta de trabalho e de terra.

---

[28] NOSSA História. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6206>. Acesso em: 05 nov. 2008.

[29] Essas informações estão disponíveis em: UM Histórico do MST. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6206>. Acesso em: 05 nov. 2008.

[30] Sempre que nos referimos ao MST da agora em diante poderemos fazê-lo adotando apenas Movimento com inicial maiúscula, como o faz alguns estudiosos do Movimento Sem Terra. Dentre eles Roseli Caldart.

O que é possível analisar desse período é que, mesmo frente a toda resistência, o trabalho e luta para alcançar seus objetivos, como movimento, não esvaeceram. Mesmo diante de tantos entraves políticos, a permanência do movimento era contínua.

Os documentos consultados possibilitaram a percepção de que a educação esteve presente na pauta de discussão, praticamente, em todos os momentos de luta, nas várias instâncias, mostrando-se sempre como uma das metas a serem alcançadas. E esteve presente também dentro dos acampamentos, haja vista a relevância que o Movimento tem dado à educação, como nos mostra Munarim:

> Antes de tudo, é bom afirmar que a luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida em que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de "Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural" (MUNARIM, 2008, p. 3).

8) O PERÍODO LULA: Com a eleição de Lula, em 2001, os movimentos sociais de luta pela posse da terra, especialmente, MST, experimentaram uma nova fase. Para esses, o momento representou "*a vitória do povo brasileiro e a derrota das elites e de seu projeto*.[31]

[31]Essas informações estão disponíveis na história do MST. UM Histórico do MST. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6206>. Acesso em: 05 nov. 2008.

No entanto, sua própria liderança reconhece que isso não foi o suficiente para gerar mudanças significativas na estrutura fundiária e no modelo agrícola, segundo documentos do MST[32].

A liderança do Movimento entende que, cada vez mais, é necessário promover as lutas sociais para garantir a construção de um modelo de agricultura que priorize a produção de alimentos e a distribuição de renda, pois é por meio das práticas político-reivindicativas e da pressão social dos movimentos do campo que o Estado se organiza com o objetivo de atender às demandas sociais ou de amenizá-las.

Nos 24 anos de existência do MST, este tem se destacado como um elemento importante no movimento social, haja vista que seus membros entendem que têm sob sua responsabilidade a tarefa de continuar organizando os pobres do campo, conscientizando-os de seus direitos e mobilizando-os para que lutem por mudanças. A atuação do Movimento se dá em 23 estados, e a sua luta não se pauta apenas na Reforma Agrária, mas também pela construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana[33].

A análise de documentos do Movimento possibilita uma compreensão mais clara da história do Movimento dos Sem Terra, o que permite uma maior compreensão de sua luta e sua contribuição para a educação rural no país, haja vista que, paralelamente à caminhada de luta pela terra, o Movimento também luta pela construção de uma proposta de educação voltada para os trabalhadores rurais e a realidade de seus filhos.

Esta proposta de educação se pauta na possibilidade de transformar a realidade campesina por intermédio do esclarecimento da população, viabilizando a superação do processo de alienação. Isso se constrói a partir da sua forma de pensar o homem como um sujeito histórico que busca melhorar sua própria existência. Nessa perspectiva, a Educação do

---

[32] Essas informações estão disponíveis na história do MST. UM Histórico do MST. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6206>. Acesso em 05 nov. 2008.

[33] Segundo a Secretaria Nacional do MST essas informações foram extraídas do livro: MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

Campo apresenta como base, a cultura como prática social e a identidade dos sujeitos campesinos, como nos mostra Souza e Santos:

> A educação proposta pelos movimentos sociais, e em especial pelo MST, está vinculada a um projeto revolucionário de transformação da realidade por meio do esclarecimento da população e da superação do processo de alienação. Para isso, pensa o homem como sujeito histórico que busca a melhoria das suas condições de existência. A Educação do Campo, na perspectiva dos movimentos sociais, não tem como referenciais os valores urbanos. Os referenciais centrais da Educação do Campo são a cultura como prática social e a identidade dos povos do campo (SOUZA; SANTOS, 2007, p.215-116).

É sabido que os movimentos sociais de luta pela terra têm substituído o termo rural por campo. De acordo com Santos, isto é explicado para dar sentido às diversas identidades presentes neste território, haja vista acreditar-se que por meio do saber culturalmente produzido por esses sujeitos é possível alcançar o respeito.

> O uso do termo campo, ao invés de rural, pelos movimentos sociais tem o sentido de referenciar as diversas identidades presentes neste território. Dessa forma, acredita-se que o saber culturalmente produzido pelos sujeitos será respeitado, assim como, as suas demandas sociais (SOUZA; SANTOS, 2007, p.215).

O Movimento, no seu percurso histórico, traçou como objetivo a elaboração de princípios para a educação. De acordo com a Secretaria Nacional do MST, esses princípios educacionais foram elaborados para nortear suas ações. No estudo realizado por Santos e Souza (2007), é possível evidenciar alguns desses princípios. Com base nesse estudo, propomos uma elucidação daquilo que consideramos de maior relevância para compreender as bases que referenciam a educação do campo na perspectiva do MST.

Destacamos, inicialmente, o princípio "*Educar para Transformar*", inspirado nas doutrinas de Paulo Freire, Pistrak e Makarenko. Segundo Souza e Santos (2007), esse

princípio coloca o professor e a sociedade em geral responsáveis por educar as crianças, pensando na melhoria do mundo e da sociedade.

> A pedagogia desenvolvida no MST fundamenta-se numa concepção de educação transformadora, sendo Paulo Freire, Pistrak e Makarenko educadores estudados pelos participantes do movimento social. O objetivo central é a formação humana e a conscientização do cidadão mediante análise de sua própria prática social. A conscientização do indivíduo parte da reflexão da sua realidade e possibilita a sua ação no mundo (SANTOS; SOUZA, 2007, p.216).

Outro princípio é: "*Educar a partir da Prática, do Trabalho"*. Presente em grande parte dos materiais educacionais editados pelo MST, sua proposta parte da premissa que tanto a criança quanto o adulto aprendam a partir do trabalho. Para sustentar essa proposta, o MST apresenta duas razões: a primeira é que, segundo eles, é mais fácil aprender a partir da prática, pois o trabalho aproxima a teoria da sala de aula da prática da vida; e o segundo motivo é que a educação também pode, e deve ser produtiva (Secretaria do MST, 2008). Sobre esse princípio, Santos e Souza afirmam:

> A conscientização do indivíduo parte da reflexão da sua realidade e possibilita a sua ação no mundo. O trabalho é compreendido como princípio educativo e a prática social passa a ser a matriz geradora de conteúdos, metodologias e debates educacionais (SANTOS; SOUZA, 2007, p.216).

"*Educar a partir da realidade*," é um princípio que se aplica ao cotidiano da sala de aula, onde, para ensinar um conhecimento, o professor recorre a fatos da realidade cotidiana do aluno ou propõe que determinado conhecimento seja aplicado na solução de situações da rotina desses alunos ou até do assentamento.

> Os educandos "entendem a realidade como base para a produção do conhecimento"3. Partindo deste princípio a prática educacional não aparece dicotomizada da teoria. Os conteúdos estabelecidos nas ementas das disciplinas são discutidos e criados com a participação da comunidade, ganhando, assim, significados dentro da vida cotidiana dos indivíduos. Esta prática possibilita que os homens desenvolvam suas habilidades descobrindo

> mecanismos que melhorem a sua qualidade de vida. Assim, o MST percebe de acordo com Martins (2004, p. 57), que "todo o processo de vivência dentro do movimento é considerado educativo e este cotidiano permeia as atividades do processo educacional ocorrido em sala de aula" (SANTOS; SOUZA, 2007, p.216-217).

"*Educar com Autonomia do Aluno"*. Nesse sentido, o MST encara a questão da autonomia do sujeito algo que deva ser tratado com seriedade, haja vista esta questão estar presente em várias de suas publicações sobre educação. Segundo o Movimento, o aluno, desde os primeiros anos escolares, deve ser trabalhado pelo professor com a autonomia, pois um processo educativo que leve as crianças a agirem com autonomia contribui para a formação de adultos autônomos, independentes, com opiniões próprias e capazes de enfrentar a vida. Sobre essa proposta de uma educação voltada para a autonomia do sujeito, Santos e Souza dizem o seguinte:

> Esta idéia pressupõe uma educação que trabalha com a produção do conhecimento sobre os saberes adquiridos na vivência do grupo, possibilitando criar e reforçar identidade de classe. Os camponeses se vêem como sujeitos autônomos que refletem, propõem, criam e modificam, permitindo a construção de uma consciência coletiva da posição social que ocupam na realidade (SANTOS; SOUZA, 2007, p.216-217).

"*Formar sujeitos históricos"* é outro princípio apresentado pelo MST. Isso significa formar indivíduos dentro de um contexto histórico real, cientes da história de seu povo e de suas possibilidades de construir a realidade. Nesse sentido, o conhecimento construído no processo escolar torna-se significante à medida que este é construído referendado pelo saber social do homem e de seu grupo social (SANTOS; SOUZA, 2007). Sobre essa concepção, em que o sujeito é o agente de sua construção histórica, Freire (2000) se expressa que "a realidade não é, está sendo", portanto, construída por homens e mulheres que são seres históricos.

> Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo

> isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2000, p.36-37).

"*Formar o indivíduo como um todo"*, de acordo com a Secretaria Nacional do MST, é um princípio que consiste num dos mais importantes para a educação, e se resume em formar pessoas com diversas capacidades, que sejam abertas para o mundo e que consigam entender cultura, política, história, ou seja, uma pessoa sensível às diversas manifestações humanas. Juntamente com esse princípio, encontra-se outro que entende que é preciso ensinar a realidade, a real história da pessoa e sua situação dentro do contexto onde se insere.

Esses princípios mostram parte da proposta educacional do MST desenvolvida nas escolas de assentamentos e também naquelas denominadas pelo MST de itinerantes[34], que funcionam em acampamentos, diferente das demais escolas rurais gestadas pelo Estado. De acordo com a Secretaria de Nacional do Movimento, sua preocupação consiste em desenvolver uma educação realmente voltada para a realidade das crianças que freqüentam essas escolas. Em seu estudo, Santos e Souza (2007) mostram que tipo de escola pública o MST propõe:

> Para a construção de escolas públicas e gratuitas, os princípios educacionais do MST propõem a participação da comunidade nos assuntos escolares, tanto referentes ao ensino, como à administração; viabilizam a "ocupação" da escola que é entendida como ato de reconhecimento do exercício da cidadania, criando a consciência nos indivíduos daquilo que é público (SANTOS; SOUZA, 2007, p.216-217).

[34] A escola acompanha o itinerário das famílias Sem Terra, nos acampamentos até o momento da conquista do assentamento. O coordenador estadual do setor de educação do MST, Alessandro Santos Mariano, explica que a Escola Itinerante surgiu da necessidade dos Sem Terra que, ao se deslocarem para os acampamentos, precisam de uma escola que acompanhe seus filhos. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5333>. Acesso em: 02 fev. 2009.

Nesse sentido, Caldart (2004), ao escrever sobre educação e movimento social, chama a atenção para a responsabilidade dos educadores na construção de um projeto educativo:

> Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vem se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto (CALDART, 2004, p.70).

Uma reflexão sobre o pensamento de Caldart nos remete para a importância de conhecer as conquistas educacionais que o Movimento tem alcançado em sua luta, bem como a sua influência para o surgimento de ações diretivas e políticas públicas voltadas para a educação rural em nível nacional, estadual e local.

É notório que a partir da década de 1980, a educação do campo se mostre mais projetada nas pautas de debates acerca da educação, coincidindo com as ações dos movimentos sociais de luta pelo direito à posse de terra e com a organização do MST (Movimento Sem Terra). A partir desse momento, em que esse segmento da educação parece assumir uma nova dimensão de significados, deixando de ser vista apenas como ensino rural ou agrícola para se projetar como Educação do Campo ou para o Campo, como é denominada pelos integrantes do Movimento, segundo Caldar (2003), esta pode ser redimensionada a partir de três idéias-força:

> 1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e Movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a Sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
> 2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

> 3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p.02).

É nessa perspectiva, e por meio da organização dos povos do campo, a partir das lutas dos movimentos sociais, na década de 1990, do século XX, pelas ações do MST, que foi possível agendar a questão da educação do campo como um assunto de interesse nacional na esfera política. A participação efetiva do Movimento em eventos políticos garantiu a seus militantes a possibilidade de se fazerem ouvir como sujeitos de direito. É com estas ações que os movimentos sociais, especialmente, os de luta pela posse da terra, e, em destaque, o MST, se inscrevem nas páginas da história da educação rural.

A busca por uma maior flexibilidade para que o ensino seja culturalmente adaptado à realidade do campo, já que este de algum modo vem se urbanizando, e com isso perdendo suas características culturais, constitui aspectos que são agravados em conseqüência de uma ideologia educacional que desvaloriza o mundo rural e o seu trabalho. Esta visão está presente na realidade brasileira marcada por exclusões e desigualdades, segundo Fernandes (2004):

> Considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como uma espécie em extinção (FERNANDES, 2004, p. 21).

A ideologia do educador no campo é, via de regra, a mesma que considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo.

Não raro, o educador é o grande responsável por abrir um amplo abismo cultural entre as gerações do mundo rural. Nesse sentido, Santos e Souza (2007) escrevem:

> Há necessidade de políticas públicas para que sejam revistas as leis educacionais com o objetivo de respeitar o homem do campo e seu significado histórico. Políticas que referenciem o campo como um local em que o conhecimento e os homens estão constantemente sendo construídos, não como indivíduos atrasados, destituídos de cultura e que precisam de medidas paternalistas para amenizar sua pobreza (SANTOS; SOUZA, 2007, p.216-217).

Esta é uma concepção que os movimentos de luta pela terra buscam superar, haja vista que, para aqueles que estão inseridos na luta pela terra, a preservação da cultura própria do Movimento é vital para a continuidade do mesmo. No entanto, a mentalidade educacional brasileira, na prática, ainda conservadora, que permeia a prática pedagógica dos professores na atualidade, consiste num desafio a ser vencido pela proposta de Educação do Campo do MST (SANTOS; SOUZA, 2007). Assim, nos assentamentos, os professores trabalham no sentido de formar novas lideranças a fim garantir a continuidade de seus ideais.

De acordo com esses autores, dentro dos assentamentos, o Movimento procura desenvolver propostas educacionais, a fim de resgatar e até criar uma escola voltada para a realidade daqueles que dela participam, haja vista o surgimento destas escolas do MST e das necessidade dos filhos de os militantes - que se autodenominam sem-terrinhas – como já citamos anteriormente, de estarem resguardados quanto à alfabetização e educação, uma antiga reivindicação do Movimento.

Com a inserção nas discussões atuais sobre Educação do Campo, tornou se viável pensá-la em todas as suas especificidades, como a formação de professores, material didático, transporte escolar, a problemática da nuclearização das escolas do campo, gestão escolar, e trabalho. Assim, é possível apresentar projetos possíveis e viáveis ao desenvolvimento

sustentável para o campo e que permitam a permanência dos pequenos proprietários (SANTOS; SOUZA, 2007).

Assim, percebemos que para o MST a visão que se tem de educar transcende em muito a idéia de educação difundida pela escola formal. Para isso, Caldart (2004) esclarece que:

> O sentido educativo do MST pode ser entendido como parte ou como expressão do que vou chamar aqui de sentido sociocultural do MST, que é uma das dimensões desde as quais é possível interpretar sua ação social hoje, especialmente se o objetivo é entender essa atuação como parte de um processo histórico mais amplo e de maior duração (CALDART, 2004, p.30).

Nessa perspectiva, o MST buscou empreender ação juntamente com os sujeitos coletivos que atuam com Educação do Campo, a exemplo da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), das Casas Familiares Rurais e das Escolas Famílias Agrícolas, dentre outros, os quais têm contribuído para a inserção da educação do campo na agenda política, promovendo o fortalecimento da sociedade civil organizada como participante efetiva na construção de políticas públicas. Nesse contexto, os camponeses apresentam suas reivindicações como uma categoria de trabalhadores.

Uma análise de como a educação do campo vem sendo concebida pelo Movimento dos Sem Terra, na sua luta pela terra, permite afirmar que o MST buscou estratégias para combater o processo de exclusão sofrido pela população do campo, visto que a exclusão educacional é uma extensão do processo de expropriação sofrida pelos pequenos proprietários. Nesse sentido, destaca-se uma Educação do Campo que surge da experiência de vida dos sujeitos que formam o movimento social, a qual é pensada e discutida para atender às demandas dos sujeitos campesinos, o que exige uma maior reflexão da dinâmica das relações culturais, econômicas e sociais do campo.

É possível constatar a importante contribuição trazida pelo Movimento para a evolução da Educação do Campo, e como este tem se mostrado historicamente significativo. No entanto, vale ressaltar que a marginalização da Educação do Campo nas políticas educacionais ainda está presente, haja vista a mentalidade educacional conservadora de alguns educadores que, por ausência de referencial teórico, compreendem que a Educação do Campo é um modelo exclusivo do MST.

Na verdade, o que se pode afirmar é que o Movimento, por intermédio de suas ações, tem alcançado uma maior compreensão acerca da construção de uma nova perspectiva para a educação, o que gera indiscutivelmente uma contribuição significativa para a construção da Educação do Campo.

Assim como o MST trouxe sua contribuição para a construção da Educação do Campo, entendemos que também outras frentes têm discutido esse tema. A partir dessa premissa, buscaremos entender como essa mesma educação vem sendo percebida pelos organismos governamentais e sob qual perspectiva estes têm visto a educação do campo.

Para tal, analisaremos alguns documentos oficiais, como também a leitura que alguns estudiosos têm feito destes documentos e das políticas públicas criadas nas últimas décadas para esse segmento da educação, por meio de estudos e pesquisas realizadas em nível nacional.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS GOVERNAMENTAIS E SUAS DIRETRIZES OPERACIONAIS

Por meio de análises de documentos, buscaremos identificar nesta seção de nosso trabalho a perspectiva sob a qual os organismos governamentais têm enxergado a educação do

campo no Brasil, bem como conhecer as políticas públicas e ações diretivas para esse segmento.

Inicialmente, percebemos que o próprio Estado, por intermédio de seus governantes, só bem recentemente, isto é, a partir da década de 1980 do século XX, se voltou para a construção de uma política nacional que incluísse a educação do campo na sua pauta de discussão, por intermédio de uma busca de diálogo com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro.

Ao analisarmos documentos dos órgãos governamentais responsáveis pela educação no país, como o Ministério de Educação e Cultura (MEC), e por estudos realizados por Leite (2002), Caldart (2004- 2005), Arroyo (2005), Ribeiro (2007), nota-se que as ações voltadas para a Educação do Campo delinear-se-ão de forma mais evidente a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual institui-se a Coordenação-Geral de Educação do Campo para coordenar um movimento nacional de construção de políticas, cuja meta é a Educação do Campo.

Destaca-se entre as ações da SECAD a implantação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (CNE/CEB nº1. 3/04/02), aprovadas no Conselho Nacional de Educação. Esse fato se efetiva pelo diálogo com movimentos sociais. Esta ação viabilizou a inserção das diretrizes como tarefa prioritária da agenda da Coordenação-Geral de Educação do Campo, do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Fernandes[35] (2005), esse documento foi a consolidação de uma caminhada que teve como marco o ano de 1997, quando foi realizado o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Esse evento tornar-se-ia a materialização das idéias em discussão desde a segunda metade do século. Esse autor considera o evento como ponto de chegada e, também, de partida:

[35] Membro da Articulação Nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

> Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consideramos isto um ponto de chegada de nossa caminhada. Mas como toda chegada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos (FERNANDES, 2005, p.136).

A afirmação de Fernandes quanto a um novo ponto de partida evidencia o movimento contínuo que tem se tornado a Educação do Campo, haja vista a percepção de que cada conquista significa também o inicio de um novo desafio. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo desperta outro desafio: a meta de manter uma política de Educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País, a fim de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo. Esta é uma ação observável nos documentos analisadas.

No entanto, no estudo realizado por Ribeiro (2007), esta proposta não tem conseguido avançar no sentido de sua real efetivação. Ribeiro (2007) constatou que algumas pesquisas que estão sendo realizados em diferentes estados da união por vários pesquisadores, que têm detectado que as mudanças alcançadas por essas ações e políticas para a realidade educacional campesina, têm sido pouco significativas. Dentre essas pesquisas, destacamos aqui aquelas realizadas por Pereira[36], Araújo[37], Costa[38]·.

No entanto, é importante ressaltar que, na esfera governamental, essas mudanças ainda não são tão significativas em sua efetivação. É possível observar que, a partir dos anos 1990

---

[36] PEREIRA, A. C. da S.; GEMAQUE, R. M. O.; RIBEIRO, M. A realidade da educação do campo em município paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, R. V. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 193-216.

[37]ARAÚJO, N. C. G. Educação do Campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande - MT. In: GRACINDO R. V. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 259-279.

[38] COSTA, V. A.; MARINHO, M.; RIBEIRO, M. Letramento em Escolas do Campo. In: GRACINDO, R. V.; et al. (Org.). *Educação Como Exercício de Diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 237-257.

(século XX), e com a organização dos povos campesinos, a Educação do Campo passa a fazer parte da esfera pública.

A criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, juntamente com a Coordenação-Geral de Educação do Campo, emerge como a possibilidade de construção de uma política nacional para esse segmento da educação. Por intermédio do diálogo entre as demais esferas da gestão do Estado e os movimentos sociais, por meio das organizações sociais do campo, desperta-se em nível nacional a premissa de não apenas propor, mas também efetivar ações e políticas públicas educacionais voltadas para o campo.

