

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL

**NA MÃO E NA CONTRAMÃO DA POLÍTICA: A REALIZAÇÃO DA POLÍTICA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DO CARIRI
PARAIBANO**

CAMPINA GRANDE - PB

2012

FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL

**NA MÃO E NA CONTRAMÃO DA POLÍTICA: A REALIZAÇÃO DA POLÍTICA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DO CARIRI
PARAIBANO**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito necessário à obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello

CAMPINA GRANDE - PB
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

L432n

Leal, Fernanda de Lourdes Almeida

Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano / Fernanda de Lourdes Almeida Leal. – Campina Grande, 2012.

208 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello.

Referências.

1. Políticas Públicas. 2. Educação do Campo. 3. Escola. I. Título.

CDU 37 (043)

FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL

**NA MÃO E NA CONTRAMÃO DA POLÍTICA: A REALIZAÇÃO DA POLÍTICA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DO CARIRI
PARAIBANO**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito necessário à obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. MÁRCIO DE MATOS CANIELLO - ORIENTADOR
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE)

PROF. DR. JOSÉ MARIA DE JESUS IZQUIERDO VILLOTA
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE)

PROF. DR. ROGÉRIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE)

PROF^a. DRA. ANA PAULA SOARES DA SILVA
(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

PROF^a. DRA. THELMA MARIA GRISI VELÔSO
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA)

À Therezinha Almeida Leal (*in memoriam*), minha mãe. Por tudo!

“Onde estás? Nas nuvens ou na insensatez?
Me beije só mais uma vez, depois volte prá lá”.

Paulinho Pedra Azul

AGRADECIMENTOS

A Deus, que conheci por meio do catolicismo, mas que, ao longo de minha vida, tem se manifestado muito além de qualquer religião.

À minha família: aquela da qual fui gerada e que congrega, hoje, meu pai, Luiz, e minhas cinco irmãs, Margareth, Cláudia, Fátima, Luciana e Camilla. Através delas, tenho o privilégio de ser tia de oito lindos sobrinhos – Gabriella, Mayne, Marianna, Paulo, Gustavo, Maria Luiza, Valdemir Neto e Ariano - e tia-avó de Maria Eduarda. Eles me alegram e são meu descanso em momentos de extremo cansaço para realizar este trabalho.

À mãe que herdei: Maria Aparecida Leal de Alcântara – Cida. Obrigada pelo amor e a presença constantes.

À Levina, pelos incentivos e pela presença sempre tão amiga.

À minha família: aquela que constituí junto com Josafá e da qual nasceram Cecília Poesia e Pedro – meus amados filhos.

A Josafá, pelo companheirismo e pela forma verdadeira de lidar com os fatos e a vida. Obrigada por estar construindo comigo sonhos e realidades.

Aos amigos, que me acompanham desde tenra idade e aqueles que, ao longo de minha vida, fui conquistando e que me ajudam a realizar percursos e sonhos, por mais difíceis que sejam: Flaviano, Morgana, Samara, Flávia, Fabiana, Fabíola, Gêusa, Ricardo, Luisa de Marillac, Paulo, Luciene, Ângelo, Élvia, Luciana, Claudinha, Amaro, Josilene, Fabya, Andreza.

À amiga-irmã: Kátia.

Às minhas mais recentes conquistas de amizade, que, pelo trabalho que nos une, possibilitaram-me uma descoberta a mais nos estudos sobre o campo brasileiro: as crianças pequenas. Agradeço profundamente à Rita, Ana Paula, Jaqueline, Isabel, Natalina, Tânia, Simone, Lica, Iza, Cinthia, Leandro.

A duas pessoas que, além de amigas, são referências fundamentais ao longo de minha formação nestes últimos vinte anos: Thelma Maria Grisi Velôso e Glacy Gorski.

Ao meu orientador e amigo, Márcio Caniello, que há quase uma década vem me acompanhando e me estimulando nas dores e delícias que fazem parte da construção do conhecimento: muito obrigada!

Aos professores e colegas do PPGCS, com os quais aprendi muito.

Às coordenações do PPGCS que estiveram à frente do Programa nos quatro anos em que fiz parte dele, pela dedicação e cuidado com tudo e com todos. Agradeço, especialmente, aos professores Roberto Vêras, Rodrigo Grūnewald e Ramonildes Gomes.