Nesse sentido, apresenta-se como pano de fundo a diversidade étnico-cultural como valor, ou seja, o reconhecimento do direito à diferença com vista a promover a cidadania. A partir daí, três eixos são estabelecidos com o propósito de garantir a unidade no diálogo nacional, quais sejam:

- Construção de uma base epistemológica;
- Estratégias de construção da Esfera Pública;
- Estado em ação.

Por meio da leitura de alguns documentos do Ministério de Educação e Cultura MEC[39], responsáveis pela construção dos eixos acima, busca-se identificar o sentido e significado desses para a construção de políticas ou ações diretivas capazes de possibilitarem a transformação da educação do campo. Nota-se que o primeiro eixo propõe a superação da dicotomia campo – cidade, haja vista no Brasil ser notória a preferência dada ao espaço urbano:

[39] ELEMENTOS Para um Plano Nacional de Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=128>. Acesso em: 10. set. 2008.

> a) **Construção de uma base epistemológica**. Consiste na busca da construção de uma base conceptual de superação da dicotomia campo-cidade. Uma crítica ao que, no Brasil, tem orientado as políticas públicas, fazendo-as voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no chamado meio rural. A busca de nova base implica ações no sentido de se instalar nas instituições, processos de apoio à pesquisa de base e aplicada que tenha como temática a questão do campo e da educação do campo, mormente, educação e desenvolvimento sustentável (EDUCAÇÃO DO CAMPO – SECAD/MEC, 2004, s/p).

No entanto, foi possível observar certa lentidão por parte dos órgãos governamentais a quem é atribuída a responsabilidade pela viabilização de projetos, ações e políticas no sentido de reverter a práxis da escola campesina.

Estudiosos do assunto, como Arroyo (2005) e Ribeiro (2007), demonstram certa preocupação quanto à lentidão observada em efetivar essas ações. De acordo com esses autores, isso expressa a existência de certo descaso ao se tratar a E0 nducação do Campo no país.

No texto preparatório para a Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" (2004), [40] os autores Fernandes, Caldart e Cerioli demonstram uma preocupação em identificar quais são os principais problemas da educação no meio rural. Os referidos autores destacam a escassez de dados e análises sobre o tema Educação do Campo como um dos primeiros problemas a ser observado. Esse aspecto reforça ainda mais a questão do descaso para com a Educação do Campo.

> O primeiro deles é a própria escassez de dados e análises sobre este tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos. Mas, mesmo sem o acesso a muitos dados e estudos científicos, não é difícil fazer um primeiro diagnóstico, à medida que uma simples observação da realidade, combinada com algumas informações disponíveis, nos permite perceber vários problemas preocupantes (FERNANDES, 2005, p.34).

[40] Escrito por FERNANDES, CERIOLI, CALDART, na seção III. CONTEXTO inciso b 25 página 34, 2005.

A proposta de temáticas voltada para a realidade do campo e uma educação dirigida para aspectos importantes da vida campesina, tais como, o desenvolvimento sustentável e um zelo real com o meio ambiente, ainda continuam na maioria das escolas rurais apenas como um projeto e, em casos esporádicos, percebemos ações isoladas de grupos, que lentamente buscam programar ações afirmativas em regiões específicas, haja vista o que nos relata a citação de Fernandes (2005) sobre a existência de uma escassez de estudos dirigidos para esse segmento da educação.

Outro aspecto levantado por esses autores refere-se ao índice de analfabetismo nas regiões rurais, pois ainda que, de um modo geral, as pesquisas e órgãos governamentais apontem para uma queda no índice de analfabetismo no país, o fato é que na zona rural este índice ainda continua alto e preocupante.

> O fato é que ainda existem milhões de pessoas (em algumas áreas rurais chegam a 90%) que não chegaram nem mesmo a este direito elementar de acesso à leitura e à escrita. Não basta o consolo de que os índices percentuais de analfabetismo estão baixando, ou seja, de que já tivemos pior (FERNANDES, 2005, p. 35).

A pesquisadora Wanderley (1997), em seu estudo, aponta que esses aspectos vêm sendo colocados de lado por muitos estudiosos da área social. A autora destaca que o estudo do campo parece abandonado por parte dos sociólogos a partir da década de 1970. Diante dessa afirmação, é notório que haja um agravamento na situação vigente hoje no meio rural.

> Muitos estudiosos se desinteressaram pelo "rural", como se ele tivesse perdido toda a consistência histórica e social, como se o fim do "rural" fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade (WANDERLEY, 1997, p. 92-3 apud FERNANDES, 2005, p. 34).

Nota-se que o segundo eixo discute a importância da interação entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, destacando especialmente a parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder.

> b) **Estratégias de construção da Esfera Pública**. Mais que um jeito de governar, a interação constante entre o gestor púbico e as organizações da sociedade civil, especialmente aquelas representativas da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder na sociedade capitalista, constitui uma estratégia de construção da democracia, democracia como valor universal. Nessas relações, a democracia se consolida na medida em que tanto o espaço estatal quanto as próprias organizações sociais são objetos e sujeitos de práticas pautadas pela transparência e espírito republicano. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por excelência, são universais, ou anticorporativas. A participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo (SECAD/MEC, 2004, s/p).

O que propõe esta estratégia quanto à adoção consciente na esfera pública, e uma participação social efetiva necessária para a construção de políticas públicas, com a participação dos sujeitos sociais, que se dá na afirmação de suas proposições, é algo que se distancia da realidade vista sob um olhar da trajetória histórica da educação do campo e num diálogo estabelecido com autores que buscam também traçar a história desse segmento de ensino no Brasil, quanto ao tratamento a ele dispensado, e quanto às estratégias propostas para reverter o significativo atraso por ele vivenciado.

Nessa perspectiva, é possível perceber que uma realidade identificada há décadas atrás se mostra bem presente nos dias atuais, que é o descaso que permeia o tratamento dispensado à educação rural. Em estudos realizados sobre os projetos voltados para a educação rural na década 1950 do século passado, Souza afirma:

> Apoiados em pressupostos teóricos e filosóficos liberais reformadores, agentes da Educação Rural instalaram-se nas comunidades rurais com proposições de reorganização social, política e cultural – introduzindo elementos estranhos às representações sociais dos camponeses (civismo, nacionalismo). Nestas ações revelam-se as assertivas autoritárias e

> intolerantes do projeto educacional em questão, que negava preceitos culturais existentes – no lazer, na vida familiar, nos pactos políticos do camponês – em prol de comportamentos pré-estabelecidos que regulamentariam novas relações sociais impostas pelo projeto nacional desenvolvimentista (SOUZA, 2005, p.5).

A realidade identificada por essa autora apresenta regularidades, quanto à realidade campesina, quando comparada àquela identificada em estudos realizados por outros autores, analisados neste trabalho, em diferentes momentos. Tal fato indica ausências de mudanças significativas e, em muitos aspectos, relegadas a projetos que permanecem simplesmente na prospecção.

O terceiro eixo temático proposto trata da ação do Estado no que concerne ao aparato estatal na eficiência de propor e executar ações governamentais permanentes.

> c) **Estado em ação**. Ao aparato estatal, ao governo, cabe a busca da eficiência administrativa, propondo e executando políticas permanentes e programas de governo coerentes com os princípios republicanos de fundo e com os encaminhamentos engendrados nos espaços da participação social administrada em cada setor da gestão da máquina estatal e no seu todo. No caso da educação do campo, o objetivo a ser buscado com as políticas permanentes e com os programas e projetos especiais, sem descuidar do nível superior, é a universalização da educação básica de qualidade social (SECAD/MEC, 2004, s/p).

Quanto à execução desta proposta, é sabido que o Governo Federal tem dado andamento em algumas ações, e outras se encontram em processo de definição. Dentre as ações já encaminhadas pela instância federal, ressalta-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001). Esse aspecto é destacado por Santos e Souza:

> A LDB (1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) demonstraram sinais da inserção da educação do campo na agenda política e fortaleceram as lutas dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que estes foram os protagonistas da mudança (inovação) na legislação educacional (SANTOS; SOUZA, 2007, p.220).

No entanto, é importante lembrar que a lentidão da máquina estatal, aspecto reconhecido pelos próprios governantes, constitui-se num fator de demora na efetivação de quaisquer propostas, além do que tende, em casos não esporádicos, a direcionar suas ações a outros interesses que não aos da Educação e dos povos marginalizados. Nesses casos, sabemos que não basta a eventual boa vontade do governante; vale destacar que a própria construção democrática demanda tempo, e é necessário cuidar para evitar atropelamentos em prol de resultados imediatos.

Ainda que haja a existência de políticas que prevêem ações capazes de mudar a história dos estudantes campesinos, nem sempre isso tem se tornado em ações efetivas. Tal fato foi ressaltado por Ribeiro (2007) ao analisar várias pesquisas que estão sendo realizadas em vários estados do Brasil. Segundo essa pesquisadora, os resultados das pesquisas acompanhadas e de outras analisadas por ela apontam que os problemas enfrentados pela comunidade escolar campesina de alguns estados poderiam ser solucionados com a efetivação de políticas públicas voltadas para esse segmento educacional. Dentre os problemas elencados, ela destaca:

> A precariedade das estruturas físicas das escolas não corresponde ao papel fundamental que estas desempenham na comunidade, crianças e professores enfrentam dificuldades relacionadas ao transporte, obrigando-as a percorrer longas distâncias à pé, a merenda escolar, quando chega a tempo, é insuficiente, os professores não dispõem de materiais didáticos e quando os recebem são insuficientes ou contem temáticas estranhas á cultura camponesa (RIBEIRO, 2007, p.155-156).

Esta é uma realidade, que conforme vários outros autores, faz-se presente em várias regiões brasileiras. Além dos pontos destacados por essa autora, vale ressaltar que mesmo o currículo escolar campesino está intrinsecamente ligado à realidade urbana. Isto pode ser observado nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (Anexo II).

Entretanto, entende-se que a escola deve se preocupar com a cultura de sua comunidade. Arroyo (2005) destaca esse ponto como central na construção de um projeto de educação.

> Chegamos a outro ponto central, na construção de um projeto e uma pratica de educação básica do campo: reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo. (....) A escola se vincula são mundo da produção. Mas a escola se vincula, sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, as matrizes culturais do campo. Vincula-se às mudanças culturais que o movimento social provoca (ARROYO, 2005, p.78).

Ao analisarmos os documentos do MEC, identifica-se que ações têm sido propostas na instância federal para a educação do campo, embora não tenha sido possível verificar até que ponto essas ações estão efetivadas. Dentre essas propostas, destacamos Escola Viva: um programa que tem como meta melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Dentre as suas estratégias, aponta-se como principal a implantação nas escolas de recursos pedagógicos, visando à construção do conhecimento do aluno e capacitação dos professores.

Constituem-se objetivos da Escola Ativa:

> - Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
> - Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
> - Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
> - Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (SECAD/MEC, 2009, s/p.).

Outra ação que destacamos é a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2003) e a elaboração do Caderno de Subsídios, o qual tem como meta tornar-se uma referência para uma Política Nacional de Educação do Campo. Este documento, de

acordo com o próprio Caderno em sua apresentação, pretende, por meio das informações nele contidas, subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional. Para tal, busca respaldar suas informações em diagnósticos do setor educacional nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais.

Este documento está assim construído: na primeira parte, apresenta um diagnóstico da situação de escolarização do campo no país e, na segunda parte, traz reflexões e elementos sobre uma política de educação e a sustentabilidade do campo.

> A parte 1 apresenta o diagnóstico da Escolarização do Campo no Brasil. Constam informações sobre a situação socioeconômica da população que reside no meio rural, acesso, qualidade da educação, perfil da rede de ensino, condições de funcionamento das escolas e a situação dos professores do meio rural. A parte 2 apresenta reflexões e elementos sobre uma política de educação e de desenvolvimento sustentável do campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CADERNO DE SUBSÍDEOS, 2003, p. 3).

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo surge da necessidade governamental de estabelecer uma política de revalorização do campo, na qual a educação é vista como elemento constitutivo da cidadania e emancipação dos sujeitos campesinos, no sentido de criar-se, nas próximas gerações, uma cultura de sustentabilidade no campo.

> Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo, e pode por meio dela, colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. De acordo com esse pensamento e, após receber os diferentes movimentos sociais que se preocupam com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação institui um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e seja um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CADERNO DE SUBSÍDIOS, 2003, p. 3).

Com os aspectos descritos, destaca-se que, para superar a situação vivenciada pelos povos do campo no contexto nacional e provocar mudanças significativas na realidade campesina, é necessário saltar das propostas para as ações. Nesse sentido, após análises dos documentos aqui já mencionados, e por meio da compreensão de estudiosos já anteriormente mencionados neste trabalho, destaca-se que, para gerir a transformação da realidade do campo em nível federal, compreendemos que ainda há muito a ser feito no sentido de transformar as propostas governamentais em ações diretivas e efetivas.

Ainda, convém acrescentar que, dentro dos movimentos sociais, notam-se avanços mais expressivos, haja vista o que tem se processado nas escolas dos acampamentos e assentados. Por intermédio de ações comunitárias desenvolvidas dentro de sua realidade, apontam-se reações de novas construções pedagógicas e sociais. Sobre esses aspectos, Santos e Souza afirmam:

> Os movimentos sociais, em especial, o MST, têm ocupado lugar de destaque no cenário nacional desde os anos 1980 devido às lutas empreendidas pela Reforma Agrária. Lutas que engendram a reivindicação por outros direitos sociais garantidos constitucionalmente, a saber: moradia, saúde, transporte e educação. Dentro da organização do MST foram criados setores que têm como função acompanhar e elaborar propostas para o melhor desenvolvimento econômico e social de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Um deles é o Setor de Educação que elaborou propostas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma concepção transformadora de educação. Fala-se em Pedagogia do Movimento, cujo objetivo é formar pessoas para prática social – pedagógica - transformadora. O MST concebe a educação como um dos meios de transformação social e de luta pelo processo de democratização dos direitos da população do campo (SANTOS; SOUZA, 2007, p.213).

O MST objetiva a construção de um novo modelo de educação, mas esbarra na mentalidade educacional conservadora vigente no país (BEZERRA NETO, 1999 apud SANTOS; SOUZA, 2007). No entanto, o movimento tem conseguido elaborar reflexões expressivas para a construção de um currículo próprio que seja de acordo com a realidade

histórica vivenciada pela população engajada nas lutas pelo direito de posse da terra, e que se transforma em uma nova dimensão de cultura. Nesse sentido, Santos e Souza apontam:

> O currículo, as diretrizes educacionais e os programas de alfabetização valorizam pouco o saber do camponês e o meio rural. Há necessidade de políticas públicas para que sejam revistas as leis educacionais com o objetivo de respeitar o homem do campo e seu significado histórico. Políticas que referenciem o campo como um local em que o conhecimento e os homens estão constantemente sendo construídos, não como indivíduos atrasados, destituídos de cultura e que precisam de medidas paternalistas para amenizar sua pobreza (SANTOS; SOUZA, 2007, p.219).

De acordo com esses autores, o MST tem princípios pedagógicos e filosóficos para nortear o tipo de educação que pretendem construir. Esses baseiam-se na concepção de trabalho como princípio educativo e na práxis como essência da formação humana, e foram elaborados a partir da experiência coletiva de educação dentro do Movimento (SANTOS; SOUZA, 2007).

Em oposição a essa visão, a Educação do Campo, na perspectiva do Estado, tratava o homem do campo como um carente crônico (ARROYO, 1982), e, conseqüentemente, essa dedução era desenvolvida por meio de programas de extensão rural. Esses programas eram marcados pela concepção de que o homem, para trabalhar no campo, não precisa estudar; sua necessidade, como sujeito atrasado que era, consistia em assistência técnica. Assim, esse segmento da educação foi marginalizado nas políticas desenvolvidas pelo Estado.

É importante ressaltar que tais práticas trouxeram para dentro da realidade campesina elementos estranhos a sua cultura, seus costumes e suas vivências, dentre os quais, destacamos a própria educação, a qual se revelava como um elemento estranho, mas necessário, assim identificada em pesquisa realizada com alunos do Rio de Janeiro (CARNEIRO, 1999). Observamos no decorrer deste trabalho que esta estranheza se faz

presente também em outros estados e municípios da união. Esta é uma realidade que exige ações determinadas para que seja revertida.

Como anteriormente citado, talvez a ação com maior efetividade desenvolvida pelo Estado foi a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada na resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE e Câmara de Educação Básica - CEB[41]. Devido ao seu grau de relevância, anexamos uma cópia desse documento ao trabalho (ANEXO I). A seguir, procedemos à análise dos pontos mais relevantes.

É importante ressaltar que a instituição das Diretrizes é resultado de uma luta histórica dos movimentos populares sociais, que buscam uma melhoria na qualidade da educação para os povos que vivem no campo. Esta luta foi acentuada nas últimas décadas e, graças à perseverança desses movimentos, foi possível incluir a Educação do Campo na agenda política dos órgãos governamentais, fato que efetivou esta conquista.

Com certeza, um avanço significativo, no que diz respeito à regulamentação e amparo legal para os povos do campo, foi alcançado com a instituição das Diretrizes. No entanto, é notório que a sua aprovação não constitui a garantia de promoção de transformações imediatas na realidade campesina, assim como não é possível promover o encurtamento entre a realidade desejada e a vivenciada pelos povos que vivem no campo. Vejamos, por exemplo, o que reza o artigo 2º. Das Diretrizes:

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

[41] Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica - Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf.>. Acesso em: 10 set. 2009.

> (DIRETRIZES Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p.37).

É fácil perceber que, para uma grande parte da população que vive no campo, o que reza este parágrafo consiste num sonho e motivo de luta. No entanto, de acordo com as pesquisas sobre a temática para esse segmento da educação, foi possível identificar que ainda existe um distanciamento significativo entre o que está escrito e a realidade vivenciada pelos povos do campo. Leite (2002) reafirma isto:

> A multiplicidade sócio-cultural e as diferentes estruturações e legitimações políticas fazem da escola, na maioria das vezes, uma espécie de "filho pródigo" em busca de sua própria identidade. Nessa condição, a função básica da escola despenca-se em um emaranhado de situações conflitivas com a realidade local, em que a qualidade do que se ensina e do que se aprende perde seu significado (LEITE, p.100, 2002).

Assim, ainda de acordo com as idéias aqui compartilhadas por esse autor, os artigos 3º. e 4º das Diretrizes também se afastam de forma expressiva daquilo que consiste na práxis da escola do campo. Ainda que seja notório o distanciamento, reconhecemos que a transformação da realidade não se dá com a simples publicação de uma lei; são necessárias ações que viabilizem a efetivação dessa transformação.

Nesse sentido, destaca-se que a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) tem buscado promover ações no sentido de acelerar a aproximação entre o que a lei reza e a práxis dos povos que vivem no campo. Assim, esta Secretaria tem promovido Seminários em todo o território da União, como afirma Santos e Souza:

> A SECAD tem promovido Seminários Estaduais em todo o Brasil em que se discute a inclusão da Educação do Campo nos Planos Estadual e Nacional de Educação, bem como, a elaboração, a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, políticas públicas que venham a cessar com o processo de exclusão escolar no meio rural. As discussões dos

> seminários dizem respeito a formação de professores, gestão escolar, ensino técnico, e apontam para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo. No caso indígena, existe a preocupação com a manutenção da língua, sendo necessária a formação de professores de origem indígena e a produção de material didático que leve em consideração suas diferenças histórico-culturais. A formação de professores de origem campesina, e a realização de concursos públicos para a licenciatura no campo são especificidades contempladas nos seminários e que poderiam cessar com o processo de rotatividade de professores nas escolas do campo (SANTOS; SOUZA, 2007, p. 221-222).

Estas são ações que, cada vez mais, assumem relevante papel na transformação da realidade campesina brasileira, já que a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96) previu a adequação da estrutura curricular às especificidades do campo e também manifesta a preocupação com a desvinculação da escola do campo com os meios e o desempenho das escolas do meio urbano. Desde sua publicação, tornou-se comum a valorização das particularidades e especificidades do campo, aspectos que, desvinculados de ações, não estão aptos a gerar transformações.

Essa leitura permite uma análise dos artigos 5º. a 9º. das Diretrizes, percebendo-se que não há nada de errado com a redação desses artigos e seus incisos e, sim, com o fato de serem desconsiderados no momento de sua aplicação dentro da realidade das escolas do campo.

A partir do artigo 10º até o seu final, o que fica evidente é a preocupação do Estado com a formação dos professores das escolas do campo, sua valorização, remuneração digna e inclusão nos planos de carreira, bem como a importância de questões concernentes à gestão democrática na escola do campo, e a autonomia da escola.

Destacamos que as políticas públicas educacionais permitem que a sociedade veja a Educação do Campo sob um novo prisma, atribuindo-lhe importância para a transformação social. No entanto, não é possível reverter um processo histórico de atraso e defasagem apenas assegurando isso em leis, mas faz-se necessário associar à essas uma consciência de

luta e as ações de uma sociedade que acredita ser possível construir uma escola pública de qualidade, tanto na cidade quanto no campo.

Com essas avaliações, é possível compreender que os órgãos públicos têm se eximido de cobranças, já que estão amparados pela legislação vigente, para responder que a educação do campo tem estado em sua pauta de construções. Ainda, até onde nos tem sido possível observar, a carência do campo nos assuntos concernentes à educação transcende a perspectiva de elaboração de leis.

Nesse sentido, a Educação do Campo como prática social, ótica pela qual tem sido percebida pelos movimentos sociais, é fundamental para a superação das injustiças sociais no campo e a garantia de que suas particularidades culturais sejam respeitadas, o que possibilita a formação de uma geração de cidadãos que não se envergonham de sua origem, nem sejam seduzidos a renunciar à sua identidade cultural por acreditarem que os valores do campo são inferiores aos da zona urbana.

No próximo capítulo, buscar-se-á descrever e analisar os sujeitos e cenários que constroem a educação, e, especialmente, a educação rural no município de Uberlândia. Para tal, relata-se parte da história deste município, nos aspectos políticos, sociais e educacionais, aspectos populacionais e de localização, a fim de contextualizar o município de Uberlândia no âmbito deste trabalho.

Também, busca-se conhecer as transformações ocorridas na educação no município de Uberlândia, especialmente, no contexto das escolas públicas municipais rurais, que possibilitem identificar a vivência de ações democráticas no seu interior.

E, nessa perspectiva, promover a participação dos sujeitos da comunidade na construção de nova realidade escolar, em que a democracia é construída sob vários olhares diferentes, especialmente, na educação do campo, onde, segundo Caldart (2005), esta se constrói a partir do diálogo travado entre os diferentes sujeitos.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA - OS SUJEITOS E CENÁRIOS QUE A CONSTROEM.

Neste capítulo, buscamos descrever e analisar os sujeitos e cenários que constroem a educação, e, especialmente, a educação rural no município de Uberlândia – MG. Para falarmos sobre esse assunto, devemos entender a importância de se conhecer os cenários, espaços e tempo onde os fatos se desenvolvem. Segundo Silva Júnior,

> O cenário é um lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias, onde o contexto social e cultural tem o papel de construir ou permitir. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos e limites (SILVA JÚNIOR, 2007, p.34).

Uberlândia está localizada na região do Triângulo Mineiro, sudoeste do Estado de Minas Gerais, Brasil, com Latitude de 18º55' 23", Longitude de 48º17' 19" e uma Altitude de 650 a 900 metros do nível do mar, apresentando um Índice Pluviométrico de 1.500 a 1.600 mm.

O Município é considerado Cidade-pólo do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, ligada aos grandes centros urbanos e ao interior do País. Situada a 577 km da capital mineira, 603 km da cidade de São Paulo e 434 km de Brasília, faz divisa com as seguintes cidades: ao norte, Araguari (34 km) e Indianópolis; ao sul, Prata e Uberaba; ao leste, Tupaciguara e Monte Alegre de Minas.

A população de Uberlândia, no ano de 2007, compunha-se de 615.345 habitantes. Destes, 605.301 estão na Zona Urbana e 10.044 na Zona Rural, sendo a população total composta por 311.884 mulheres e 308.484 homens. Sua densidade demográfica na área urbana é de 2.758,39 hab/km² (219 km² de área urbana).

Observamos com esses dados que a maior concentração demográfica do município se

dá no perímetro urbano, aspecto que certamente influencia em uma maior atenção das autoridades locais para esse espaço, no que se refere à implementação de políticas públicas.

É importante, nesse sentido, compreendermos melhor o que chamamos de rural, haja vista não se tratar apenas de um espaço geográfico que se localiza no entorno das zonas urbanas. Assim, concordamos com Silva Júnior quando este diz que o rural é: "concebido como uma categoria histórica que se transformou em diferentes momentos, como um espaço diverso e plural nos aspectos" (2007, p.36).

Acompanhando essa linha de pensamento, fica claro que o mundo rural transcende o que é agrícola, merecendo, portanto, a atenção dos formuladores de políticas, especialmente, em se tratando de educação.

3.1 ESBOÇO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

O relato aqui apresentado nos permite conhecer um pouco das dimensões históricas vivenciadas pela sociedade uberlandense, as quais tiveram influências significativas no seu passado, no decorrer dos séculos XIX e XX, e que produziram transformações, ao longo dos anos e a partir de sua constituição, aspectos que são relevantes para o estudo a que nos propomos realizar.

A região do Triângulo Mineiro constituía-se em roteiro de bandeirantes, antigo Sertão da Farinha Podre, conforme fontes históricas do município, assim denominadas em virtude dos comboios que vinham de São Paulo e utilizavam a região para estocar seus alimentos, quando se dirigiam para outras regiões do interior, como Goiás e Mato Grosso.

Devido às longas distâncias percorridas em suas viagens, o que demandava longo tempo, era comum que, ao regressarem à região, parte dos alimentos que haviam deixado ali estivesse em estado de putrefação. Como a farinha era aquela que perecia mais rápido, tornou-

se responsável pela origem do nome. O que antes era, apenas um ponto de passagem de tropeiros e mineradores, teve sua ocupação efetivada, no início do séc. XIX.

Até 1816, o Triângulo Mineiro pertencia à Província de Goiás, passando então para a Província de Minas Gerais. Com a intenção colonizar a região, o governo da província tratou logo de iniciar uma campanha, visando intensificar a ocupação do Sertão da Farinha Podre. Os índios Caiapós, habitantes primitivos do lugar, foram "empurrados" para as regiões de Goiás e Mato Grosso, o que facilitou a vinda dos desbravadores.

João Pereira da Rocha (1818), atraído pela possibilidade de ocupar áreas imensas e férteis, foi o primeiro, após o desbravamento da região pelos bandeirantes, a fixar-se por aqui, demarcando área próxima à Aldeia de Santana (atual Indianópolis). Ali, ele instalou a sede da sesmaria que denominou por Fazenda São Francisco, dando origem ao nosso município. Demarcou ainda a fazenda Letreiro e a do Salto e deu o nome de ribeirão São Pedro a um curso d'água encontrado.

A partir daí, outras famílias oriundas de várias regiões aqui se aportariam, aumentando o contingente de colonizadores. Com essa nova realidade e para atender às necessidades imediatas, começaram a surgir oficinas, serrarias, olarias, engenhos de cana, teares, as rocas das fiandeiras e a tenda de ferreiro.

Em 1835, um novo fato se tornaria decisivo para o nascimento da cidade. Felisberto Alves Carrejo funda, na Fazenda da Tenda, a primeira escola da região, escrevendo, ele mesmo, as lições e os exercícios utilizados na alfabetização. Esta ação foi descrita de forma romantizada por Jerônimo Arantes em seu livro Memória Histórica de Uberlândia, na página 15, da seguinte forma:

> Em 1835 já estava bastante desenvolvida a população “carrejos”, com grande numero de crianças na idade escolar.
> O velho mestre-escola Felisberto Carrejo compreendendo que já era tempo de cuidar da cultura espiritual daquela geração, resolveu abrir uma escola

> para difundir o conhecimento das primeiras letras aos menores de ambos os sexos. Naquele "templo de luz" iria se instruir os filhos daquela gente inculta, que aspirava somente a grandeza material do seu meio.
> E, qual "apostolo das Selvas ", iniciou o seu trabalho, na sublime missão, lançando a semente que geraria uma civilização futura que ele sonhava formar. Não havia livros escolares aqui no sertão, longe do centro comercial da Província. Ele então escrevia os exercícios para o aprendizado da leitura manuscrita. Os ensinamentos versavam sobre preceitos de moral e religião católica, que ele doutrinava com profundo conhecimento, da qual era fervoroso adepto. E a exemplo de Pestalozzi, a disciplina imposta aos educandos era de modo a formação superior do caráter humano temente a Deus (ARANTES, 1982, p. 15).

Nascia assim a primeira escola do município, com certeza, fator de grande influência para o surgimento da cidade. Desde então, a educação no município tem passado por grandes transformações, aspecto mais facilmente observado nas escolas urbanas que nas escolas da zona rural. Pelas informações obtidas por meio da análise documental, constatamos que apenas a partir da década de 1980 algumas ações se tornaram mais efetivas.

Apesar de a primeira escola do município ter surgido na zona rural, e ter sido fator relevante para o surgimento e desenvolvimento do município, observamos que a atenção dedicada a esse segmento parece estar mais ligada a iniciativas particulares de cidadãos comuns, segundo observamos na própria história de algumas escolas.

3.2 ORIGENS DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM UBERLÂNDIA[42]

Por meio da análise de documentos das escolas rurais do município, tais como os Projetos Político-Pedagógicos, nota-se que o início de muitas dessas unidades partiu da iniciativa de fazendeiros ou pessoas individuais. A E*scola Municipal Emilio Ribas*[43], localizada na BR -050, no km 93 - Fazenda Pinusplan – Floresta do Lobo, é um exemplo

[42] A partir de agora, usaremos o termo rural sempre que nos referirmos às escolas do campo, haja vista ser esta a denominação dada no município de Uberlândia para as escolas localizadas no campo ou no meio rural.
[43] Inicialmente denominada Escola Municipal Presidente Costa e Silva - Histórico do Projeto Político Pedagógico da escola, 2003, p. 01.

disso, fato que se confirma com o histórico apresentado nas primeiras páginas de seu Projeto Político Pedagógico:

> Em 1978, nasceu a Escola Municipal Presidente Costa e Silva, com ao apoio do Senhor Ismar[44] Ramos, que em momento algum, mediu esforços, desde a construção do prédio, bem como o custeio da escola durante seis anos. Contando sempre como apoio do senhor Fernando Antonio Ferraz Neto (PROJETO Político Pedagógico, 2003, p. 01).

Este documento indica que a escola, na sua caminhada, não se envolvia apenas com o trabalho pedagógico, mas com outras atividades mais de cunho social, sendo estas motivadoras da criação de outros espaços sociais para a comunidade local.

Até onde foi possível perceber, mesmo essas ações tiveram como principal motivador o dono da fazenda, pois não é feita, ao longo do documento, qualquer alusão a políticas públicas locais diretivas nesse sentido, o que nos leva a pensar que a escola, ainda que municipal, era impulsionada pela iniciativa particular de fazendeiros locais, fato que pode ser observado até na mudança do nome da instituição:

> Devido as atividades (culturais, folclóricas, clube de mães com evangelização e trabalho de artesanato com a bíblia) que a escola realizava, despertou no senhor Ismar Ramos, proprietário da fazenda, o interesse de criar um centro social para as atividades culturais, onde também funcionou o anexo da cooperativa administrativa pelos moradores em parceria com a empresa; surgida da semente do trabalho realizado com alunos na montagem de uma feira comercial, onde eles puderam trabalhar vivenciando a matemática.
> Em 1980, a pedido do senhor Ismar Ramos mudou-se o nome da Escola Municipal presidente Costa e Silva, para Escola Municipal Emilio Ribas (PROJETO político pedagógico, 2003, p. 01).

Observamos que esta escola não é um caso isolado. Outras unidades também apresentam essa mesma característica, como a *Escola Municipal Professora Maria Regina*

[44] Proprietário da Fazenda.

Arantes Lemes, localizada na fazenda São José, na rodovia Uberlândia - Prata, km 06, e a *Escola Municipal Domingas Camim,* localizada no distrito de Miraporanga:

> A escola possui uma área de 84.4000, 75m², ou seja, quatro hectares doados em 17 de julho de1983 pelo Dr. Antônio de Vasconcelos e Sra. Nair Franco de Vasconcelos conforme consta nos registro geral do Cartório do 1º.oficio de imóveis (PROJETO Político Pedagógico, 2005, p.03).
>
> A historia da Escola Municipal Domingas Camim, iniciou se na década de 60, juntamente com o sonho da Sra. Domingas Camin Gazzelli de conseguir recursos junto com políticos do município de Uberlândia e assim melhorias para a comunidade do distrito de Miraporanga. Inicialmente a escolinha funcionava em único cômodo (PROJETO Político Pedagógico, 2005, p.04).

Além desses aspectos, outro fato chama a nossa atenção à medida que analisamos os documentos dessas escolas. A maioria das escolas surge para atender uma demanda social da localidade. Seu funcionamento inicial se dá, em grande parte, com salas multisseriadas, e observamos que parece existir um distanciamento temporal entre o início do funcionamento dessas unidades até o momento em que os órgãos públicos se manifestam de alguma forma em favor delas.

No caso da *Escola Municipal Domingas Camin Gazzellim,* por exemplo, somente em outubro de 1964, um Decreto Municipal e uma Portaria da Secretaria Estadual de Educação autorizaram o funcionamento do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. E, somente duas décadas depois, no ano de 1989, a escola recebeu ampliação e reforma da rede física, conforme relata o Projeto Político Pedagógico da escola em seu histórico (PROJETO Político Pedagógico, 2005, p.04).

É possível observar, também, de acordo com o referido Projeto Político Pedagógico - PPP, que outros benefícios destinados às unidades de ensino na zona rural, que dependiam de ações diretivas e políticas, demoraram mais tempo ainda. No caso da escola acima, a autorização para o funcionamento de salas de pré-escolar só foi concedida no ano de 1991.

Por intermédio da análise documental realizada, destaca-se a falta de priorização de políticas públicas voltadas para esse segmento de ensino, fato presente desde a sua origem. Quando comparamos os fatos acima com a realidade vivenciada pelas escolas urbanas, nota-se que a disposição política para essas caminha em um ritmo bem diferenciado, haja vista que essas escolas são criadas e reconhecidas legalmente num curto período.

Em oposição a essa realidade estão às escolas rurais, desde o início de suas atividades até o seu reconhecimento legal, podendo passar anos ou até décadas. Outro ponto destacado é que, na cidade, as escolas geralmente surgem por iniciativa do serviço público, e isso pode ser observado por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos[45] de escolas urbanas.

Tal aspecto é notório na documentação da *Escola Municipal Professor Eurico Silva*, onde é possível observar que esta é instituída por meio de decreto, assim como traz definido o tipo de ensino que se habilita a atender, neste caso específico, o ensino fundamental – 1ª a 8ª séries. Seu decreto de criação foi publicado em 16 de dezembro do ano de 1991, sendo inaugurada oficialmente em janeiro de 1992.

É importante destacar também que, dentro da realidade campesina, a maioria das escolas teve suas atividades iniciadas com salas multisseriadas, aspecto que perdurou por décadas no contexto municipal. No entanto, na documentação da escola acima citada, observamos que, já no início de suas atividades, o ensino fundamental é oferecido com as salas e as séries definidas. Em apenas sete anos, já atendia também o ensino compacto, assim como a implantação do laboratório de informática, instalação da internet e significativas melhorias na rede física, como está relatado no histórico da escola (PROJETO Político Pedagógico, 2006, p. 01).

[45] A partir de agora, usaremos apenas a sigla PPP – sempre que nos referirmos ao Projeto Político Pedagógico das escolas.

Identificou-se que esta escola, localizada em uma região periférica da cidade, apresenta uma visível transformação na sua realidade pedagógica e organizacional, aspecto que consideramos importante e significativo para sua comunidade.

No entanto, essas transformações não foram observadas nos contextos das escolas campesinas do município, pois, em alguns casos, essas escolas viveram um longo período de precariedade estrutural, organizacional e pedagógico, como alguns casos que constatamos em nossa pesquisa documental, perdurando, por décadas, uma realidade que parecia ser percebida apenas pela população campesina ao entorno das unidades escolares e pelos próprios fazendeiros locais.

Observamos também que, diferentemente da realidade vivenciada por escolas urbanas, o trabalho pedagógico não era desempenhado por uma equipe de profissionais, mas por um mesmo profissional, como o caso do coordenador da unidade que atuava em várias escolas. Também, havia uma professora que atendia várias séries, no caso das salas multisseriais.

Em entrevista realizada com a professora[46], que atuava na *Escola Municipal Leandro José de Oliveira* antes que essa tivesse passado pelo programa de nucleação, descobrimos que, nesse período, havia professores que literalmente moravam na escola, os quais eram denominados de "professor residente", segundo ela relata em sua fala:

> Eu passava o mês todo na escola, a qual tinha apenas uma sala e atendia até quarenta alunos de várias séries, desde alunos da pré-escola até a 4ª serie do Ensino Fundamental. Além de dar aulas, eu fazia também o lanche e a limpeza da escola, ou a seja a minha sala de aula. Eu literalmente morava na escola, em um cômodo construído pelo fazendeiro para me receber (EP. 1).

Esse fato pode também ser constatado no relato histórico dos PPPs de grande maioria das escolas onde fizemos análise documental para essa pesquisa. Esta foi uma realidade que

[46] Nome fictício – preservação da identidade verdadeira da professora.

perdurou por décadas na educação rural no contexto do município, situação que começou a se transformar a partir da década de noventa do século passado, com o programa de nucleação. Este programa buscava resolver desde a questão das salas multisseriadas até a situação dos professores residentes, passando ainda pela questão do transporte escolar para garantir a qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola.

O Município de Uberlândia conta hoje com 13 unidades escolares na zona rural. A maioria destas unidades escolares têm como profissionais pessoas residentes no perímetro urbano, os quais são transportados diariamente da cidade para seu local de trabalho por meio do serviço de transporte escolar municipal. No caso de professores, pedagogos e especialista, esses são geralmente pessoas com formação acadêmica em nível de graduação, e pós-graduação *Lato Sensu*.

Já, o perfil dos alunos é bem diversificado. Dependendo da localização da escola, é possível encontrar matriculadas nessas unidades crianças de assentamentos, acampamentos dos movimentos sociais, como no caso da *Escola Municipal Leandro José de Oliveira.* Ali, o maior número de crianças é oriundo dos movimentos sociais de luta pela terra, em virtude de sua localização próxima a dois assentamentos e um acampamento.

No entanto, no caso das escolas localizadas nos distritos (Martinésia, Cruzeiros dos Peixotos, Tapuirama), essa realidade tende a ser bem diferenciada, haja vista sua clientela ser predominantemente dos moradores da localidade. Nesses casos, é possível encontrar profissionais que atuam na escola residindo no distrito, ainda que parte destes sejam transportados da cidade.

Encontramos escolas rurais localizadas em uma fazenda que, no entanto, atendem crianças de várias outras localidades. Essas crianças podem tanto ser filhos de pequenos produtores, como também filhos de granjeiros, vaqueiros e outros trabalhadores do campo, e são transportados de suas casas até a escola pelo serviço municipal do transporte escolar. No

entanto, esta é uma realidade bem recente que começou a se delinear a partir dos anos 1980, século XX.

De acordo com artigo publicado na *Revista Nota 10,* ao assumir a Secretaria Municipal de Educação, o senhor Afrânio Azevedo de Freitas, médico de formação, deparou com uma realidade espantosa no ensino rural do município, que contava com 31 escolas funcionando.

Essas escolas rurais funcionavam em casas cedidas pelos donos das terras, em paióis e com salas multisseriadas, e atendia, além de crianças da própria fazenda, onde as salas estavam localizadas, como também de várias localidades. É possível notar que as condições oferecidas por essas unidades eram precárias até mesmo na questão de higiene.

As aulas eram ministradas por apenas uma professora, como já citamos anteriormente, denominada de residente, por residir na própria escola onde trabalhava, ou em quarto, cedido pelo dono da fazenda. Nesse período, as escolas não tinham gestores, mas apenas um coordenador que atendia mais de uma escola rural na rede pública municipal.

Talvez, em virtude da demanda e da precariedade das salas onde aconteciam as aulas, no início da década de 1980 do século passado, o município chegou a ter 50 unidades escolares rurais em atividade. No entanto, o grande número de escolas e as condições precárias de funcionamento constituíram um fator comprometedor da qualidade do ensino ministrado. No caso das salas multisseriadas, constatamos que uma mesma professora ministrava aulas para alunos de quatro séries diferentes, simultaneamente.

Essa situação era muito ruim para o professor e pior ainda para os alunos. Além disso, a dificuldade de locomoção dos alunos até a escola cooperou significativamente para o alto índice de evasão escolar, uma realidade assustadora vivenciada até então pela escola rural daquele período.

Esse fato é confirmado com dados estatísticos encontrados em artigo publicado em revista[47] local da década de noventa, do século XX, o qual afirma que, no ano de 1988, mais de 50% dos alunos matriculados na zona rural do município de Uberlândia não concluíram o ano letivo.

Assim, diante dessa situação educacional caótica, criou-se na época um projeto chamado de Nucleação Rural, que consistia na criação ou ampliação de uma escola em local, estrategicamente central, para ser o núcleo, e a este cabia a responsabilidade de reunir e organizar as escolas mais próximas.

A implantação desse projeto resultaria em transformações significativas, as quais suscitariam uma nova realidade rural no município, tendo o mesmo sido concretizado no ano de 1990[48].

Nesse momento, o objetivo traçado pela Secretaria Municipal de Educação[49], órgão público responsável pela educação no município, era reverter a realidade vivenciada nesse segmento educacional. Destacam-se então as suas pretensões para as escolas rurais: extinção das classes multisseriadas, viabilização do transporte para a locomoção tanto de alunos, como de funcionários até as unidades escolares, bem como a construção e ou reforma de prédios que atendessem à necessidade da nucleação.

Outra meta da Secretaria Municipal de Educação era reduzir o número de unidades em funcionamento, com a finalidade de promover melhorias na qualidade do ensino oferecido. Assim, já no início do projeto de nucleação, o número de unidades em atividade foi reduzido de 31 para apenas 16. Com a conclusão da nucleação, o município chegou ao quantitativo de escolas que tem hoje, que são 13 unidades em funcionamento, as quais atendem em média um quantitativo de 2.800 alunos.

---

[47] Revista Educação Nota 10, nov. 1991- p. 22.

[48] Apesar de o Projeto de nucleação ter sido um instrumento de importância significativa para a realidade da escola rural, sendo o mesmo citado por vários dos documentos analisados por nós, não nos foi possível ter acesso a uma cópia deste documento gerador da nucleação.

[49] Sempre que nos referirmos à Secretaria Municipal de Educação, poderemos utilizar também a sigla SME.