A Rinaldo e à Daniele, secretários do Programa, pelas providências tomadas em todas as etapas necessárias à conclusão do meu Doutorado e pelo sorriso sempre presente.

Às secretárias de educação dos municípios de Sumé, Monteiro e Zabelê, pelo espírito de gestoras públicas que tiveram, ao conceder entrevistas, viabilizar os contatos com professores e representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos referidos municípios e por abrir as portas das secretarias e escolas para que a pesquisa que fundamenta este trabalho se realizasse.

Aos professores, às coordenadoras pedagógicas e aos representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação que concederam entrevistas e possibilitaram a geração dos dados que me ajudaram a compreender o objeto de pesquisa deste trabalho.

Aos professores doutores Ana Paula Soares da Silva, Thelma Maria Grisi Velôso, José Maria Jesus Izquierdo Villota e Rogério Humberto Zeferino Nascimento, que prontamente aceitaram o convite de participar da banca de defesa desta tese e contribuir com meu processo de construção do conhecimento.

À Fabiana Ramos, pela competência na correção linguística deste trabalho e pelo “sim” companheiro que me deu num momento tão decisivo.

À Amanda Ramos, pela formatação do trabalho e por ter aceitado fazê-lo em tão pouco tempo.

À CAPES, pela concessão de bolsas no período de realização da pesquisa de campo.

Aos colegas da Unidade Acadêmica de Educação, pelo apoio.

RESUMO

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal analisar se e como a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que vem sendo construída no Brasil há mais de uma década, é realizada em três municípios do Cariri paraibano. Como hipótese norteadora, argumentamos que os processos de efetivação da atual PNEC são variados e revelam estágios diferenciados de apropriação da referida Política, sendo que diversos fatores podem estar associados a esta diversidade de apropriação, tais como: conhecimento da PNEC, interesse em incorporá-la à política municipal e condições materiais e intelectuais de incorporação da PNEC à política local. A análise de política pública adotada por nós foi a do Ciclo Político (FREY, 2000). Os conceitos de *apropriação*, de autoria de Lev S. Vygotsky (1896-1934), e de *Estado ampliado*, *intelectuais orgânicos* e *hegemonia*, de Antonio Gramsci (1891-1937), mostraram-se úteis à análise da PNEC e dos dados empíricos. Na pesquisa, de cunho qualitativo, tivemos como base Bardin (2009), para realizar a organização dos dados, que foram produzidos através de observações e entrevistas, realizadas com professores, secretárias de educação, coordenadoras pedagógicas e representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios. Dentre os resultados encontrados, destacamos: níveis diferenciados de apropriação de concepções relacionadas ao conceito de Educação do Campo, por parte dos entrevistados, que se refletiram no modo como os três municípios estudados nesta pesquisa realizam ações em suas políticas educacionais, especialmente voltadas às escolas localizadas na zona rural ou que atendem a moradores dessa zona; a realização de aspectos da PNEC em dois dos municípios pesquisados, tanto do ponto de vista das concepções como das ações empreendidas por eles em suas políticas educacionais; o fato de a presença da escola na zona rural emergir como um elemento fundamental à própria realização da PNEC; e a fragilidade da articulação entre sociedade civil e sociedade política nos contextos estudados, o que indica não apenas uma constatação, mas a necessidade de criação de estratégias, pela PNEC, no sentido de favorecer a sua realização nos contextos locais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação do Campo; Escola.

ABSTRACT

Through this study, we had the main objective of analysing if and how the National Field Education Policies (NFEP), a programme which has existed in Brazil for more than ten years, is in operation in three municipalities belonging to the micro-region called *Cariri*, in the State of Paraíba. As a guiding hypothesis, we assumed that the NFEP implantation process is varied and reveals different stages of appropriation, and that several factors can be associated with the different stages, such as, knowledge about the NFEP, willingness to incorporate it in the municipal policy, plus material and intellectual conditions to incorporate the NFEP in the local policy. Our analysis of the public policy was based on the Political Cycle (FREY, 2000), Vygotsky's concepts of *appropriation* (1896-1934), and Gramsci's concepts of *Amplified State*, *organic intellectuals* and *hegemony* (1891-1937). All these proved to be useful in analyzing the NFEP and the empirical data. The research was qualitative and we based our assumptions on Bardin (2009) in order to organize the data, which were produced by means of observations and interviews with teachers, secretaries of education, education coordinators and representatives from rural associations of the Municipal Councils of Education in the three places. Among the results found, we can highlight different levels of knowledge regarding the concepts of Field Education, according to the interviews, reflected by the way in which the three municipalities investigated act in keeping with their educational policies, especially those applied in schools situated in the countryside or in schools attended by people who live in the countryside; the application of the NFEP guidelines in one of the municipalities, concerning both the concepts and the actions present in them according to their educational policies; the fact that there is a school in the countryside and that it emerged as a fundamental element for the existence of NFEP; and the feeble articulation between the civil and the political societies in the contexts we have studied so far, indicates not only a reality, but also the need to produce strategies, with the help of the NFEP, in order to favour its progress in the local contexts.