É notório que esse projeto foi um marco para a educação rural do município, haja vista as transformações que ocorreriam advindas de sua implantação. Com a criação de novos espaços que, com certeza, contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino oferecida até então a esse segmento, as escolas passaram a ser construídas de acordo com padrões que visavam garantir a qualidade do ensino ministrado. As novas unidades passaram a contar com salas de aulas apropriadas para o ensino, cantinas, biblioteca, laboratório e outros espaços, em alguns casos, tornando-se uma escola rural modelo. Esse é o caso da *Escola Municipal Leandro José de Oliveira*.[50]

Esse projeto teve uma duração de três anos, desde sua criação até a conclusão. Para a realização do projeto, foi necessário muito trabalho, pois, além da ampliação daquelas escolas existentes, outras seriam construídas ou reformadas no período, segundo informações obtidas por intermédio de consulta a artigos publicados em periódicos da época, como já citamos aqui.

Com a nucleação, as condições pedagógicas das escolas melhoram significativamente. Também, o quadro de pessoal técnico-pedagógico foi aumentado e o transporte de alunos e professores foi plenamente viabilizado pela SME, bem como a inclusão das aulas de educação física na zona rural, ministradas por professores habilitados, e a construção de quadras poliesportivas.

O Município viveu o auge dos investimentos nas suas escolas públicas rurais naquele período, com a superação de problemas bastante inquietantes para o poder público local, como constatamos em citações de vários documentos (Projeto Político Pedagógico) de escolas que analisamos.

No entanto, não há registros de implementações de políticas públicas e ações efetivas que viabilizassem um crescimento continuado nessa modalidade de ensino, haja vista a

[50] Esta escola , de acordo com artigo publicado na Revista Nota 10, recebeu um prêmio em nível nacional como escola modelo para o meio rural.

realidade presente hoje na zona rural, aspectos que verificamos em questionários respondidos e entrevistas com profissionais de escolas rurais do município.

Essa poderia com certeza ser denominada a década das transformações, pois, de acordo com os documentos analisados nesse período, também foi iniciado o ensino de práticas agrícolas e comerciais para os alunos de 7ª e 8ª séries. Também, vários projetos de profissionalização começaram a ser desenvolvidos dentro das escolas, bem como a implantação de bibliotecas e laboratórios em todas as escolas.

Ainda que essas ações estejam registradas nos documentos analisados, é importante ressaltar que não foi possível observar uma efetivação de políticas públicas educacionais capazes de gerar um movimento de transformação contínuo da realidade rural no município, haja vista observarmos que, à medida que passaram os anos, esses projetos foram sendo abandonados.

O advento da nucleação das escolas rurais fez surgir uma nova prática no interior da escola rural: eventos cívicos culturais desenvolvidos pelos alunos e professores. Apesar de parecer algo bastante significativo para a comunidade rural, não foi possível ainda identificar quais foram os reais benefícios advindos dessa prática para a comunidade campesina do município.

É notório, que a nucleação das escolas rurais e a reforma dos prédios são fatores relevantes para a comunidade rural, pois trouxeram um novo vigor para as escolas rurais no município de Uberlândia.

Com a construção de prédios adequados, a escola rural toma um novo rumo na sua história. No entanto, não observamos uma continuidade das ações para essa modalidade de ensino, a fim de assegurar um investimento efetivo, garantindo aos alunos matriculados nessas unidades escolares o acesso a uma educação de qualidade, sem que isso significasse a perda de sua identidade cultural.

3.3 PERFIL ATUAL DOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM EM PARTE DAS ESCOLAS RURAIS DE UBERLÂNDIA

O Município de Uberlândia conta hoje com 13 unidades escolares na zona rural. Essas têm no seu quadro de profissionais agente de serviços gerais, agentes administrativos, secretários, professores, pedagogos e especialista, tendo esses como formação acadêmica, na sua maioria, a graduação, e pós-graduação *Lato Sensu*.

A maioria dessas unidades escolares têm como profissionais pessoas residentes no perímetro urbano, as quais são transportados diariamente da cidade para seu local de trabalho por intermédio do serviço de transporte escolar municipal.

É possível constar esta realidade com a demonstração gráfica dos resultados encontrados por meio da aplicação de questionário aos profissionais que atuam em parte das escolas rurais do município.

1. Segundo informações não oficiais, muitos dos profissionais que atuam nas escolas rurais vêem da cidade; isso é uma realidade ou não?

GRÁFICO 1 – LOCAL DE ORIGEM DOS PROFISSIONAIS
Fonte: Elaborado pela autora.

2. Em sua opinião, o fato de profissionais que não residem nas proximidades das escolas rurais atuarem nelas comprometeria o trabalho desenvolvido nas mesmas?

GRÁFICO 2– LOCAL DE RESIDÊNCIA DO PROFISSIONAL COMPROMETE A QUALIDADE DE TRABALHO
Fonte: Elaborado pela autora

Após analisarmos esses gráficos, constatamos que os profissionais que atuam na zona rural, são em grande maioria, oriundos da zona urbana. De acordo com suas respostas, o aspecto geográfico compromete em parte o trabalho, já que este aspecto dificulta o conhecimento integral da realidade dos alunos e da comunidade. No entanto um percentual significativo demonstra pela sua resposta que a existência do compromisso, diálogo e respeito dos profissionais pelas diferenças, são capazes de garantir a qualidade do seu trabalho.

Observa-se também, que reconhecem que essa situação geográfica, que distancia o profissional da comunidade escolar, pode gerar dificuldades na relação com os alunos, já que não é possível interagir totalmente com sua realidade.

Outro aspecto, identificado nesse questionário, busca conhecer a motivação do profissional ao optar por trabalhar no perímetro rural.

3. O que motivou você a escolher uma escola de zona rural para trabalhar?

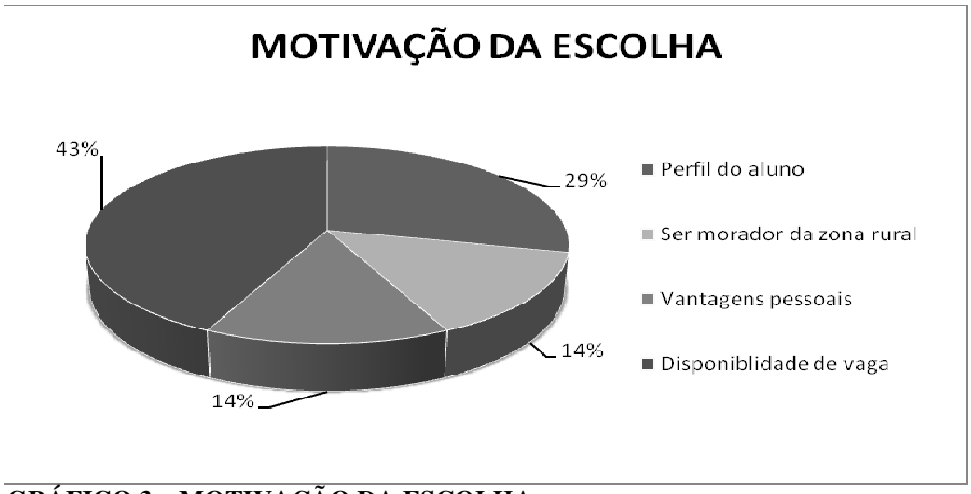

GRÁFICO 3 – MOTIVAÇÃO DA ESCOLHA
Fonte: Elaborado pela autora

Por meio desse questionamento, foi possível perceber que a maior motivação da escolha por atuar na zona rural associa-se ao perfil do aluno, no aspecto disciplinar, o qual, segundo esses profissionais, é visto como uma criança mais calma e passiva, mesmo que estes venham de diferentes localidades e situações sociais.

Segundo o relato dos profissionais que atuam nas escolas rurais do município, essas crianças são mais calmas, tranqüilas e bem diferentes daquelas matriculadas nas escolas do perímetro urbano. Observa-se, no entanto, que o perfil sócio-econômico e cultural desses alunos, pode ser realmente bem diversificado, dependendo da localização da unidade escolar.

Algumas escolas recebem alunos oriundos de assentamentos e acampamentos dos movimentos sociais de luta pela terra, aspecto observado na Escola Municipal Leandro José de Oliveira e na Escola Municipal Freitas Azevedo, como também os filhos de pequenos produtores, granjeiros, vaqueiros e outros trabalhadores rurais.

No entanto, no caso das escolas localizadas nos distritos (Martinésia, Cruzeiros dos Peixotos, Tapuirama), essa realidade tende a ser bem diferenciada, haja vista sua clientela ser predominantemente dos moradores da localidade. Nesses casos, é possível encontrar profissionais que atuam na escola residindo também no distrito, ainda que parte desses seja transportados da cidade.

É possível, ainda, encontrar escolas rurais localizadas em uma fazenda que, no entanto, atendem crianças de várias outras localidades. Essas crianças podem tanto ser filhos de pequenos produtores, como também filhos de granjeiros, vaqueiros e outros trabalhadores do campo, as quais são transportados de suas casas até a escola pelo serviço municipal do transporte escolar. Vale ressaltar que esta é uma conquista recente para esses alunos, e que se deu a partir dos anos 1980, século XX.

Outro aspecto que se destaca é a questão da disponibilidade de vagas, já que o profissional opta por trabalhar na zona rural, não por se identificar com a sua realidade, mas simplesmente por não encontrar vagas disponíveis nas escolas da cidade.

Associado a esse aspecto, encontra-se a questão das vantagens pessoais, pois, segundo os profissionais entrevistados, quem atua na zona rural tem direito a um percentual monetário acrescido no seu salário em virtude do deslocamento diário. Isso parece constituir-se num atrativo significativo para os profissionais que optam por atuar nas escolas rurais do município. Finalmente, nota-se a motivação vinculada ao fato de residirem em localidades rurais próximas às escolas rurais.

3.4 PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, QUAIS SÃO OS FATORES DE PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO ENTRE O ENSINO MINISTRADO NAS ESCOLAS RURAIS E URBANAS

A educação do campo é caracterizada por especificidades próprias do seu contexto sócio-cultural e a compreensão destas, por parte dos profissionais que atuam na escola do campo, promove a desmistificação da possibilidade de se construir uma educação de qualidade para o campo, sem que isto implique necessariamente na reprodução da realidade urbana no interior da unidade escolar campesina.

Uma maior compreensão do sentido e significado do campo permite perceber este espaço sob uma outra perspectiva. Fernandes, ao definir o campo, se expressa de forma rica e pertinente quanto aos valores presentes nesse espaço, assim como esses são fundamentais na transformação da realidade educacional campesina,

> O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação (FERNANDES, 2005, p.137).

Nesse sentido, é importante conhecer, a partir do olhar dos profissionais que atuam nas escolas rurais do município de Uberlândia, qual a percepção que têm da proximidades e distanciamentos que ocorrem entre o ensino ministrado nas unidades escolares rurais e urbanas.

4. Em sua opinião, existe uma proximidade ou distanciamento entre o ensino ministrado nas escolas rurais e nas urbanas?

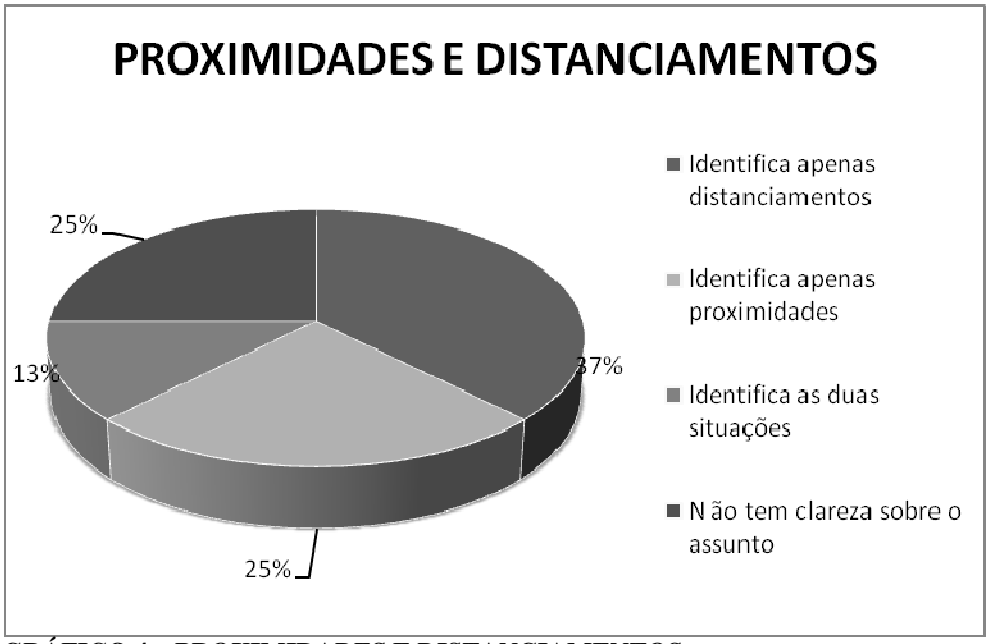

GRÁFICO 4 – PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS
Fonte: Elaborado pela autora

5. Dentro das escolas rurais, na sua visão de educador, quais são os aspectos onde ocorre o distanciamento e nos quais se dá a proximidade?

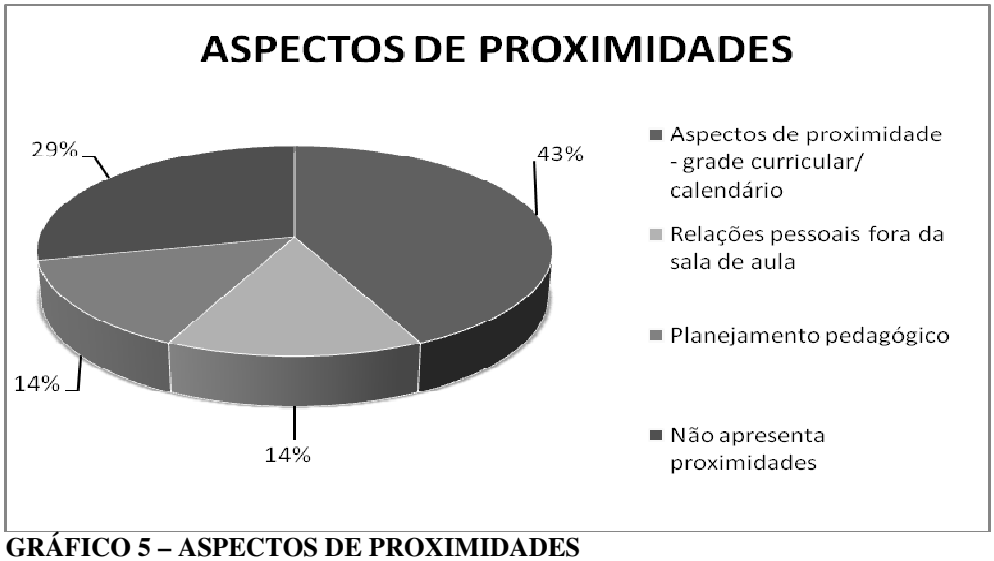

GRÁFICO 5 – ASPECTOS DE PROXIMIDADES
Fonte: Elaborado pela autora

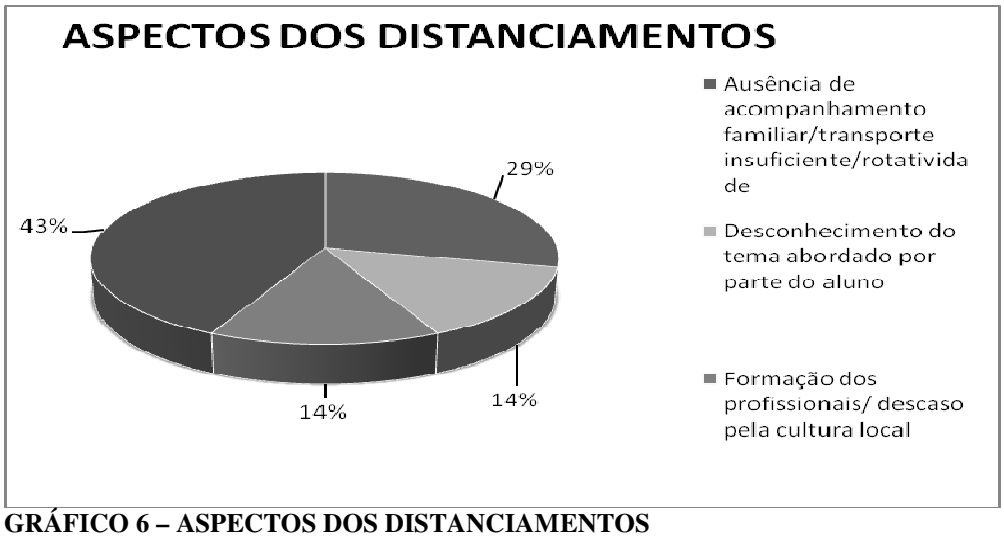

GRÁFICO 6 – ASPECTOS DOS DISTANCIAMENTOS
Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os profissionais que responderam a esse questionamento, nota-se que a grande maioria identifica apenas os distanciamentos entre as duas realidades educacionais. No entanto, por suas respostas não foi possível traçar com clareza até que ponto, na perspectiva desses profissionais, esses aspectos comprometem a educação no campo.

Dentre os aspectos elencados, como distanciamento, segundo os dados coletados, a ausência da família na escola se apresenta como o principal fator de distanciamento. Segundo os profissionais, isso ocorre em virtude da carência de transporte capaz de viabilizar sua participação na vida escolar do aluno.

No entanto, é possível observar que a ausência da família na escola é um elemento presente no discurso dos profissionais que atuam nas escolas públicas municipais da zona urbana, como fator relevante no fracasso escolar das crianças. Apesar de que no perímetro urbano, geralmente, as crianças são matriculadas em seus próprios bairros, assim o acesso dos pais a escola independe do transporte, o que leva a pensar se o distanciamento nesse sentido realmente existe.

Outro aspecto elencado, o desconhecimento do tema, é visto pelos profissionais como um fator de distanciamento. Nesse sentido, nota-se que existe realmente um estranhamento por parte do aluno quanto aos saberes que lhes são apresentados, fato confirmado por eles quando entrevistados, os quais reconhecem que esse aspecto pode estar vinculados a uma cultura urbana inserida no contexto da escola rural.

A formação acadêmica do profissional atuante na zona rural é vista como inadequada para atender às especificidades da realidade do campo, já que este aspecto talvez seja o principal responsável pelo descaso com a cultura da comunidade campesina, citado como fator de distanciamento. Fernandes (2005) aponta essa questão da formação profissional como uma realidade preocupante para escola campesina, sob a seguinte afirmação.

> são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, (FERNANDES, 2005, p.37).

A questão levantada pelo autor encontra, ainda hoje, eco na realidade atual das escolas rurais do município, pois, de acordo com o relato dos profissionais que atuam nas escolas públicas rurais, não é possível observar avanços significativos de mudança nessa realidade.

Outro ponto para refletir são as dificuldades encontradas pelos profissionais para desenvolver seu trabalho no campo.

6. Quais são as maiores dificuldades que você, como profissional, enfrenta para realizar seu trabalho?

GRÁFICO 7 – DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFISSIONAIS
Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível observar que os elementos elencados, com exceção do transporte insuficiente, também são citados pelos profissionais que atuam tanto no campo quanto na cidade, durante a entrevista como dificuldades presentes nas escolas da zona urbana.

A questão da ausência de trabalho coletivo e o acúmulo de tarefas são apontadas por esses profissionais como conseqüência de uma ruptura ou descontinuidade dos projetos desenvolvidos no período de 2000-2004, os quais buscavam fortalecer a coletividade no interior das unidades escolares, viabilizando um planejamento adequado à cada realidade, e uma melhor distribuição das responsabilidades no contexto escolar.

Outro ponto que pode ser observado, por intermédio desta questão, é a ausência de políticas públicas educacionais no município que garantam a possibilidade da realização efetiva de trabalhos pedagógicos desenvolvidos de forma coletiva no interior das escolas, tanto rurais quanto urbanas, capazes de produzir um planejamento adequado à cada unidade escolar e suas respectivas comunidades.

Tal fato pode ser confirmado pelos próprios profissionais, por intermédio da representação gráfica de dados obtidos, por meio do questionamento sobre a existência de políticas públicas voltadas para a educação, implementada no município nos últimos anos.

7. Você tem conhecimento das políticas públicas implementadas no município de Uberlândia para a escola rural nos últimos anos?

GRÁFICO 8 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO
Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que um grande percentual, 72% dos profissionais questionados, responderam que não têm conhecimento de políticas públicas educacionais no município voltadas para o campo. Dentre os que responderam ter conhecimento de políticas públicas educacionais no município, no entanto, quando questionados não conseguiram enumerar quais eram as políticas de que tinham conhecimento.

Outro fator relevante para esse trabalho consiste na relação estabelecida pelos profissionais que atuam nas escolas rurais municipais e a comunidade local.

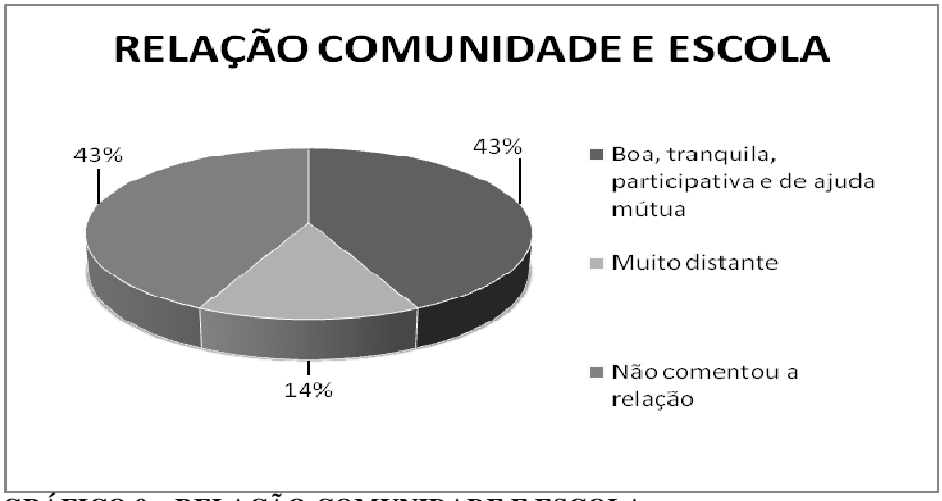

GRÁFICO 9 – RELAÇÃO COMUNIDADE E ESCOLA
Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que dentre aqueles que responderam ao questionamento, 43% dos profissionais consideram a relação boa, tranqüila, participativa e de ajuda mútua, fato que causa certa estranheza se comparado com outras respostas anteriores, que tratava da presença dos pais na escola. É possível crer que, para se estabelecer uma relação de ajuda mútua, seja necessária uma presença mais efetiva desta comunidade na vida cotidiana da escola.

No entanto, quando questionados sobre em quais eventos promovidos pela escola a comunidade se faz presente, nota-se uma participação efetiva em eventos festivos e ações sociais e, estranhamente, nas reuniões de pais. Novamente, é possível observar um estranhamento se comparar com outros fatos apresentados pelos profissionais em respostas anteriores sobre a presença dos pais na escola.

8. Em quais eventos promovidos pela escola ocorre um envolvimento realmente participativo por parte da comunidade local?

GRÁFICO 10 – PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EM EVENTOS PROMOVIDOS PELA ESCOLA
Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne ao movimentos sociais, especialmente, os de luta pela posse da terra, os profissionais foram questionados sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por esses movimentos, já que parte das escolas rurais do municipio recebem alunos oriundos dos moviemntos sociais.

9. Você tem conhecimento do trabalho pedagógico que os movimentos sociais vêm realizando com as crianças de acampamentos e assentamentos? Você acredita que esse tipo de trabalho poderia ser feito dentro das escolas rurais?

GRÁFICO 11 – TRABALHO PEDAGÓGICO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS
Fonte: Elaborado pela autora

Diante das respostas obtidas, nota-se que apenas 29% dos entrevistados dizem não conhecerem o trabalho. No entanto, dos 57% que responderam ter conhecimento desse trabalho, não conseguiram avançar em suas respostas quando questionados sobre a possibilidade de se desenvolver um projeto semelhante no interior das escolas rurais do município.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo permitem estabelecer o perfil da educação rural no município de Uberlândia, os sujeitos e cenários que a constroem, a partir do conhecimento do profissional que atua nas escolas públicas municipais rurais, suas percepções e dificuldades da realidade campesina local.

No próximo capítulo, busca-se descrever e analisar a gestão nas unidades escolares da rede pública municipal rural de Uberlândia no período 2001-2004. Para tal, procura-se conhecer as ações presentes nesse período que representaram as possibilidades de avanços e retrocessos nesse processo de construção do exercício democrático na realidade educacional do município.

III CAPÍTULO - A GESTÃO NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL RURAL DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 2001-2004

A gestão escolar é um elemento essencial na construção do cotidiano escolar. Assim, busca-se refletir um pouco sobre o papel que desempenha na construção de mudanças no interior da escola, especialmente, no campo. Sobre esse tema, Libâneo assegura que a organização e a gestão:

> (...) constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são, freqüentemente, associados à idéia de administração, de governo, de provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, cientificas, etc. – para a realização de seus objetivos (LIBÂNEO, 2005, p.293).

Partindo dessa premissa, destaca-se a importância de ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns, que a gestão e a organização, no caso da escola,

> (...) referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure melhor realização possível desses fins. Por coordenação e acompanhamento compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem, são postas em ação as funções especificas de planejar, organizar, dirigir e avaliar (LIBÂNEO, 2005, p. 293).

Assim, entende-se que, para se construir uma gestão escolar democrática, faz–se necessário o envolvimento de todos aqueles que dela participam. Tal construção só é possível

se os aspectos levantados por Libâneo, tais como, planejar, organizar, dirigir e avaliar, acontecerem com o envolvimento coletivo. Nota-se como é importante a compreensão de que a escola, além de ser uma instituição social, também se destaca no papel de ponto de encontro entre as políticas e as diretrizes do sistema e o trabalho da sala de aula.

Na educação, a gestão escolar constitui uma dimensão importante. Segundo Lück, (2000), é por meio dela que se observa a escola e os problemas educacionais de forma global, possibilitando uma visão estratégica de ações interligadas, a fim de solucionar os problemas que funcionam de modos interdependentes. Cabe ressaltar que a gestão escolar é uma:

> (...) dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar idéias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; [...]ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos,[....]. Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos [....] adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável (LÜCK, 2000, p.8).

Nesse sentido, nota-se que a gestão escolar democrática se constrói também a partir das ações do professor, a qual se projeta para além de ministrar aulas, pois esse deve ser capaz de despertar nos alunos a necessidade de questionar suas ações, produzindo reflexões acerca delas. O professor, nessa perspectiva assume também como responsabilidade outra importante tarefa, nem sempre valorizada: a de participar,

> (...) de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e de gestão da escola. Os professores, além da responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que nela

> atuam (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos).(LIBÂNEO, 2005, p. 290).

Percebe-se, assim, a importância na construção de uma dinâmica para a escola, pautada numa constituição de trabalho coletivo. Entende-se que não é possível desenvolver práticas democráticas no interior da escola sem que os que dela participam se envolvam de forma consciente de suas responsabilidades, como agentes ativos de transformações.

Nesse sentido, nota-se o valor de repensar a forma como a escola tem sido organizada, com a ciência de que se desenvolverem práticas democráticas na escola, faz se necessário que esta seja dotada de autonomia. Melo e Silva (1991) destacam como as relações escola-sociedade estão fortemente:

> (...) impregnadas pelas características de organização do Estado, tal como este se constituiu em nossos países. A segmentação, o autoritarismo, a burocratização, o patrimonialismo, o corporativismo, a centralização e, sobretudo, a desarticulação política entre os agentes que operam a máquina estatal e os setores sociais majoritários, apresentam-se como obstáculos a que as demandas destes setores sejam incorporadas na formulação e condução das políticas estatais. A ausência de mecanismos de avaliação e prestação de contas; a falta de canais para responsabilizar estes agentes pelos resultados e a ausência de autonomia da escola impedem que a população se informe e prepare para cobrar a qualidade de ensino (MELLO; SILVA, 1991, p.46).

A partir da premissa de que o propósito inicial de uma gestão democrática é do próprio gerenciamento, autonomia da escola, em substituição do paradigma autoritário pelo democrático, é importante que o gestor escolar tenha clareza do seu papel de liderança nessa proposta, dando às pessoas a oportunidade de:

> (...) "liberarem seu potencial oculto", ajudando-os a usarem seus talentos e sua criatividade, para resolver os problemas que a instituição enfrenta, embasado no trabalho democrático participativo e descentralizado, com ênfase na "delegação de poderes". Na gestão democrática, a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas idéias e sua contribuição é independente do nível hierárquico. O gestor, por sua vez, torna-se um líder eficaz quando valoriza o trabalho dos indivíduos, estimula

> o ambiente e acredita no potencial de seus auxiliares (BEGOT; NASCIMENTO, 2002, p.31).

Assim, entende-se que é imprescindível que o gestor escolar, para exercer a liderança proposta por essas autoras, conte com elementos democráticos que sirvam de aparato na democratização da escola. Nesse sentido, Paro (2007, p.1) ressalta que o termo democratização não deve ser entendido no sentido de *universalização da escola básica ou de popularização do ensino, para colocá-lo ao alcance de todos, mas* da democratização das relações, que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola.

Paro (2007) afirma que as medidas que visem à maior participação da comunidade escolar e demais envolvidos em sua prática nos destinos da escola pública podem ser agrupados em três tipos:

> (...) as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, conselho de classe); as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares. Neste último tipo incluem-se as iniciativas mais próprias dos sistemas municipais de ensino que, especialmente a partir do final da década de 1980, por estarem sob a direção de governos mais identificados com interesses populares, implementaram medidas visando à melhoria das condições de trabalho dos educadores escolares, ou visando a mitigação do autoritarismo das relações pedagógicas, ou ainda visando à participação da comunidade externa à escola (PARO, 2007, p. 1).

No entanto, percebe-se que, historicamente, nas últimas décadas, as tentativas em estruturar esses elementos não conseguiram grandes resultados. Segundo Paro (2007), a associação de pais e mestres continuou a existir apenas de maneira formal, com um caráter meramente arrecadador de recursos junto à comunidade, a fim de suprir necessidades da escola, que, mesmo sendo de competência dos poderes públicos, apresentaram-se insuficientes.

> A associação de pais e mestres continuou, de modo geral, com existência meramente formal, pouco ou nada avançando em termos de uma efetiva participação dos usuários na escola, mantendo-se e sendo valorizada pelo Estado, em vez disso, quase exclusivamente por seu caráter arrecadador de taxas junto à população para garantir a sobrevivência da escola, diante da insuficiência de recursos que lhe endereçam os poderes públicos (PARO, 2007, p. 1-2).

O grêmio estudantil também se manteve relegado a uma manifestação insignificante, haja vista que a maioria das escolas não conseguiria efetivar sua organização no sentido de uma participação significativa dos estudantes nas tomadas de decisões no contexto escolar.

No entanto, é possível observar que, em alguns casos, os alunos usaram da presença do grêmio para se manifestarem, a fim de garantir uma maior participação discente (PARO, 2007).

No município de Uberlândia, em entrevista com alunos da zona rural, foi possível perceber que a instituição do Grêmio Estudantil no período de 2001-2004, chegou a ser esboçada pelo corpo discente, com o apoio dos diretores eleitos, que incluíram em seus projetos de gestão a criação do grêmio. No entanto, este elemento, como exercício da democracia, não foi efetivado.

É notório que, dentre os mecanismos de ação coletiva na escola, os que mais alçaram sucesso foi o conselho de classe e o conselho de escola. O primeiro se destaca pela sua participação nos processos avaliativos e nas tomadas de decisões quanto ao desempenho pedagógico.

> O conselho de classe e o conselho de escola experimentaram vida mais intensa nesse período, despertando maior interesse tanto da academia quanto dos envolvidos em políticas educacionais. O primeiro tem papel proeminente na avaliação escolar e pode ser de importância determinante na participação de estudantes (e mesmo de pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares (PARO, 2007, p. 2).

O conselho de escola foi o que experimentou maior destaque, sendo também o mais polêmico e temido pelos dirigentes. Em virtude de suas características de luta, tornou-se, junto com o processo de eleições para diretores, o mais respeitado pelas políticas educacionais nos sistemas de ensinos que aceitaram o desafio de transformar a escola pela ação de democratização.

> De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola (PARO, 2007, p. 2).

Quanto à eleição para diretores, esta se tornou de importância relevante para os profissionais da educação. O processo eletivo para a escolha do dirigente escolar contribuiu significativamente para a diminuição da influência dos agentes políticos no contexto escolar, pois acreditou-se que a implantação das eleições para diretores seria capaz de neutralizar as práticas tradicionalistas pautadas no clientelismo e no favorecimento pessoal,

> (...) que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais), etc. na nomeação do diretor. Mas, isso não significa que o clientelismo tenha deixado de exercer suas influências na escola. Por um lado, em alguns sistemas, continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato (PARO, 1996, p. 378).

Nesse sentido, um dos propósitos deste trabalho é identificar, nas escolas rurais do município de Uberlândia, como a gestão escolar tem sido organizada e desenvolvida.

Para tal, buscou-se conhecer a percepção que os alunos, professores e outros profissionais da educação que atuam em parte das escolas rurais do município e membros da comunidade escolar e no entorno têm do tema, analisando a organização e as tendências de gestão materializadas no interior das escolas rurais do município.

Para identificar quais as concepções sobre gestão educacional vigentes nas escolas rurais de Uberlândia, encontramos uma série de materiais divulgados no ano 2000, os quais apresentam, objetivamente, parte dos "fundamentos filosófico-pedagógicos" que orientavam, em tese, as ações educacionais de cada uma das escolas rurais do município.

A relevância desses fundamentos radica no fato de ter sido possível identificar, pelo menos no discurso oficial, quais eram, antes da eleição municipal para o período 2001-2004, as concepções educacionais vigentes nas escolas rurais de Uberlândia que, de alguma forma, "norteavam" as suas respectivas gestões educacionais.

Por exemplo, a Escola Municipal Rural "Dom Bosco" defendia na época que a escola deveria ser:

> (...) voltada para o aluno, centro do processo ensino/aprendizagem. Nosso trabalho procura respeitar as diferenças individuais, valorizando cada um e acreditando no potencial do aluno, como ser criador, crítico e consciente (HISTÓRICO das Escolas Municipais, 2000, p.59).

Este tipo de fundamentação parecia reger, também, parte dos princípios educacionais de outras unidades escolares rurais, tais como a Escola Municipal "Professora Domingas dos Santos Camin", onde se defendia que a educação deveria ser concebida:

> (...) como sendo o processo que visa favorecer a socialização do saber a partir de uma interação contínua, dinâmica e global, que tem por meta a formação integral do homem, com vistas à cidadania. Desta forma, a ação pedagógica volta-se para o aluno construtor e participante do seu processo de

> aprender, onde a teoria e prática constituem uma relação intrínseca no fazer construtivo, organizado e praticado por toda equipe da unidade escolar (HISTÓRICO das Escolas Municipais, 2000, p.63).

Princípios bem parecidos foram encontrados na Escola Municipal "Emilio Ribas":

> O objetivo primordial da escola é o aluno, sua aprendizagem, conduta e atuação na comunidade em que vive. A nossa meta é que o nosso aluno seja consciente e capaz de exercer bem sua cidadania, buscando integrar a aprendizagem com a realidade que o cerca, sendo o agente transformador dessa realidade. Portanto, cabe a nós, educadores, imbuir no espírito de equipe e companheirismo, buscando novas alternativas através de estudos e reciclagem, tornando os capazes de atender o objetivo proposto (HISTÓRICO das Escolas Municipais, 2000, p.66-67).

Deve-se destacar que em nenhum dos fundamentos apresentados a respeito do papel da escola foram encontradas citações específicas a respeito da práxis que poderia orientar a educação rural do município, ainda que todas estas se apresentem como propostas voltadas para a construção de "cidadãos conscientes".

Essa era, em tese, a visão oficial que as escolas rurais apresentaram antes do período 2001-2004, quando se procurou, no âmbito de um novo governo municipal, a implantação de um Programa denominado "Escola Cidadã":

> Um processo político e coletivo, a Escola Cidadã irreversivelmente fertilizada pela crítica e autocrítica de seus sujeitos, cujas autorias denunciam as especificidades das trajetórias, o singularismo das experiências, as diferenças e as nuanças de concepções. Esta diversidade, contudo, articula-se no processo democrático e participativo, produzindo, renovando e fecundando a sua caminhada. Mas a sua dialogicidade não é apenas endógena. A interação permanente com a cidade, com os usuários, com os meios acadêmicos, com outras experiências educacionais, possibilita o estabelecimento de referências para a percepção das suas contradições e de seus avanços (AZEVEDO, 2000, p. 1-2).

Essa era a perspectiva alimentada pelos trabalhadores em educação no município de Uberlândia frente à expectativa de mudanças na realidade política vivenciada nos anos que antecederam a gestão municipal do então deputado federal Zaire Rezende.

Depois da eleição e a pose do Prefeito Zaire Rezende, foi indicado para ocupar o cargo de Secretário Municipal da Educação o Professor Ms. Jose Eugênio Diniz. Sua missão foi colocar em prática o Projeto de Educação apresentado à população durante o debate eleitoral.

O Programa de Governo foi construído a partir de uma aliança entre o partido do Prefeito, o PMDB e o Partido dos Trabalhadores – PT. O Secretario municipal de Educação pertencia aos quadros do PMDB.

O ano de 2001 marcou o início na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia- MG - (RME/UDI) de um processo de implementação de ações em nome da gestão democrática.

Destaca-se dentre essas ações a substituição de diretores escolares nomeados pela Secretaria Municipal de Educação, por intermédio do Secretário de Educação, realidade até então vivenciada pelas escolas públicas municipais, por diretores eleitos por meio de uma lista tríplice escolhida pelos profissionais da escola.

A possibilidade da introdução do debate democrático favoreceu a mobilização dos educadores, aspecto que ampliou o espaço de discussão em torno da necessidade de democratização da escola.

O debate em torno de uma escola democrática e cidadã foi diretamente influenciado por ações que ocorriam nesse período em outras regiões do país. Destaca-se aqui a proposta da Escola Cidadã de Porto Alegre-RS, que se tornou uma referência para o trabalho que se pretendia desenvolver no município. Esta possibilidade suscitou uma grande expectativa de superação da realidade política até então vivenciada pelos sujeitos envolvidos. Segundo Souza (2008):

> A introdução do programa "Escola Cidadã" na rede municipal de ensino veio ancorada por um discurso em defesa da promoção de um processo de transformação no sentido de "reinventar" as relações entre as pessoas e as escolas, com vistas a implementar a democracia popular, superando as amarras do poder conservador das práticas e do histórico ideário conservador internalizado pela sociedade uberlandense (SOUZA, p.102, 2008).

De acordo com essa autora, foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, naquele momento, um documento que amparou as realizações destas propostas:

> (...) amparada por esse discurso, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um documento intitulado '*Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã'* (PEPAEC) com os objetivos de:
> 1. Integrar os educadores da rede, num esforço coletivo, tendo em vista a transformação dos processos de gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas municipais, de acordo com os princípios da autonomia relativa e da desburocratização/descentralização dos recursos financeiros destinados às mesmas. 2. Estimular a participação crítica da comunidade nos destinos da escola, numa perspectiva transformadora de sociedade (SOUZA, 2008, p.103).

É possível observar que o discurso desse programa centrou-se na perspectiva de superação e de ruptura com a cultura autoritária presente no município nos anos que antecederam o período 2001-2004, aspectos que teriam impedido, dentre outros, a participação democrática da comunidade na gestão escolar como um todo, além de contribuir com a difusão dos mecanismos de controle, coerção e manutenção do *status quo* da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (SOUZA, 2008).

4.1 PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO PARA ELEIÇÃO DE DIRETORES DAS ESCOLAS RURAIS

Quanto à gestão das escolas rurais, foi possível verificar que desde a sua fundação o cargo de administrador foi geralmente ocupado por pessoas indicadas pelo Secretário Municipal de Educação.

Dentre as dificuldades apontadas pelos inquiridos foram mencionados os fatos de que as unidades escolares sempre foram profundamente atreladas ao poder político local, daí a indicação, por parte dos Secretários, dos administradores dessas escolas.

Também foi citado que a participação da comunidade nos eventos das escolas, era e sempre foi, de alguma forma, prejudicada pela falta ou insuficiência de transporte das famílias para os contextos escolares, aspecto este que impossibilitava, em grande parte, o acesso à escola, motivo pelo qual se considerava que a participação das famílias na escola rural era, e ainda continua sendo, em grande parte, esporádica, segundo afirma parte dos profissionais da educação entrevistados para este trabalho.

Ao analisar historicamente o contexto das escolas rurais da RME/UDI, é possível identificar os seguintes processos eletivos para o provimento do cargo de diretor: o primeiro foi organizado a partir de uma lista tríplice na escola, que escolheria um gestor interino, até que, de fato, fosse realizada a eleição com a participação de todos, o que ocorreu em 2001.

Nesse momento, houve a participação de membros da comunidade, além dos profissionais da escola. O diretor eleito desenvolveria um o mandato com duração de dois anos, podendo se reeleger no próximo pleito para mais um mandato.

Assim, no ano de 2003, mais um processo eletivo para o cargo de diretor foi realizado, a partir do qual o mandato do diretor passou para três anos, sendo-lhe concedido exercer o cargo apenas por dois mandatos. Em 2006, foi realizado o último processo de eleição direta para diretores no município.

A tentativa de institucionalizar as eleições diretas e secretas para diretores das escolas da rede foi uma das primeiras ações desencadeadas pelo Governo Zaire, no ano de 2001, junto aos mandatos dos vereadores aliados.

Depois de passar por um período relativamente longo de debates entre a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME/UDI, as escolas, os representantes sindicais dos servidores públicos ligados à educação e o vereador do Partido dos Trabalhadores indicado para viabilizar o projeto de lei no legislativo Municipal, Professor Valdir Araújo, a eleição direta para diretores tornou realidade, ao ser aprovada a Lei nº 7832 de 28 de setembro de 2001, que regulamentava as eleições para o provimento dos cargos de diretores e vice-diretores dos estabelecimentos municipais de ensino.

Depois de passar por duas experiências eleitorais entre 2001 e 2003, uma parte dos professores que vivenciaram essa experiência nas escolas da área rural deixou, objetivamente, de acreditar nesse tipo de estratégia como exercício democrático por considerar que estas experiências, em termos gerais, tornaram-se, com algumas exceções e talvez por falta de experiência para o exercício da democracia nas escolas, um conjunto de ações consideradas "antiéticas" pela disputa do poder, as quais chegaram a ultrapassaram, em muito, o lugar do exercício da democracia.