Key-words: Public Policies; Field Education; School.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, notre principal objectif a été d'analyser si et comment la Politique Nationale de l'Education Rurale (Política Nacional de Educação do Campo, P.N.E.C.), qui a été mise en place au Brésil depuis plus d'une dizaine d'années, s'est réalisée dans trois municipalités du Cariri paraibano. Comme hypothèse directrice, nous soutenons que les processus d'exécution de la PNEC actuelle sont variés et illustrent les différentes étapes d'appropriation de ladite Politique, du fait que plusieurs facteurs peuvent être associés à cette diversité d'appropriation, comme: la connaissance de la PNEC, l'intérêt de l'incorporer à la politique municipale et les conditions matérielles et intellectuelles de l'intégration de la PNEC à la politique locale. L'analyse des politiques publiques que nous avons adoptée est en l'occurrence celle du Cycle Politique (FREY, 2000). Les concepts d'appropriation, de l'auteur Lev S. Vygotsky (1896-1934) et de *Etat élargi, intellectuels organiques et hégémonie*, d'Antonio Gramsci (1891-1937), se sont révélés utiles à l'analyse de la PNEC et des données empiriques. Pour cette recherche, de type qualitatif, nous nous sommes basés sur Bardin (2009), pour réaliser l'organisation des données, qui a été effectuée à partir d'observations et d'entretiens, réalisés auprès des professeurs, secrétaires de l'éducation, coordinateurs pédagogiques et représentants d'associations rurales au sein des Conseils Municipaux de l'Education des trois municipalités. Parmi les résultats obtenus, nous voulons souligner: les différents niveaux d'appropriation des concepts liés à la notion d'Education Rurale, par l'intermédiaire des personnes interrogées, qui se reflètent à travers la façon dont les trois municipalités étudiées dans cette recherche ont agi sur leurs politiques éducatives, en particulier à l'égard des écoles situées en zone rurale ou qui desservent les résidents de cette zone; par la réalisation d'aspects de la PNEC au sein de deux des municipalités interrogées, tant du point de vue des conceptions que des mesures entreprises par celles-ci pour leurs politiques éducatives; par le fait que la présence de l'école en zone rurale apparaisse comme un élément clé de la propre exécution de la PNEC; et par la fragilité de l'articulation entre la société civile et la société politique dans les contextes étudiés, ce qui implique non seulement la constatation, mais aussi la nécessité de la mise en place de stratégies, par la PNEC, pour encourager sa mise en oeuvre dans les contextes locaux.

Mots-clés: Politiques publiques; Education rurale; École.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 3.1 -	Consensos em torno dos eixos campo, educação e políticas públicas	71
Esquema 3.2 -	Consensos a serem considerados nos contextos estudados	73
Quadro 3.1 -	Dispositivos legais relacionados a conquistas na Educação do Campo	75
Mapa 4.1 -	Mapa da Paraíba, com destaque para o Cariri.	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1-	População (Cariri Ocidental, 2010)	103
Tabela 4.2-	População (Cariri Ocidental, 1991/2010)	104
Tabela 4.3-	Número de escolas por dependência administrativa (Cariri, Cariri Ocidental e Oriental)	108
Tabela 4.4-	Número de escolas por localização (Cariri, Cariri Ocidental e Oriental)	108
Tabela 4.5-	Número de professores por localização, 2010	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAUC	Associação dos Alunos da Universidade Camponesa
AESA – PB	Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba
AID	Agência de Desenvolvimento Internacional
ALASRU	Associação Latino-americana de Sociologia Rural
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFA	Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CFR	Casas Familiares Rurais
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CINDEDI	Centro de Investigação Sobre o Desenvolvimento e Educação
CIRAD	Centro de Cooperação Internacional em Pesquisa Agronômica para o Desenvolvimento
CME	Conselho Municipal de Educação
CNA	Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
ECR	Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
E-tec	Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
FETAG-RS	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum de Educação do Campo
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
GTEIC	Grupo de Trabalho Educação Infantil do Campo