Conforme expressa a entrevistada EP2:

> As pessoas buscam um poder que não existe, me senti até aliviada quando foi anunciado o fim desse processo no ano passado. O que assisti aqui foi muito autoritarismo. Acho que o importante na escola não é que tenha eleição entre A, B, ou C para grupos brigarem entre si e destruírem a escola,. Destruírem assim.o pedagógico da escola que acaba afetando de mais, é menino que acaba virando marionetes no meio dessas brigas internas, o que importa é que a pessoa que esteja a frente seja ética que ela esteja trabalhando em prol do pedagógico, respeite as diferença. Hoje com uma diretora indicada vejo muito mais democracia (EP2).

Em algumas escolas, infelizmente, o processo eleitoral para diretor não expressou o exercício da democracia, pois alguns profissionais não entenderam o significado daquele momento, conforme depoimento a seguir:

> Na escola onde eu estava, houve brigas, compra de votos, ameaça, o candidato chegava na gente, que era contratada, e dizia se você não votar em mim ano que vem não deixo você voltara para cá. Havia três chapas concorrendo e o clima foi muito tenso, eu presencie muita compra de votos, esse momento não foi nada ético (EP3).

No entendimento de parte dos inquiridos, houve várias restrições de ordem política que foram impostas por aqueles que coordenaram os processos eleitorais nas escolas, especialmente, no meio rural. Essas restrições se tornaram um fator relevante para que a democracia, nesse momento, fosse vista apenas como uma "caricatura", haja vista, dentre outros aspectos, as enormes dificuldades para viabilizar e estabelecer, de fato, um diálogo com a comunidade local, por falta de condições objetivas para que a mesma se deslocasse até a escola.

Para alguns alunos entrevistados, o limite de idade estabelecido em 16 anos, para sua participação como eleitor no processo, foi um aspecto negativo, já que a maioria dos alunos da RME/UDI estão abaixo dessa faixa etária.

> Não acho justo eu não poder votar só porque tenho menos de dezesseis anos, pois quem está aqui na escola todo dia somos nós os alunos, nós é que deveríamos votar e não os nossos pais. EA1
>
> Como meu pai vai escolher o diretor se ele não conhece os candidatos, penso que deveria ser os alunos que deveriam votar, já que é a gente que está aqui todo dia e conhece os professores e também os problemas da escola. Nós é que sabemos se o candidato é bom ou não. EA2

Apesar de discordarem da limitação de idade, os alunos entrevistados concordam com a realização do processo para escolha do gestor da escola. Entendem como positivo a

realização da eleição, pois para eles esse momento significou a oportunidade de exercer a democracia.

4.2 PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO RURAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES ESCOLARES

Outra atividade desencadeada pela SME/UDI como parte do Programa "Escola Cidadã" instituído no período 2001-2004, quando ocorreram tentativas objetivas de democratizar a gestão escolar foi a elaboração da *Carta de Princípios Político-Pedagógicos da RME/UDI.* Esta Carta de Princípios constituiu parte de um projeto mais amplo cuja finalidade foi alcançar a construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP´s de cada uma das unidades escolares urbanas e rurais da rede, sob coordenação geral de uma equipe de profissionais da Educação lotada no Centro de Estudos e Projetos Educacionais da RME/UDI "Julieta Diniz" – CEMEPE/RME/UDI.

Nas entrevistas realizadas com os membros da comunidade escolar, pode ser verificado que parte da estratégia adotada para viabilizar a construção dos PPP's foi considerada significativa para a vida das escolas rurais da RME/UDI.

10. Como foi sua participação e de outros membros da comunidade nessa construção?

GRÁFICO 12 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO PPP
Fonte: Elaborado pela autora

Por intermédio dessa demonstração gráfica, é possível observar que 86% dos profissionais que responderam a esse questionamento participaram ativamente dos trabalhos desenvolvidos na escola para construção dos PPPs. Os outros 14% não faziam parte do quadro de funcionários da escola naquele momento. A comunidade escolar teve uma participação ativa de 29%, e os outros entrevistados não fizeram citação de como se processou a participação da comunidade.

GRÁFICO 13 – PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PPP
Fonte: Elaborado pela autora

A partir de 2001, como parte da implementação do Programa "Escola Cidadã" do Governo Zaire Rezende, que possibilitou aos profissionais da educação do Município idealizar novas possibilidades para "*ensinar e aprender*" (PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Leandro José de Oliveira, 2007, p. 09), as unidades escolares experimentaram aquilo que foi considerado, por grande parte dos profissionais inquiridos, uma conquista educacional: o direito de debater coletivamente a própria realidade, na perspectiva daqueles que constroem na prática diária a educação.

Por meio da promoção de uma mobilização significativa dos profissionais da educação da RME/UDI, foi possível promover dentro das unidades escolares, inclusive, nas escolas rurais, vários momentos de estudo, garantidos em calendário escolar, para serem debatidos assuntos pertinentes à realidade escolar.

Para viabilizar a elaboração dos PPP's, considerando-se que na rede não existia ainda uma experiência semelhante, foi pensada, inicialmente, uma estratégia baseada na construção coletiva de uma série de princípios político-pedagógicos que deveriam orientar a sua construção, sob o nome de *Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.*

A proposta de construção coletiva da referida carta começou com a realização de um seminário intitulado "P.P.P. Um Bicho de 7 Cabeças", realizado em agosto de 2001, no qual foi apresentada a proposta inicial que deveria ser debatida nas escolas, seguido da escolha de representantes das mesmas, contando também com membros da comunidade escolar (pais de família e alunos).

Nesse contexto, tivemos a oportunidade de participar ativamente representando o segmento dos professores do Ensino Fundamental de uma das unidades escolares da rede.

A construção coletiva do referido documento foi considerado por grande parte dos profissionais da Educação, com algumas exceções, um marco para a educação municipal, haja

vista que a sua construção foi pautada pela implementação de uma estratégia de intervenção, baseada em ações de debate coletivo desencadeada pelo grupo coordenador lotado no CEMEPE/RME/UDI e um conjunto de representantes eleitos pelos seus pares em cada uma das escolas da rede que incluiu, inclusive, parte da comunidade escolar.

O conteúdo da Carta foi baseado, fundamentalmente, na possibilidade de se reconstruir a escola municipal a partir da reconstrução coletiva de práticas de convivência humano-social, gestão, currículo e avaliação educacional que orientavam para a constituição, em essência, de uma escola democrática e "cidadã", pautada por uma interação solidária e participativa.

Segundo Souza (2008), a Carta de Princípios apresentava como pressuposto teórico:

> (...) à democratização das práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. Em relação aos princípios de Gestão Democrática, no âmbito teórico, os mesmos implicam uma erradicação das práticas hierarquizadas, autoritárias e burocráticas do sistema educacional (SOUZA, p.107, 2008).

A página de apresentação da Carta de Princípios traz, como marco inicial de sua elaboração, a realização do Seminário "P.P.P. Um Bicho de Sete Cabeças"?

> Uberlândia desperta para um novo tempo na Educação Pública Municipal objetivando a construção da Escola Cidadã. Neste sentido, a necessidade e o anseio de implantar a democracia em todos os setores da sociedade permitiu aos profissionais da educação do Município idealizaram novas possibilidades para ensinar e aprender. Indo ao encontro desses anseios, em setembro de 2001 foi realizado o seminário "Proposta Político-Pedagógico – P.P.P – Bicho de Um Sete Cabeças?", que contou com a participação de representantes de todos os segmentos da escolas, da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade (CARTA de Princípios Políticos Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, apud, PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Leandro José de Oliveira, 2008, p. 9).

Para compreender melhor a realidade onde se deu a implementação do processo de construção coletiva da Carta de Princípios, é necessário resgatar parte do cenário político do

município nos períodos que antecederam ao período 200l-2004, a gestão do prefeito Zaire Rezende. Os mesmos foram marcados pelo predomínio de uma cultura política conservadora e autoritária, que dificultava a consolidação de novas propostas voltadas para o exercício da democracia, especialmente, no interior das escolas municipais.

Nesse contexto político pautado na insatisfação e na impossibilidade de ações autônomas no interior das escolas, a consolidação de um documento como a Carta de Princípios representava a possibilidade de transformação no sentido de "reinventar" as relações entre as pessoas e as escolas.

Nesse sentido, a implementação da Carta de Princípios anunciava a possibilidade de uma gestão democrática, capaz de superar as amarras do poder conservador tão presente na realidade cotidiana da escola pública municipal.

A elaboração da *Carta de Princípios* foi planejada por meio da realização de fóruns em cada unidade escolar, seguidos da distribuição das escolas em seis núcleos regionais para, a partir daí, viabilizar a escolha democrática de representantes que participaram de um total de oito seminários de formação.

Esses seminários destinavam-se a estudar e debater os eixos orientadores para subsidiar a elaboração das propostas que sairiam de cada escola para sistematizar uma primeira versão, a qual foi submetida à apreciação em dois Congressos Municipais Constituintes realizados em 2003 e 2004, respectivamente.

Uma vez terminada a carta, seguiu-se um período de estudos e debates dentro das escolas, cuja finalidade era garantir a construção de um "Fórum de Democratização da Escola" destinado a desenhar a estrutura do PPP, bem como a sua construção de acordo com os fundamentos da Carta de Princípios.

Todo o processo de elaboração da Carta de Princípios contou com assessoria de um corpo docente da Universidade Federal de Uberlândia.

Para grande parte dos inquiridos, o momento representou avanços significativos no exercício democrático na realidade educacional do município, pois garantiu a realização de momentos de encontros coletivos no interior das unidades escolares, que viabilizavam discutir a própria realidade e os assuntos pertinentes ao contexto de cada comunidade. No entanto, expressam sua frustração pela não continuidade desses espaços no contexto escolar, nos anos seguintes:

> Esse momento foi importante para Rede, posso considerar como impar na realidade do município, pois tínhamos garantidos no calendário escolar tempo e espaço para discutir com a comunidade escolar e com colegas da própria unidade, mas de segmentos diferentes e outros turnos, os problemas pertinentes a nossa realidade, lamento que tenhamos perdido esses espaços, já que quando mudou a política local (prefeito) não houve continuidade nos trabalhos. (EP4).
>
> Foi um momento importante a com participação da comunidade, pessoas que participavam mesmos das reuniões, inclusive, a pessoa que fez a doação das terras para a construção da escola, mas hoje, não há mais espaços para dar continuidade a esse tipo de trabalho, se hoje fazemos alguma coisa aqui na escola em termos de debate, a gente faz porque conseguimos nos encontrar aqui nos intervalos de um turno para o outro, se não fizermos assim tudo que fizemos se perde como nas demais escolas.(EP5)

A frustração demonstrada por esses profissionais pode ser mais bem compreendida por meio do entendimento de que os processos de democratização da escola ainda são frágeis, conforme afirma Silva (2008):

> As trajetórias percorridas, em prol da construção da gestão democrática no âmbito da educação escolar, são coetâneas do processo de democratização política da sociedade brasileira. Entretanto, é possível afirmar que os processos de democratização da gestão da escola ainda são tênues, marcados por uma tendência autocrática e centralizadora, em detrimento de uma participação compartilhada com diferentes segmentos escolares (SILVA, 2008, p.73).

Deve destacar, aqui, que o processo de elaboração da Carta foi acompanhado no município de um conjunto de ações realizadas pela SME/UDI, dentre as quais, encontramos

todo o processo de institucionalização das eleições diretas e secretas das escolas, assim como uma série de problemas surgidos entre o governo municipal e os profissionais da educação, os quais reivindicavam a elaboração de um plano de carreira e reajustes salariais.

Como resultado, duas greves foram deflagradas. Uma, no ano 2002, e outra, no ano de 2004, situações estas que, de alguma forma, interferiram no tempo, retardando o planejamento realizado sob a coordenação do grupo gestor lotado no CEMEPE/SME/UDI.

Segundo diálogos estabelecidos com os profissionais da educação que atuavam nas escolas municipais nesse período, após a realização do segundo congresso constituinte, praticamente, não houve mais tempo para dar continuidade ao processo de criação dos fóruns de democratização das escolas, tendo em vista o início de um novo processo eleitoral que, ao culminar com a derrota do próprio prefeito Zaire Rezende e a entrada no poder de um outro grupo político, a Carta de Princípios, que tinha sido transformada em Decreto Municipal, simplesmente foi relegada para dar início a uma nova política educacional para o município.

Nesse contexto, procuramos avaliar a redação da *Carta de Princípios*[51], na expectativa de localizar nela o trato dispensado à educação do campo e suas especificidades, mas não foi identificado nenhum assunto tratando especificamente essa temática.

No documento, são apresentadas citações amplas e gerais relacionados como os quatro eixos temáticos que a compõem, mas, de acordo com parte dos profissionais inquiridos, nada diminui o mérito do referido documento em termos de relevância histórica e como marco para a educação local, além do que os princípios, em termos gerais, valorizam as diferenças e a importância do respeito à diversidade cultural e suas especificidades.

[51] A partir de agora, usaremos apenas os termo *Carta de Princípios* para nos referirmos à *Carta de Princípios Político-Pedagógico*, haja vista ter esta se tornado conhecida desta forma.

Nosso objetivo aqui é simplesmente refletir sobre a importância que se tem dispensado a esse segmento de educação em momentos de discussões e construções como esta, quando analisamos o eixo Gestão Democrática, por exemplo.

> 18 Na Gestão democrática a ética, tal como caracterizada nos princípios de convivência, é fundamental no sentido de estabelecer à humanização, o respeito, a valorização profissional e o compromisso com a educação.
>
> 19 O gestor da escola, juntamente com os órgãos municipais competentes, devem oferecer condições para que o processo de inclusão da criança portadora de necessidades especiais na escola esteja alicerçado com recursos humanos especializados na área em questão, assim como recursos materiais e físicos para um melhor atendimento.
>
> 20 A gestão democrática deve buscar a melhoria da qualidade do ensino onde o conhecimento seja instrumento para a compreensão e intervenção na realidade. Um espaço efetivo do crescimento humano, do diálogo, das diferenças e da flexibilidade, formadora de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.
>
> 21 A gestão democrática escolar deve trabalhar a diversidade humana, comprometendo-se em combater todas as formas de preconceito e discriminação (CARTA DE PRINCÌPIOS, 2003, p.9).

Percebe-se que a gestão democrática é tratada com relevância em aspectos considerados significativos e importantes para a educação. No entanto, esses são mencionados de maneira geral e ampla. Assim, a análise com mais acuidade do documento deixa entrever que as particularidades da educação do campo não são especificadas, o que nos leva a refletir o grau de priorização realmente dispensado a esse segmento da educação durante a elaboração do referido documento.

Outros aspectos que nos chamam a atenção dentro do eixo Gestão Democrática são:

> 3. A gestão, para ser democrática, deve priorizar a busca da igualdade de direitos e deveres, propiciando uma participação ativa nas decisões tomadas no Conselho Escolar, nas eleições diretas e em outros espaços estabelecidos para essa finalidade.
>
> 4. Na Gestão Democrática os gestores da escola devem demonstrar competência administrativa e pedagógica, bom senso, coerência

política com o P.P.P. da Escola e conquistar criticamente o respeito da comunidade escolar de acordo com as prioridades da escola cidadã e desta comunidade, definidas pelo Conselho Escolar e não tendo influência político-partidária.

5. A gestão democrática escolar deve considerar todos os segmentos envolvidos na vida escolar importantes para a efetivação do processo educativo, visto que, todos são sujeitos históricos, atores sociais responsáveis pela efetivação do mesmo.

6. A gestão escolar democrática deve promover discussões e ações coletivas, para garantir o desenvolvimento e a transformação das pessoas e da instituição, uma vez que a escola é um espaço público de permanente construção e vivência da cidadania.

7. A gestão escolar democrática deve pautar-se no diálogo e na busca constante da participação ativa de pais, alunos, corpo docente e administrativo, pois além de proporcionar a oportunidade de conviver, de planejar e de resolver problemas juntos, favorece a construção da solidariedade e compromisso entre a comunidade escolar de forma crítica e reflexiva (CARTA DE PRINCÍPIOS, 2003, p.07).

A análise dos incisos acima, e a comparação com a realidade atual observada durante o desenvolvimento deste estudo, deixa claro que a falta de ações diretivas e políticas públicas em nível de município inviabilizaram a elaboração de estratégias para promover a efetivação da visão apresentada para o desenvolvimento da gestão democrática dentro da escola.

Se estes fatos são perceptíveis na região urbana, esta realidade se agrava dentro da escola rural, em virtude das dificuldades para trazer a comunidade do entorno para dentro da escola.

O distanciamento geográfico e a falta de transporte para os pais e demais membros da comunidade escolar dificultam ainda mais o estabelecimento de um diálogo permanente da escola com a comunidade, aspecto previsto na *Carta de Princípios* e essencial para a construção da gestão democrática na realidade campesina.

Assim, nota-se que outros pontos deste eixo temático também não conseguiram avançar no sentido de se efetivar no contexto escolar, já que a gestão democrática deve garantir:

> (...) a viabilização do PPP e da proposta pedagógica da escola, incentivando e contando, efetivamente, com a participação dos profissionais da educação, dos alunos e de seus familiares, realizando periodicamente diagnósticos necessários para melhoria de seus projetos.
> 15 Os gestores da escola devem comprometer-se e fazer acontecer as metas estabelecidas, tanto no Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como na Proposta Pedagógica da mesma.
> 16 A gestão deve incentivar e viabilizar a formação permanente dos vários segmentos da comunidade escolar, articulando-se politicamente com a Secretaria Municipal de Educação, de modo a possibilitar a realização de estudos e outros espaços coletivos para a reflexão e o debate político-pedagógico e científico, sempre que possível (CARTA DE PRINCÍPIOS, 2003, p.07).

Nessa perspectiva, é possível observar como a ausência de espaços e tempo determinados para promover encontros determinados dos profissionais e comunidade pode atuar como um elemento de desarticulação política dentro da escola.

Dentro do Eixo Convivência, estavam previstos alguns elementos considerados importantes para a construção de uma educação de direitos, tanto na zona urbana quanto rural, tais como os citados nos seguintes incisos do referido eixo:

> 1.6 respeitar as diferentes formas de se viver as diversas manifestações culturais, cada pessoa sendo respeitada em sua maneira de ser;
>
> 1.7 estabelecer momentos pedagógicos para debate coletivo valorização de conhecimentos científicos e humanísticos considerados fundamentais, para promover a formação crítica e solidária dos indivíduos, garantindo-se, nesse contexto, a leitura e a reflexão contínua em torno das políticas e dos problemas sócio-econômicos que influenciam o campo da educação; (...)
>
> 1.10 criar condições para que a convivência escolar esteja apoiada por políticas públicas relacionadas à gestão, financiamento e autonomia didático administrativa das instituições escolares; (...)
>
> 2.7 O enfrentamento, de forma aberta e transparente, a discussão e colocação em prática dos direitos e deveres da comunidade escolar, buscando o exercício e a formação da cidadania crítica, participativa e solidária (CARTA DE PRINCÍPIOS, 2003, p.3 -4).

No entanto, pouco se observou no sentido da elaboração de ações diretivas para efetivar as propostas desse eixo, no sentido de se promover uma gestão mais autônoma nos

aspectos, quer seja dos financiamentos, quer seja na relação didático-administrativa dentro da unidade escolar. Esses, com certeza, promoveriam transformações nas relações interpessoais do grupo de profissionais da escola, assim como na relação escola / comunidade.

Sem a efetivação na prática desses aspectos, tornou-se inviável pensar numa relação de enfrentamento transparente com a comunidade, capaz de fomentar a formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade, e a participação na construção de uma comunidade solidária, sendo esta imprescindível no contexto escolar campesino.

Antes de analisar o próximo eixo temático currículo, é necessário uma melhor compreensão do termo currículo e a que aspectos organizacionais da escola ele se associa. Para isso, é importante pensar um pouco sobre a estrutura da escola que tem perdurado por décadas, não só a escola do campo, mas também a escola urbana, pautada num sistema de ensino fragmentado.

Nesse sistema, o conhecimento é construído a partir das séries de ensino, ou sistema seriado, que prioriza a exclusão e a retenção baseada em uma cultura de reprovação. Arroyo, ao se referir a esse sistema, afirma que:

> A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora, ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto nós, professores, não superarmos a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade (ARROYO, 2005, p.84).

É notório que esta é uma cultura que a educação busca superar, haja vista a quantidade de programas propostos pelos órgãos governamentais e até mesmo por instituições civis não governamentais, no sentido de construir um sistema de ensino que promova o avanço dos egressos aos estágios seguintes do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Carvalho (2003, p.188) afirma que: "(...) as políticas de melhoria do fluxo escolar (ciclos, promoção

automática e as diferentes formas de combate à repetência e atraso escolar que se espalham pelo país).”

É possível afirmar que essas ações contribuíram de alguma forma para garantir uma maior permanência das crianças e jovens na escola. No entanto, isso não é suficiente para mudar a situação de defasagem escolar, muito menos transformar a estrutura organizacional da escola, já que a superação de uma cultura demanda tempo, e, nesse caso específico da educação, depende de ações coletivas e sociais, aspectos que não podem ser instituídos por programas governamentais.

Os programas governamentais, com a intenção de provocar transformações na realidade excludente da escola, mostram-se pouco eficientes em alcançar sucesso, como mostram os resultados divulgados pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, para o ano de 2007.

> O Inep publica o resultado consolidado do Ideb 2007 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A consolidação dos dados mostrou que, com relação aos resultados preliminares, houve alteração em apenas 1,8% das escolas e 0,3% dos municípios no que se refere às séries iniciais do ensino fundamental.
> O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e as médias de desempenho utilizadas são as do Saeb (MEC- INEP-IDEB, 2008, s/p).

Da análise dos documentos do IDEB que divulgam a taxa de rendimento escolar e o desempenho, obtidos nos exames do INEP, destaca-se a urgência de produzir reflexões que viabilizem entender como a escola tem se organizado como instituição e como pensar um currículo que de fato promova a superação desta realidade de fracassos que tem feito parte do histórico escolar. Vale destacar que, se existe uma realidade excludente e de fracassos no contexto urbano, essa situação se agrava quando vivenciada no contexto do campo.

Ao analisar a experiência desenvolvida em Minas Gerais por Lea Paixão, Arroyo

(2003) registra o seguinte comentário:

> O governo gasta recursos caros em abrir escolas, dá merenda, e, ao final do ano, os resultados não se alteram. De fato, as taxas de evasão e reprovação nas primeiras séries teimam em permanecer altíssimas durante décadas. As escolas onde as taxas atingem índices mais elevados são as escolas rurais e das periferias urbanas, as escolas freqüentadas pelas camadas populares (ARROYO, 2003, p. 27).

Diante da constatação dessa realidade, é importante repensar com seriedade o que precisa mudar nesse contexto a fim de promover transformações significativas para a educação ministrada aos povos do campo, assim como refletir se esta escola é possível. Nesse sentido, Arroyo (2003) afirma:

> Qualquer filosofia pedagógica, objetivos, métodos e currículos fracassarão quando faltar uma base material mínima para que se concretizem. Ultimamente, não se fala mais nessa base material. Fala-se em novas metodologias, currículos adaptados ou nova função social de uma escola que materialmente não existe (ARROYO, 2003, p.40).

Assim, é possível partir da premissa de que a escola precisa ser repensada desde a sua estrutura física até a ideologia disseminada por intermédio dos conteúdos ensinados, e da constatação de que a educação excludente é uma realidade observada no contexto escolar, tanto urbano quanto campesina, sendo agravada mais ainda na segunda, em que além da seriação, observamos uma exclusão até cultural do sujeito, haja vista a presença de uma estrutura curricular que em muitos aspectos desconsidera as especificidades do meio rural. Nesse sentido, entendemos a importância de refletir sobre o papel do currículo na escola.

Ao pensarmos no currículo, buscamos compreender o que é, qual o sentido e significado deste termo. De acordo com Silva (2007), a idéia de currículo como um objeto específico de estudo e pesquisa aparece pela primeira vez na década dos anos vinte do século passado, nos Estados Unidos, misturada ao processo de industrialização e aos movimentos

migratórios, os quais foram responsáveis pela intensificação da massificação da escolarização.

Nessa perspectiva, o currículo é visto como a racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente medidos, tendo como modelo institucional a fábrica.

Observa-se que, para muitos educadores, ainda hoje, essa continua sendo a melhor e até única definição de currículo praticada no interior de nossas escolas. Nessa perspectiva, o currículo tornou-se apenas numa ferramenta de mensuração de resultados escolares, o que nos leva a crer que este se desenvolve desvinculado da dinâmica da escola.

O próprio Silva (2007) mostra que a preocupação não deveria centrar-se numa definição de currículo, mas nas questões que este deveria responder. Assim, ele deixaria de ser apenas uma ferramenta de mensuração, assumindo o papel de elemento construtor da dinâmica da escola.

Nesse sentido, entendemos como é fundamental que a construção de uma proposta de currículo para a escola se dê em acordo com o tipo de gestão que nela é desenvolvida e praticada, já que não é possível pensar numa prática de gestão democrática em que o currículo também não seja trabalhado nessa mesma perspectiva.

É importante ressaltar que, talvez, mais importante do que buscar definições fechadas para o currículo, seria identificar a que esse atende ou quais questionamentos ele pretende responder, pois compreendemos que o currículo traz dentro de si mesmo uma questão de identidade ou de subjetividade. Nesse aspecto, concordamos com Silva quando este afirma a existência de um esquecimento muitas vezes de que: "O conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade" (SILVA, p.15, 2007).

Nesse sentido, é possível entender que o currículo é realmente uma questão de identidade e, não só isso, mas também, está intimamente ligado às questões de poder, já que este se move no sentido de selecionar ou privilegiar determinados tipos de conhecimentos a

serem desenvolvidos.

Nessa perspectiva, nota-se que o currículo se manifesta sob duas vertentes: uma formal, que explicita de forma objetiva o que propõe, e o que se constitui nos conhecimentos a serem ensinados. Outra vertente se constitui das ideologias e interesses que o ensino deste saber pretende, denominado currículo oculto. Nesse sentido, Silva (2004), ao escrever sobre a *pedagogia da habituação* e a intervenção empresarial nos espaços públicos, em especial, a escola, afirma:

> A observação empírica me possibilita afirmar que a intervenção empresarial não incide de forma objetiva na administração formal da escola, mas por meio de atitudes transmitidos pelos conhecimentos não manifestos que disciplinam e ordenam as ações dos agentes educacionais, e também por meio de ritos de poder que qualificam e desqualificam, incluem e excluem, permitem ou negam, definem o certo e seu oposto, os bons e os maus, os exitosos e os fracassados.
> O desafio que se coloca é então captar as nuanças contidas em conhecimentos não manifestos e disseminados pela ação empresarial, que circulam no "currículo oculto" da escola mediante a percepção dos sujeitos envolvidos diretamente no processo: os agentes educacionais (SILVA, 2004, p.2).

Nesse sentido, Silva (2007) esclarece que o currículo passa de um campo puramente epistemológico para operar no campo de poder. Nota-se assim a importância do currículo para a realidade campesina, haja vista sua influência na disseminação de ideologias dentro da escola.

Assim, compreendemos que não é possível a construção de uma escola democrática e cidadã se o currículo desenvolvido no seu interior não estiver intimamente ligado a construção de um saber que viabilize ao sujeito aluno se tornar uma pessoa reflexiva, capaz de criticar suas próprias ações enquanto autor de sua história.

É a partir dessa concepção que Silva (2007) separa as teorias de currículos em três categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. Estas divergem entre si quanto ao foco de preocupação. As teorias tradicionais centram-se no ensino, na aprendizagem, avaliação,

metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. As teorias críticas apreendem o currículo a partir da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e liberação, o currículo oculto e a resistência e, finalmente, a pós-crítica que se desloca na perspectiva da identidade, alteridade, diferença, subjetividade e discurso, saber e poder, representação, cultura, questões de raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2007).

Estas são vertentes que nos ajudam a compreender em qual direção caminha a educação em nosso contexto escolar Ao olharmos para a realidade da escola campesina, percebemos que, em termos curriculares, esta modalidade de educação nos parece ainda imersa numa visão tradicional distante de uma perspectiva que prioriza a valorização da identidade do sujeito em seu contexto sócio-cultural.

É nesse sentido que, ao falar sobre o direito ao saber e à cultura, Arroyo levanta alguns questionamentos que nos fazem refletir sobre que tipo de escola do campo se quer construir, e nos faz pensar qual o projeto de educação básica buscamos para a escola do campo.

> Dentro deste mesmo ponto gostaria de colocar oura questão: como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rurais? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2005, p. 81).

Assim, percebemos que não é possível pensar numa proposta curricular para a escola do campo que não busque minimamente responder os questionamentos feitos por Arroyo. Segundo ele, é preciso entender que a escola rural é muito pobre de saberes e conhecimento, haja vista que o conhecimento no seu interior não vai muito além de saber ler, escrever, contar.

Concordamos que não podemos continuar a aceitar um currículo para a educação do campo que se fundamente apenas nesse saberes. Nesse sentido, reiteramos a afirmação de Arroyo (2005, p.81) de que outros saberes precisam ser incorporados ao currículo rural: "a escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído". No entanto, para o autor, é importante entender que nem tudo que tem se apresentado como conhecimento socialmente construído pode ser considerado de fato como tal.

Assim, o currículo tem um papel relevante na construção dos sujeitos e, portanto, não é possível pensá-lo desarticulado da gestão desenvolvida no interior da escola, assim como dos outros setores sociais a que estes pertencem.

> A escola constitui-se, então, como um espaço de intercâmbio de significados e de padrões culturais. Nessa perspectiva, os agentes educacionais se tornam importantes mediadores na construção de "pontes" entre a cultura oriunda e circulante no espaço acadêmico e aquela advinda do universo que a comunidade tem como referência. Assim, a escola, enquanto mediadora de culturas, deve ser um espaço que garanta a pluralidade em detrimento do consenso (parafraseando Nélson Rodrigues, "todo consenso é burro"); (SILVA, 2004, p.20).

Assim, devem-se considerar as intervenções de outros espaços sociais e de poder na escola, que não se manifestam de forma objetiva, mas que são transmitidas pelos conhecimentos e saberes do currículo.

Ao direcionar nosso olhar para o eixo temático currículo e para a redação a ele pertinente na Carta de Princípios, faz se necessário destacar alguns tópicos que compõem esse texto, elementos fundamentais para a transformação da realidade da escola rural e urbana. No entanto, foi lamentável perceber, no decorrer desta pesquisa, a não efetivação das propostas deste documento:

11. O currículo deve contribuir com a formação da consciência crítica do aluno, explicitando e debatendo os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos da sociedade, bem como os direitos e deveres associados ao exercício da cidadania crítica e participativa.

12. O Currículo deve ser crítico, integrado, criativo e prazeroso ao expressar: a) a vida da comunidade, retratando e valorizando criticamente o que ela busca e espera da escola; b) as visões de homem/mulher, mundo e sociedade que desejamos construir e, c) o conhecimento do aluno, bem como suas várias dimensões de crescimento e desenvolvimento humano-social, de tal forma que possa influenciar, significativamente, os seus diversos modos de pensar e agir.

13. Ao retratar a vida da comunidade e ao explicitar as visões (concepções) de homem/mulher, mundo e sociedade que desejamos construir, o currículo deve expressar e valorizar a diversidade histórico-sócio cultural da comunidade, do conhecimento humano e da própria individualidade humana, com a finalidade de promover uma formação e prática social livre de preconceitos de raça/etnia, gênero, vivência sexual e política, condição física, orgânica e mental, de classe social e geração, dentre outras (CARTA DE PRINCÍPIOS, 2003, p.12-13).

A valorização da diversidade histórico-sócio-cultural da comunidade foi apresentada de forma ampla, abarcando o universo de escolas urbanas e rurais. Nesse sentido, o documento não atentou para algumas especificidades da escola rural, que, no nosso entendimento, deveriam ter sido tratadas e contempladas na carta. Mas, ainda assim, é notório que, se efetivados tais princípios, esses poderiam contemplar a realidade e os anseios da escola do campo/rural pela valorização da cultura e dos valores locais.

Ainda, que o processo vivenciado coletivamente para construir a *Carta de Princípios* criou possibilidades para fomentar a discussão no interior das escolas rurais, e possibilitado com isso um efetivo processo de formação continuada para a educação no município. A interrupção desse processo, a partir de 2005, trouxe como conseqüência um acentuado descrédito na possibilidade de se gestarem mudanças no contexto escolar que apontassem, de fato, para a democratização da gestão educacional das unidades da RME/UDI.

Nota-se também que, a partir de 2005, a escola rural voltou a ser, na perspectiva dos profissionais inquiridos, relegada a segundo plano, haja vista a perda de continuidade dos trabalhos iniciados no ano de 2001.

Esta situação provocou, dentre outros aspectos, que a rotina diária daqueles que participam da vida escolar rural voltasse a se transformar, de certa forma, naquele tipo de ambientes “tensos” e autoritários com a utilização de propostas curriculares que, de alguma forma, continuaram a contribuir com a “negação” da própria cultura do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objeto de análise a organização do trabalho escolar nas escolas rurais do município de Uberlândia-MG, com ênfase no tratamento dos aspectos que caracterizam a gestão escolar. Nessa perspectiva, procurou-se estabelecer o vínculo entre a gestão escolar e sua influência na construção da gestão democrática nas escolas rurais do município.

Concernente à gestão, analisou-se: o processo de implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola; o Provimento do Cargo de Diretor; e a relação escola/comunidade, como aparatos legítimos na efetivação de gestão democrática.

Este trabalho possibilitou a construção de reflexões acerca da realidade educacional campesina no contexto do Município de Uberlândia, no período de 2001-2004, suas continuidades e rupturas na construção de ações diretivas, para a implantação da gestão democrática no interior das escolas urbanas e rurais, capazes de gerar transformações significativas para a educação local.

Vale ressaltar a importância desse período para a realidade educacional no município de Uberlândia, já que o mesmo tornou-se num marco para a educação municipal, frente às possibilidades descortinadas para a efetivação de transformações como a democratização da escola e a construção da "Escola Cidadã".

Esse período foi marcado pela realização de encontros nas unidades escolares do município, promovendo debates de assuntos pertinentes à realidade de cada comunidade, com o objetivo de elencar elementos que se tornariam constitutivos dos eixos temáticos da Carta de Princípios, sendo também norteadores na construção dos PPPs de cada escola. A participação dos profissionais da educação e membros da comunidade foi garantida com a criação de espaços e tempo para a realização desses momentos.

O contato com os profissionais que vivenciaram a construção coletiva dos PPPs nas escolas do município de Uberlândia possibilitou a percepção da importância desse período, para a história da educação no município. No entanto a interrupção do trabalho de equipe aqui desenvolvido no período de 2001-2004 provocou nos profissionais e em outros membros da comunidade escolar uma grande frustração, aspecto que gerou em muitos, um descrédito nas possíveis mudanças na realidade escolar da local. Este aspecto foi bastante observado nas entrevistas realizadas.

No discorrer de nossa pesquisa foi possível constatar que dentre as escolas rurais do município existe certa resistência de alguns profissionais, em especial, gestores de participar de trabalhos de pesquisa, como este aqui desenvolvido. Isto foi constatado no momento em que se buscou estabelecer o contato com algumas unidades escolares da zona rural, a fim de proceder a visita.

Dentre as dificuldades encontradas para concluir esse trabalho, destacamos o acesso à escola, em virtude da localização das mesmas, existe unidades que dista do centro urbano de Uberlândia até 60 km, e o acesso à essas unidades só possível por meio de veiculo próprio ou pelos carros do serviço municipal de transporte escolar.

A disponibilidade de horário dos profissionais da unidade para participar de uma entrevista e até mesmo para responder o questionário que foi enviado as escolas, dos quais muitos não foram devolvidos.

Apesar de ter feito contatos com várias unidades a fim de realizar a pesquisa com um número maior de profissionais, no entanto, a entrevista oral, só foi realizada na Escola Municipal Leandro José de Oliveira, sendo esta a única escola onde o acesso foi viabilizado.

A gestora em exercício, naquele momento, abriu a escola para visita como também possibilitou o encontro com profissionais que trabalham na unidade, com os alunos e membros da comunidade. Até mesmo elaborou um documento assinado pelos pais dos alunos

e membros da comunidade, autorizando a publicação dos resultados obtidos com as entrevistas, guardadas a respectivas proporções de exposição desses sujeitos.

Dentre as outras unidades, foi possível identificar alguns profissionais que demonstraram significativa insegurança em participar de uma entrevista e até mesmo se recusaram a responder os questionários enviados para suas unidades. Aspecto atribuído a uma expressiva frustração por parte desses profissionais com a realidade educacional no município.

A partir dessas reflexões, acreditamos ter contribuído para uma (re)leitura da práxis que vem sendo desenvolvida dentro do espaço denominado rural, e também a compreensão do processo de construção dos saberes dos sujeitos rurais dentro do processo de escolarização, e de que maneira a introdução de outros saberes nesse contexto tem contribuído para uma aculturação desses indivíduos.

Nesse sentido, percebemos a importância de se estabelecerem pontes com outros movimentos educacionais que transcendam o tradicional, e assim criar possibilidades de transformações da realidade campesina por intermédio do desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas para esse segmento educacional.

Defronta-se com a possibilidade de um sujeito aluno que pode se estabelecer como cidadão consciente, globalizado, sem, contudo, se ver obrigado a passar pelo processo de aculturação e desvalorização de sua cultura de origem.

Da análise e do conhecimento dos trabalhos desenvolvidos por movimentos sociais de luta pela terra, passa–se a acreditar que é possível estabelecer uma nova dinâmica para a realidade campesina, estruturando uma nova pedagogia que se paute no respeito e conhecimento da cultura de cada grupo.

Assim, surge a possibilidade de se implantar de fato uma gestão democrática no interior da escola rural, construída a partir do estabelecimento do diálogo com todos os

envolvidos na realidade da escola, sejam eles profissionais da educação, alunos, pais ou outros membros da comunidade no entorno da escola.

Acredito que a transformação da realidade estrutural e a organização da escola do campo só é possível mediante a parceria escola-comunidade e órgãos oficiais, por intermédio do estabelecimento do diálogo, no sentido de conhecer as especificidades que permeiam o campo como produtor, não só de riquezas materiais, mas de saberes ainda não explorados por educadores que atuam em seu interior.

Essa construção deve associar-se ao desenvolvimento de uma gestão escolar pautada na ética e na liberdade. Nesse sentido, Silva (2008) esclarece:

> No campo da ética, trata-se de garantir, pela educação desenvolvida na escola, o contato com a mais ampla, complexa e rica variedade de concepções, que apontem para o constante desenvolvimento de novos valores comprometidos com uma sociedade melhor. No campo da liberdade, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, faculta-se ao educando o acesso à ciência, a arte, a tecnologia e ao saber histórico, mas porque ele pode propiciar a aquisição de valores e recurso democrático propiciadores da convivência pacifica entre os homens em sociedade (SILVA, 2008, p.78-79).

E é nessa perspectiva que se insere a nossa proposta de problematizar aspectos concernentes à educação campesina. Para tal, é importante lembrar os compromissos assumidos por aqueles que se dispõe a construir uma nova visão da educação do campo em nível nacional e como isso se reflete na educação local.

Nesse sentido, é importante uma reflexão sobre o que já vem sendo amplamente discutido, em diversos setores da sociedade, na perspectiva de se construir uma educação de qualidade para o cidadão do campo. Destacam-se os compromissos e desafios assumidos por aqueles que participaram da *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo – 1998*, que busca oferecer uma educação comprometida com a vida e a dignidade dos seus sujeitos.

> A escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade. A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (ARROYO, 2005, p.161- 162).

Delineia-se, aí, uma nova possibilidade de desenvolver uma educação do campo pautada na cultura de seus sujeitos, que privilegie a transformação da realidade campesina, sem, contudo, descaracterizá-la, oportunizando o surgimento de uma pedagogia que priorize o diálogo com os povos do campo, como agentes efetivos da transformação de sua realidade educacional.

A construção de uma educação do campo dar-se-ia a partir da formação de educadores (as) do e a partir do povo que vive no campo, os quais passam a ser sujeitos das políticas públicas que vêm se construindo para esse segmento, assim como atores e agentes construtores dos projetos educativos que esses identificam. Mas esta é uma questão que abre novas possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. L de. *Educação Formal e Não Formal*. Mar. 2008. Disponível em: <http://blogs.universia.com.br/professordefilosofia/>. Acesso em: 01 jun. 2009.

ANTIPOFF, H. *Coletânea das obras completas de Helena Antipoff*. Org. Pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA- Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

_____.OTTONI; DUARTE. Experimentação Natural Como Método Para Estudo da Personalidade e da Educação do Caráter. *Revista Brasileira de Saúde Mental.* Rio de Janeiro, v. IV, Oficina Gráfica da Universidade do Brasil, 1958.

ARANTES, J. *Memórias Históricas de Uberlândia*. 2. ed. Uberlândia, 1982.

ARAÚJO, N. C. G. Educação do Campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande - MT. In: GRACINDO R. V. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 259-279.

ARROYO, M. G. Escola Cidadania e Participação no Campo. *Em Aberto*, Brasília, v.1, nº. 9, p.1-6, set. 1982. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/ texto/me000597.pdf?autor=ARROYO,+MIGUEL>. Acesso em 10 jun. 2009.

_____. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo.* 2. ed. Petrópolis – RJ.: Vozes, 2005.

_____. *Da Escola Carente à Escola Possível*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis - RJ.: Vozes, 2005.

AZEVEDO, J. C de. Escola Cidadã: políticas e práticas. *ANPED*, Porto Alegre - RS, v. 1, p. 1-16, 2000.

BEGOT, M. G. dos S; NASCIMENTO, M. J. C. do. *Gestão Escolar*: numa perspectiva democrática. Belém-Pará. 2002. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia **-** Ciência da Educação) - do Centro de Ciências Humanas da Universidade da Amazônia. 2009. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/gestao_escolar_numa_perspectiva_democratica.pdf >. Acesso em: 09 jun. 2009.

CADERNO DE SUBSÍDIOS - Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo - Elaboração: *Gpt Educação Do Campo Brasília* - Outubro, 2003- DF. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf<. Acesso em: 10 jun. 2009.

CALAZANS, C. J. M. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. In: TERRIEN, J. (Org.). *Educação e trabalho no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras, v.*3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> e <http://portal.mec.gov.br/secad >. Acesso em: 20 jun. 2008.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; _____.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por Uma Educação do Campo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

_____. A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras, v.*3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> e <http://portal.mec.gov.br/secad >. Acesso em: 20 jun. 2008.

CAMPOS, E. P. M. Escolas Rurais Uma Discussão das Especificidades. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED 23, 2001, Caxambu. *Anais* ... Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=1263&type=OM>. Acesso em: 06 jun. 2009.

CARNEIRO, M. J. Pluriatividade: uma resposta à crise da exploração familiar? In: XVII ENCONTRO NACIONAL, 1995, Porto Alegre. *Anais* ... Projeto de Intercâmbio de Pesquisa Social em Agricultura. Associação PIPSA. Porto Alegre: UFRS, 1995.