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MOPEC	Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
Orealc	Oficina regional para a educação na América Latina e Caribe
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Programa Escola Ativa
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNEC	Política Nacional de Educação do Campo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGCS	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SINOP	Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPAFA	<i>Université Paysanne Africaine</i> (Universidade Camponesa Africana)
USP-RP	Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1ª. PARTE – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	32
CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEITOS IMPORTANTES À ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO	33
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS – ALGUMAS REFLEXÕES.....	33
1.2 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	36
1.2.1 O Ciclo Político.....	38
1.3 O CONCEITO DE APROPRIAÇÃO.....	41
1.4 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL – A PERSPECTIVA DE GRAMSCI DE ESTADO AMPLIADO E OUTROS CONCEITOS.....	45
CAPÍTULO II – O PROCESSO DE PESQUISA E A ANÁLISE DE CONTEÚDO	51
2.1. O PROCESSO DE PESQUISA.....	51
2.1.1. A Abordagem Qualitativa e os Métodos de coleta de dados.....	52
2.1.2. Os Municípios Pesquisados – critérios de escolha.....	56
2.2. A ANÁLISE DE CONTEÚDO E SUA REALIZAÇÃO NA PESQUISA.....	57
2ª. PARTE – A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PNEC)	61
CAPÍTULO III – A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO CICLO POLÍTICO	62
3.1. PERCEPÇÃO E DEFINIÇÃO DE PROBLEMAS: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	63
3.1.1. Alguns consensos da concepção.....	69
3.2. ASPECTOS JURÍDICO-LEGAIS.....	73
3.3. A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AGENDA PÚBLICA.....	82
3.4. ELABORAÇÃO E DECISÃO: A PNEC ATRAVÉS DE PROGRAMAS.....	86
3.4.1. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).....	87
3.4.2. O Programa Escola Ativa (PEA).....	90
3.4.3. O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).....	94
3ª. PARTE – A REALIZAÇÃO DA PNEC EM MUNICÍPIOS DO CARIRI PARAIBANO	98
CAPÍTULO IV – ASPECTOS DO CARIRI PARAIBANO	99
4.1. LOCALIZAÇÃO, FORMAÇÃO HISTÓRICA, POPULAÇÃO E ATIVIDADES ECONÔMICAS.....	99
4.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS EDUCACIONAIS DO CARIRI PARAIBANO.....	107

CAPÍTULO V – MUNICÍPIOS DIFERENTES, APROPRIAÇÕES DIVERSAS.....	111
5.1. O CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS – ALGUNS DESTAQUES.....	111
5.2. PROFESSORES: AÇÕES E CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO...	117
5.3. CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: OUVINDO GESTORES E REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL.....	129
5.3.1. Gestores da educação: ouvindo uma voz do governo na esfera municipal.....	131
5.3.2. Representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação: uma voz da sociedade civil.....	145
5.4. APROPRIAÇÕES DIVERSAS E RELAÇÕES ENTRE GOVERNOS E SOCIEDADE CIVIL NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS.....	152
CAPÍTULO VI – A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A REALIZAÇÃO DA PNEC.....	158
6.1. A FUNÇÃO DA ESCOLA.....	159
6.2. QUANDO A ESCOLA EXISTE NA ZONA RURAL.....	165
6.3. QUANDO A ESCOLA NÃO EXISTE NA ZONA RURAL.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICES.....	198
ANEXO.....	203

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar se e como a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) que vem se construindo e se consolidando no Brasil há mais de uma década se atualiza em contextos locais, especificamente, em municípios do Cariri paraibano.

Antes, porém, de falarmos do objeto de estudo desta tese, entendemos ser fundamental circunscrevê-lo em relação ao cenário ao qual ele está relacionado. Entendemos que tal cenário remete-se diretamente ao debate sobre o rural brasileiro, sendo que esse debate deve considerar alguns aspectos para ser produzido.