_____. Valor da Terra e Padrão de Herança Entre Pequenos Agricultores Familiares. In: XXI DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATROPOLOGIA, 1998, Vitória. *Anais* ...Vitória, 1998.

_____. O Ideal Rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais**.** In: SILVA, T. da, et al. (Org.). *Mundo Rural e Política*: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus / Pronex, 1999. Disponível em: <http://www.nead.org.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=268>. Acesso em: 26 jun. 2009, p. 95-117.

CARTA de Princípios Político-Pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Nov. 2003. Disponível em: <http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/carta_de_principios_Uberlandia.pdf,>. Acesso em 24 out. 2009.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e Fracasso Escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 185-193, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013> Acesso em: 09 jun. 2009.

COSTA, M. L. P.; XAVIER, M. do C. Escola Fundamental Para Criança da Roça: um contraponto entre a pedagogia de Helena Antipoff e a pedagogia da escola estadual Fundamar (Paraguaçu-MG). In*: Boletim do CDPHA*, n°. 17- Belo Horizonte, FAE-UFMG, 2004.

COSTA, V. A.; MARINHO, M.; RIBEIRO, M. Letramento em Escolas do Campo. In: GRACINDO, R. V.; et al. (Org.). *Educação Como Exercício de Diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 237-257.

ELEMENTOS Para um Plano Nacional de Educação do Campo. Ministério de Educação e Cultura. Resolução CNE nº 01 – de 03 de Abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=128> . Acesso em: 20 set. 2008.

FERNANDES, B. M. Educação no Meio Rural: por uma escola do campo. *Ver. Geopantanal Corumbá*, n.4, 1-91, 1998.

_____. Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: novas configurações do campo brasileiro. *Agrária*, São Paulo - SP, v. 1, p. 16-36, 2004. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/revistas/1/fernandes.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. Diretrizes de Uma Caminhada: construindo a educação do campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). *Por Uma Educação do Campo*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 133-146.

_____. CERIOLI, P.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; _____.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. SILVA, A. A.; GIRARDI, E. P. Data luta - Banco de dados da Luta pela terra: uma experiência de pesquisa e extensão no estudo da territorialização da luta pela terra. *Terra Livre*. São Paulo, 2004, p. 89-112 .

_____. MARTIN, J. Y. Movimento Socioterritorial e Globalização : algumas reflexões a partir do caso do MST. *Lutas Sociais* (PUCSP), São Paulo, v. 12, 2004

_____. Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: novas configurações do campo brasileiro. *Agrária (São Paulo),* São Paulo - SP, v. 1, p. 16-36, 2004. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/bernardo.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2009.

FERRARI, A. O Problema do Analfabetismo no Brasil: dez itens. *Revista da Associação Nacional de Educação.* São Paulo: ANDE/Cortez, n. 17, p. 66 - 68. 1991.

FRANCO, R. K. G. Raízes e Memórias: histórias da educação rural primária 40/60 do século XX. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2002, Teresina, 2002. *Anais* ... Teresina, 2002. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-13/GT-13-08.htm>. Acesso em 03 jun. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra,2000.p.36-37. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo.html>. Acesso em 07 jun. 2009.

HISTÓRIA de Uberlândia. *Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2008.

HISTÓRICOS das Escolas Municipais. *Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia*, dezembro, 2000 (apostila).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia Científica***.** São Paulo: Editora Atlas, 1991, 242 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.A. *A Construção do Saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Ed. UFMG 1999

LEÃO, E. *História e Representações Sociais*: O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais "Julieta Diniz" – CEMEPE na Visão dos Educadores da Rede Municipal de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: (1991-2000). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

LEITE, S. C. *Escola Rural:* urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Escola Rural*: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Educação Escolar:* políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. Gestão Escolar e Formação de Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/em-aberto-n-72-gestao-escolar-e-formacao-de-gestres-v-17-fev-jun-2000-172p-l174204.html>. Acesso em: 09 jun. 2009.

MAGALHÃES JUNIOR. A. G; VASCONCELOS, J. G. *Memórias no Plural*. Fortaleza: LCR, 2001.

MARTINS, J. S. de. A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. Brasília. *Em Aberto,* nº. 9, set., 1982.

MARTINS, F. J. *Gestão Democrática e Ocupação da Escola***:** o MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MELLO, G. N. de; SILVA R. N. da. A Gestão e a Autonomia da Escola nas Novas Propostas de Políticas Educativas para a América Latina. *Estudos Avançados*. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a04.pdf> Acesso em: 09 jun.n 2009.

MENDONÇA, S. R. de. Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo (1930-1950). In: VII CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA RURAL, 2006, Quito. *Anais...* Quito, ALASRU-FLACSO, 2006. p. 01-10.

_____. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação (UFSM)*, v. 33, 2008, p. 59-76.

MORISSAWA, M. *A História da Luta Pela Terra e o MST*, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, São Carlos. *Anais eletrônicos* ... São Carlos, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Instituído pela Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003, alterada pela Portaria nº 2.895, de 16 de setembro de 2004, publicado no DOU de 20 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2009.

PALAFOX, G. *Intervenção e Conhecimento*: a importância do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

PARO, V. H. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, 1996. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291>. Acesso em: 14 jun. 2009.

_____. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30, 2007, Caxambu. *Anais*... Caxambu, 2007.

PINTO, H. de M. A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza e a Formação de Professores para o Meio Rural, 1950-1960. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. *Anais* ... Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT14-2493--Int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.

PEREIRA, A. C. da S.; GEMAQUE, R. M. O.; RIBEIRO, M. A Realidade da Educação do Campo em Município Paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, R. V. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 193-216.

PESQUISA SOCIAL EM AGRICULTURA. Associação PIPSA. *Anais do XVII Encontro Nacional*. Vol. 1. Prog. Pós-grad. Sociologia / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UFRS. Porto Alegre, 1997. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Uberlandia#Economia>. Acesso em 05 ago. 2008.

QUEM Somos? *História do MST*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=3528>. Acesso em: 05 nov. 2008.

REVISTA NOTA 10. Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, Nov. 1991 – p. 22.

RIBEIRO, M. *Educação Básica do Campo*: um desafio dos trabalhadores da terra. Palestra do Mês, Brasília/DF: BNAF, v. 1, n. 8, p. 1-7, 2000. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf> e <http://www.bnaf.org.br>**.** Acesso em: 22 set. 2008.

_____. Educação do Campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, R. V. (Org.). *Educação como exercício de diversidade.* Estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro Ed., 2007, p. 153-170.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SECAD/ MEC. *Educação do Campo*: diferenças mudando paradigmas. Ministério de Educação e Cultura. Brasília – DF março de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/caderno.pdf>. Acesso em: 20 set. 2008.

SILVA JÚNIOR, A. F. *Saberes e Práticas de Ensino de História em Escolas Rurais*: um estudo no município de Araguari-MG. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, M. V. Gestão Democrática na Educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: MARQUES, R. A.; _____. (Org.). *LDB*: balanços e perspectivas para a educação brasileira. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 71-95.

_____. A Pedagogia da Habituação ou Notas Reflexivas Sobre o Currículo Oculto. In: VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: 2004. p. 230-230.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

SOUZA, C. M. Discursos Intolerantes: educação rural e a representação do camponês analfabeto. *Histórica:* Revista Eletrônica do Arquivo do Estado, São Paulo, 2005, n. 3, 03 jul. 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/>. Acesso em: 30 abr. 2009.

SOUZA, V. A. de. Políticas Educacionais em Questão: a proposta de implementação de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. *História & Perspectivas*, Uberlândia, jan/jun. 2008. Disponível em: <www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br/>. Acesso em: 30 abr. 2009.

SOUZA, J. N.; CABRAL NETO, A. Proposta Pedagógica Adaptada ao Meio Rural: educação das populações rurais como prioridade. In: NETO, A. C. (Org.). *Política Educacional*: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 178-213.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. Educação do Campo e MST. *Olhar de Professor* (UEPG), v. 10, p. 211-226, 2007. Ponta Grossa. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 10 de jun. 2009.

VASCONCELLOS, E. A. de. *Escola da Zona Rural*. São Paulo: FDE, 1991.

VALENTE, A. L. E. F. *O jogo das Diferenças*: o multiculturalismo e seus contextos. Resenha, Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (coleção Trajetória) 118 p.

WANDERLEY, M. N. B.; LOURENÇO, F. A. O Agricultor Familiar e a Sociabilidade no Espaço Local. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DOS GRUPOS TEMÁTICOS DA APIPSA, 1996, Porto Alegre. *Anais...* PORTO ALEGRE, 1994.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABRAMOVAY, R. *et alli. Juventude e Agricultura Familiar:* desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1997.

ANTUNES, R. *Os Sentidos do Trabalho*: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

CABRAL, N. A. Proposta Pedagógica Adaptada ao Meio Rural: educação das populações rurais com prioridade. In: _____. (Org.). *Política Educacional*: desafios e tendências. Porto alegre: Sulina, 2004, p. 178-213.

CALDEIRA, C. Menores no Meio Rural: trabalho e escolaridade. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. INEP. Ministério da Educação e Cultura. Série IV. *Sociedade e Educação*. vol. 4. Rio de Janeiro 1960.

COSTA, C. D. A. da. *Contribuição ao Estudo da Mobilidade do Trabalho em Miguel Pereira:*o caso dos trabalhadores de múltiplas ocupações. 1987. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DE PAULA, S. G. O Country no Brasil Contemporâneo. *História, Ciências, Saúde:* Manguinhos, vol. V (suplemento), 273 – 286, julho, 1998.

DUHAN, E. R. *A Caminho da Cidade, a Vida Rural e a Migração Para São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

DURSTON, J. Juventude Rural, Modernidade e Democracia: desafio para os noventa. In: Juventude e Desenvolvimento Rural no Cone Sul Latino americano. *Série Documentos Temáticos*. RS. Brasil. Junho 1994.

GEERTZ ,C. A *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A. A Vida em uma Sociedade Pós-Tradicional. In: BECK U.; _____.; S. Lash. (Org.). *Modernização Reflexiva:* política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. *Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

KOLLING, E. J.; NERY,I.;MOLINA, M. C. *Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília: Editora da UnB, 1999.

LEVI, G.; SCHMITT, J.C. *História dos jovens.* v.1. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, M. H. de. *Educação e Reforma Agrária:* (re)configurações entre a cidade e o campo.2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MAGALHÃES JUNIOR. A. G. Ruralismo e Práticas Cotidianas na Primeira Escola Normal Rural do Brasil: a escola normal rural de Juazeiro do Norte. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Ceará. *Anais eletrônicos* ... Ceará, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Flavia%20Obino%20Correa%20Werle/Antonio%20Germano%20Magalhaes%20Junior%20-%20Texto.pdf. Acesso em 23 set. 2008.

MANIFESTO das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. *Revista Pucviva* nº 14. Jun. 1997. Disponível em: <www.apropucsp.org.br/revista/r14_r10.htm>. Acesso em: 08 jan. 2009.

NASCIMENTO, D. A. do. *História de Uberlândia 112 Anos*. 2. ed. Uberlândia: Grafy – Uberlândia, 2000.

OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*,* ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE), 1942*,* Rio de Janeiro, IBGE, 1944. *Anais...* Rio de Janeiro, 1944. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 20 set. 2008.

RICCI, R**.** *Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro.* 1999. Disponível em: <http://www.serrano.neves.nom.br/dowloads/educrural.pdf#search=%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20Rural%22>. Acesso em: 10 ago. 2006.

SCHIAVO, S. F. *Sendas da Transição: e*studo sobre um grupo de pequenos produtores rurais no distrito de Lumiar - Nova Friburgo. Niterói: EdUFF, 1997.

SCHUTZ, A. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

THOMPSON, P. A Transmissão Cultural Entre Gerações Dentro das Famílias: uma abordagem centrada em histórias de vida*.* *Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1993, pp. 09-19.

TRIVINOS, A. N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VELHO, G. *Projeto e Metamorfose*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1994.

VADE MECUM – Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Marcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Cespedes – 4ª. Ed. Atual e ampliada – São Paulo – Saraiva – 2007.

VIANA, V. M. L. *Escola rural de 1º grau:* estudo de uma realidade. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WOORTMANN, E. Herdeiros, Parentes e Compadres. Colonos do Sul e Sitiantes do Nordeste. In: XXI REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1995, São Paulo. *Anais* ... Vitória, E.S., 1998.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil**.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1967.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil**.** Brasília, DF: Senado, 1934.

_____. CNE/CEB nº1. de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais Para Educação Básica do Campo - SECAD/MEC. Ministério de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=38&Itemid=165>. Acesso em: 22 set. 2008.

_____. Decreto nº. 9.753 de 28 de dezembro de 2004.

_____. Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. º 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.

_____. Lei n.º 4.504 de 30 de novembro de 1964.

_____. Parecer 36/2001 da Câmara de Educação Básica

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

DIRETRIZES Operacionais Para A Educação Básica nas Escolas do Campo. Art. 2º - 2002, p.37. Disponível em: <http://www.nepecc.faefi.ufu.br/PDF/343_cartarme.pdf >. Acesso jan. 2009.

ESCOLA MUNICIPAL DOMINGAS CAMIM - Projeto Político Pedagógico, 2005, p. 04.

ESCOLA MUNICIPAL EMILIO RIBAS Projeto - Político Pedagógico, 2003, p. 01.

ESCOLA MUNICIPAL LEANDRO JOSÉ DE OLIVEIRA - Projeto Político Pedagógico, 2007, p. 09.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EURICO SILVA - Projeto Político Pedagógico, 2006, p. 01.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA REGINA ARANTES LEMES - Projeto Político Pedagógico, 2005, p. 03.

ANEXOS

ANEXO I - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.[52]

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4° O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições,

[52] CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

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

§ 1° O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

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

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

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

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

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

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

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

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo

14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

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

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

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

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002

do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

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

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

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

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO II - TABELAS

PERFIL DE MUNICÍPIO – 2004
Emissão em: 24/07/2008 09:48

Ministério da Educação

1 - Município: **UBERLÂNDIA/MG** - Cód. Município IBGE: **310501870206**

2 - Área: **4.116 km2**

População: total..... **529.441**
Homens..... **260.886**
mulheres..... **268.555**
densidade populacional..: **128,63** hab/km2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

3 - No. de escolas existentes no ensino fundamental

Municipais: **45**
Estaduais: **63**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

4 - Matrícula por localização segundo a dependência administrativa

	Municipal			Estadual			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	
Pré-escolar	8.972	326	**9.298**	-	-	**-**	**9.298**
Fundamental	38.718	3.392	**42.110**	37.014	-	**37.014**	**79.124**
EJA	55	-	**55**	973	-	**973**	**1.028**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

5 - movimento e rendimento escolar municipal no ensino fundamental - 8 ANOS

	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
Afastados por abandono	478	261	317	294	512	534	506	538
Afastados por transferência	977	692	687	602	510	438	436	385
Admitidos após 31/03/ 2003	1.047	717	679	550	451	363	312	229
Aprovados	5.040	5.024	4.870	4.571	2.985	2.509	2.215	2.434
Reprovados	1.639	809	736	749	812	738	562	393

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

6 – Número de concluintes no Ensino Fundamental - 8 ANOS

	Municipal			Estadual			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	
1ª Série	4.609	431	**5.040**	3.552	-	**3.552**	**8.592**
2ª Série	4.631	393	**5.024**	3.499	-	**3.499**	**8.523**
3ª Série	4.457	413	**4.870**	3.412	-	**3.412**	**8.282**
4ª Série	4.263	308	**4.571**	3.690	-	**3.690**	**8.261**
5ª Série	2.772	213	**2.985**	5.289	-	**5.289**	**8.274**
6ª Série	2.353	156	**2.509**	3.996	-	**3.996**	**6.505**
7ª Série	2.066	149	**2.215**	5.047	-	**5.047**	**7.262**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

7 - Número de concluintes na Educação de Jovens e Adultos

	Municipal			Estadual			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	
4ª Série	-	-	**-**	-	-	**-**	**-**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

8 - Número de professores por área de atuação

	Municipal			Estadual			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	
Pré-escolar	529	29	**558**	-	-	**-**	**558**
Fundamental	2.393	316	**2.709**	1.733	-	**1.733**	**4.442**
EJA	3	-	**3**	72	-	**72**	**75**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

9 - Número de professores em exercício, em sala de aula (todos os níveis/modalidades)

	Municipal			Estadual			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

10 - Número de professores da rede municipal por grau de formação

	Fundamental		Médio		Superior		
	Completo	Incompleto	Magistério Completo	Outros Completo	Licenc. Completa	Compl. sem Licenc	
						c/Magist.	s/Magist.

Pré-escolar	-	-	131	1	406	19	1
Fundamental	6	-	355	22	2.255	62	9
EJA	-	-	1	-	2	-	-
Total	**6**	**-**	**487**	**23**	**2.663**	**81**	**10**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

11 - Número de escolas

	Municipal			Estadual			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	
Pré-escolar	30	9	**39**	-	-	**-**	**39**
Fundamental	35	10	**45**	-	-	**-**	**45**
EJA	1	-	**1**	4	-	**4**	**5**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

12 - Número de escolas municipais por situação de funcionamento

	Ativa	Paralisada	Extinta
Pré-escolar	39	-	-
Fundamental	45	-	-
EJA	1	-	-
Total	**85**	**-**	**-**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística -2008

13 - Número de escolas municipais segundo o local de funcionamento

	Prédio escolar	Salas de empresa	Salas em outra escola	Templo/ Igreja	Casa do professor	Galpão, rancho...	Unidade de Internação	Outros
Pré-escolar	38	-	4	2	-	-	-	12
Fundamental	45	-	4	2	-	-	-	7
EJA	1	-	-	-	-	-	-	-
Total	**84**	**-**	**8**	**4**	**-**	**-**	**-**	**19**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

14 - Número de escolas segundo a forma de ocupação

	Próprio	Alugado	Cedido
Pré-escolar	34	1	4
Fundamental	41	-	4
EJA	1	-	-
Total	**76**	**1**	**8**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

15 - Número de salas de aula

	Municipal			Estadual			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	
Salas	902	106	**1.008**	961	-	**961**	**1.969**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

16 - Número de salas de aula municipais existentes e utilizadas

	Existentes			Utilizadas			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

17 – Número de turmas

	Municipal			Estadual			**Total**
	Urbana	Rural	**Total**	Urbana	Rural	**Total**	
Pré-escolar	413	18	**431**	-	-	**-**	**431**
Fundamental	1.322	158	**1.480**	1.142	-	**1.142**	**2.622**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Estatística - 2008

ANEXO III

Roteiro de questões para a realização da entrevista semi-estruturada sobre a educação rural no município de Uberlândia.

Categoria Profissional:
Escolaridade:

Local da entrevista: _____

Data: _____/_____/_____

1. O que levou você a escolher atuar numa escola de zona rural?
2. Você trabalha ou já trabalhou em escolas urbanas ou não?
3. Qual foi a sua motivação para se tornar gestora de uma escola rural?
4. Como tem sido o processo para o provimento do cargo de diretor na escola rural?
5. Em sua opinião a maneira como esse processo vem sendo realizado é viável para a zona rural?
6. Qual tem sido a participação e contribuição do conselho escolar para essa unidade?
7. Os alunos têm conseguido se organizar como grêmio estudantil?
8. De que maneira você pode contar, como diretor (a), com o envolvimento dos alunos que fazem parte do grêmio nas atividades desenvolvidas dentro da unidade?
9. Na escola existe uma Associação de Pais e Mestres? Como é essa relação escola/comunidade?
10. Em quais eventos promovidos pela escola a direção pode contar com a participação da comunidade local?
11. Quais são as maiores dificuldades que você como gestor (a) enfrenta para realizar seu trabalho?
12. Em sua opinião é possível desenvolver uma gestão democrática dentro de uma comunidade rural como esta?
13. Como aconteceu a implementação do Projeto Político Pedagógico nessa escola?
14. na sua percepção como gestor(a) o currículo desenvolvido dentro da escola rural permite a preservação das especificidades da população campesina?
15. Você tem conhecimento do trabalho pedagógico que os movimentos sociais vem realizando em escolas de assentamento? Você acredita que esse tipo de trabalho poderia ser feito dentro das escolas rurais?

16. Você tem conhecimento das políticas publicas implementadas no município de Uberlândia para a escola rural nos últimos anos?

Roteiro Para Entrevista Oral

1. Segundo informações não oficiais, muitos dos profissionais que atuam nas escolas rurais vêem da cidade; isso é uma realidade ou não?
2. Em sua opinião, o fato de profissionais que não residem nas proximidades das escolas rurais atuarem nelas comprometeria o trabalho desenvolvido nas mesmas?
3. O que motivou você a escolher uma escola de zona rural para trabalhar?
4. Em sua opinião, existe uma proximidade ou distanciamento entre o ensino ministrado nas escolas rurais e nas urbanas?
5. Dentro das escolas rurais, na sua visão de educador, quais são os aspectos onde ocorre o distanciamento e nos quais se dá a proximidade?
6. 6- Quais são as maiores dificuldades que você, como profissional, enfrenta para realizar seu trabalho?
7. Você tem conhecimento das políticas públicas implementadas no município de Uberlândia para a escola rural nos últimos anos?
8. Em quais eventos promovidos pela escola ocorre um envolvimento realmente participativo por parte da comunidade local?
9. Você tem conhecimento do trabalho pedagógico que os movimentos sociais vêm realizando com as crianças de acampamentos e assentamentos? Você acredita que esse tipo de trabalho poderia ser feito dentro das escolas rurais?
10. Como foi sua participação e de outros membros da comunidade nessa construção?