Nesse sentido, consideramos relevante apontar o que entendemos como rural. Tal compreensão se justifica porque é também com base nela que o nosso objeto de estudo se constrói. Distante da compreensão que separa rural e urbano como duas instâncias incomunicáveis e isoladas, entendemos o rural como espaço que tem características próprias e históricas, mas que só pode ser compreendido à luz de uma relação mais abrangente, ou de totalidade, com o espaço urbano. Além de ser compreendido enquanto espaço, o rural diz respeito a um lugar sobre o qual se constroem relações internas e externas a ele, objetivas e simbólicas, que lhe fundamentam e lhe configuram. É, ainda, espaço sobre o qual se travam disputas, polarizadas, grosso modo, por aqueles que detêm grandes extensões territoriais e querem nelas produzir em larga escala, com base na monocultura, com vistas aos mercados externos, e aqueles que, esmagados em pequenas faixas de terras, produzem em escala mais reduzida, de maneira diversificada, os alimentos que abastecem a população interna, garantindo boa parte de sua segurança alimentar. Entre esses dois pólos, outras frações se localizam, com especificidades várias. Ao pensar o rural nesses termos, não o estamos reduzindo ao seu aspecto agrícola, mas evidenciando um elemento significativo que está na base das tensões que lhe envolvem.

Assumindo uma concepção de *continuum* entre rural e urbano, consideramos também importante definir no âmbito dessa continuidade o que é característico do rural. Consideramos feliz a definição apresentada por Wanderley, em sua conferência de abertura do VIII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural

(ALASRU), realizado em Porto de Galinhas - PE, em novembro de 2010. Para a autora, “o mundo rural se define por uma dupla característica: a predominância dos espaços naturais sobre os espaços construídos e sua conformação enquanto pequeno grupo social, onde predominam as relações de proximidade e de interconhecimento” (WANDERLEY, 2010, p. 05). Ainda segundo ela, esse mundo rural se move em função de dinâmicas externas e internas que geram processos sociais rurais, que, conforme defende, cabe-nos explicar.

No Brasil, há, graças aos dados produzidos pelos critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, uma compreensão de que somos um país urbano. Tomando como parâmetro os trabalhos de Veiga (2002; 2004), que analisou esses critérios e os confrontou com critérios estabelecidos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, que considera a densidade demográfica como um dos parâmetros para definir urbano e rural, cidade e campo, Veiga (2002), analisando os dados populacionais do Censo de 2000, chegou à conclusão que, de fato, há uma diferença entre os dados apontados pelo referido Censo e o que, com base na OCDE, ocorre no Brasil: em sua análise, seria necessário realizar uma inversão na compreensão do nosso país. Ao invés de pensá-lo como urbanizado, uma vez que 70% de seus municípios são considerados como “cidades” a partir dos dados do IBGE, Veiga afirma que apenas 30% dos municípios do país chegariam ao estatuto de cidade (VEIGA, 2002).

Com base nesse questionamento realizado pelo autor e já bastante utilizado e difundido por aqueles que vêm produzindo conhecimento sobre o espaço rural brasileiro, queremos chamar a atenção para a importância dos estudos que se concentram nesse espaço, uma vez que sua real existência tem sido reiteradamente invisibilizada por um desvio de leitura, apoiada em critérios questionáveis e produtores de distorções em nossa imagem de país: afinal, parafraseando Cecília Meireles, *em que espelho vem sendo perdida a nossa face?*

Nosso trabalho também se oferece como uma contribuição nesse sentido, uma vez que sua pesquisa foi realizada numa região rural – o Cariri paraibano – que será apresentada sob aspectos mais gerais no capítulo IV deste trabalho.

Assim, longe daqueles que entendem que o rural é transitório e submetido totalmente às dinâmicas urbanas e industriais, marcadas por imperativos como modernização e progresso, estando fadado ao gradual desaparecimento, consideramos que nesse espaço se renovam, sob condições históricas, sujeitos e

relações que precisam ser considerados, uma vez que eles, pensando o caso brasileiro, de fato, existem e atuam nesse cenário de uma maneira própria. Retomando Wanderley (2010, p. 05), concordamos com a autora quando diz que “enquanto houver em nossas sociedades indivíduos e grupos sociais que vivam ou desejem viver em conformidade com as formas sociais decorrentes da vida em pequeno grupo, nesses espaços, continuamos devedores à sociedade de um pensamento social sobre o ‘mundo rural’”.

No que tange ao mundo rural brasileiro, ressaltamos que a história demonstra que, desde a sua origem, a grande propriedade dominou como um modelo que se perpetua e se realiza no momento atual. Nesse espaço convivem, a partir de relações diversas, sujeitos dotados de interesses e modos de vida próprios. Dentre eles, destacamos o camponês¹ – categoria teórica e empírica que se re-atualiza permanentemente através de várias identidades e condições materiais de produção: sitiante, posseiro, pequeno produtor, meeiro, agricultor, agricultor familiar, dentre outros (OLIVEIRA, 2011; 2009).

O campesinato e o camponês brasileiro apresentam características próprias e, dentre elas, gostaríamos de destacar a precariedade estrutural que marca a forma do campesinato que aqui se estabeleceu, caracterizada pela quase total ausência de condições materiais para a consolidação de um campesinato vigoroso, restando, muitas vezes, ao camponês, transmitir às gerações futuras, o que não é pouco, um modo de vida. Conforme Wanderley (1999), é preciso considerar, nesse contexto, as fragilidades do sistema de produção a que o camponês está submetido, o seu esforço de busca de terra para a família e que o estabelecimento agrícola se constitui como um lugar de trabalho para a família. Para a autora, a tríade que funda o campesinato tradicional ou clássico, estudados por Wolf (1970), Mendras (1978) e Chayanov (1981), por exemplo, constitui-se pela relação família-produção-trabalho (WANDERLEY, 1999, p.25). É preciso considerar que o campesinato brasileiro se inscreve de forma peculiar no âmbito dessa relação e que a combinação entre propriedade e trabalho marca o que estamos denominando de precariedade estrutural do nosso campesinato, uma vez que a propriedade, historicamente, está vinculada aos donos de grandes extensões de terra.

¹ Estamos abordando o campesinato considerando as condições objetivas e subjetivas que lhe conformam. Nosso entendimento desta categoria empírica e analítica está explicitado neste texto.

Diante desse quadro, é importante considerar que, na compreensão do campesinato estabelecido a partir de condições objetivas frágeis, como ocorre no caso brasileiro, a noção de *campesinidade* produzida por Woortmann (1990) é um importante achado para compreender, por um lado, situações de fragilidade estrutural, mas, por outro, a permanência de um modo de vida, que ocorre apesar dela. Para Woortmann, pensar em campesinidade significa reconhecer o sujeito – no caso, o camponês – enquanto dotado de uma ordem moral, que “aparece” ou se faz presente em condições muitas vezes adversas, deixando-se ver fenomenicamente enquanto valor, dentro de uma lógica ou ordem moral. Assim, através do importante olhar de Woortmann, desprendemo-nos da perspectiva meramente material acerca da condição do ser camponês, podendo, assim, perceber sua manifestação para além das relações sociais, históricas e econômicas. Há um sentimento, uma pertença, um modo de ser específicos que parecem também revelar o que é ser camponês e como o campesinato se realiza em nosso país. Isso não significa anular ou desconsiderar as condições concretas que ajudam a conformar o modo de vida camponês, mas ampliar a compreensão do campesinato na direção de reconhecer os aspectos subjetivos ou imateriais que igualmente lhe configuram.

O objeto de estudo desta tese dialoga de perto com este sujeito, entendido como coletivo, histórico, que emerge a partir de condições objetivas e subjetivas e possuidor de um modo de vida que, pelo viés da educação, é ressaltado no interior de um conceito e de um movimento recentes no Brasil, denominado Educação do Campo. Como veremos, esse *conceito-movimento*², como decidimos chamar e entender essa novidade no cenário do debate atual sobre o rural brasileiro, tem, por um lado, uma história atrelada ao passado e, por isto, reedita, sob parâmetros originais, as lutas relacionadas à terra e aos direitos dos sujeitos que vivem na e da terra, como modo de vida, mas, por outro lado, tem as tensões e as lutas próprias ao momento presente.

² No decorrer deste trabalho, discutiremos mais detidamente sobre essa forma que instituímos para nos referirmos à Educação do Campo. No momento, é importante compreender que sempre que nos remetermos à Educação do Campo estamos considerando a referida expressão em termos de um conceito e de um movimento e que, por razões estilísticas, iremos suprimir a inserção continuada desta expressão, solicitando, no entanto, ao leitor, que considere, sempre que a expressão “Educação do Campo” aparecer, que, atrelada a ela, encontra-se a compreensão de que se trata de um conceito-movimento.

No que tange ao vínculo que estabelece com o passado para se constituir de forma singular no presente, a Educação do Campo se opõe e se irmana a concepções e movimentos específicos que ocorreram no país.

Nesse direção, queremos ressaltar o distanciamento que há entre o referido *conceito-movimento* e a concepção de Educação Rural que pautou e ainda pauta boa parte da concepção de educação voltada aos sujeitos que moram na zona rural do país. A Educação do Campo se institui como um contraponto à chamada Educação Rural que, historicamente, esteve associada a uma educação precária, atrasada, com poucas qualidades e poucos recursos, sendo ainda compreendida como pertencente ao paradigma do rural tradicional, que, segundo Caldart (2004, p. 56), caracteriza-se por ter uma compreensão unidimensional do rural, não se propondo a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais.

Historicamente, a educação realizada no espaço rural foi pensada *para* os sujeitos habitantes desse espaço. Essa forma de realizar o processo educativo – afinada com a chamada Educação Rural – é ainda hoje uma realidade presente nas escolas situadas no espaço rural brasileiro e carrega consigo, como problemática, o fato de não incluir os sujeitos que mais diretamente estão implicados com o processo educativo – alunos, professores, famílias e comunidade em geral – em suas propostas pedagógicas e em suas apostas metodológicas. É um tipo de educação pensada *para* o campo. Em contraposição a essa perspectiva, o *conceito-movimento* Educação do Campo, dentre as várias concepções e práticas que buscam romper com esse tipo de educação, aposta numa proposta educacional que se realize *com* os sujeitos do campo, que reconheça suas vozes, sua cultura e seus anseios. Conforme Caldart (2004, p. 28): “trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo (...) Na história do Brasil toda vez que houve uma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os*, ou ainda menos, *pelos sujeitos do campo*”.

No que diz respeito ao movimento engendrado pela Educação do Campo, é importante que se afirme a sua diferença em relação ao Ruralismo Pedagógico – tendência educacional que emergiu nos anos 1930, relacionado ao ideário do Estado Novo, que, junto a outros projetos, constituiu uma ação de estruturação de um Estado Nacional. Para tal tendência, a Educação Rural e a escola deveriam assumir alguns papéis, a fim de compartilhar o projeto abrangente do referido

Estado. Defendia-se uma escola adaptada e sempre referida aos interesses hegemônicos (PRADO, 1995). O Ruralismo Pedagógico se configurava, ainda, como uma das estratégias da política de interiorização do governo Vargas, a fim de solucionar problemas e tensões existentes no campo, conduzindo trabalhadores sem terra para espaços não disputados por grandes proprietários de terras (ESTERCI apud PRADO, 1995). Estão, no ideário do Ruralismo Pedagógico, fixar, por meio de uma educação mínima, os sujeitos no campo e a perspectiva de se trabalhar as realidades as quais esses sujeitos estavam ligados, adaptando-os a elas, por meio da educação. A tônica dada à concepção de educação levada adiante pelo Ruralismo Pedagógico e às suas formas de atualização foi pensada a partir de parâmetros externos aos sujeitos do campo. Estratégia inversa, dentre outras, à defendida pela Educação do Campo.

Olhando pela perspectiva da Educação do Campo, sua concepção se comunica com o esforço regularmente empreendido por segmentos da sociedade brasileira no sentido do reconhecimento de direitos. Do ponto de vista histórico, ela se relaciona com o movimento de Educação Popular dos anos 1960, embargado pela ditadura militar de 1964, que reapareceu, de maneira renovada, a partir dos anos 80 do século passado. No entanto, ao pensar a Educação do Campo numa relação com a Educação Popular, não queremos encobrir sua própria originalidade, que diz respeito, dentre outros aspectos, à mobilização feita, sobretudo por trabalhadores do campo, no sentido de pressionar o Estado brasileiro a olhar, na direção do reconhecimento de direitos, para os sujeitos que habitam o campo brasileiro. Trata-se, como veremos no Capítulo III, de um movimento que parte da Sociedade Civil em direção ao Estado.

Nesse sentido, a Educação do Campo é forjada no interior do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem-terra (MST), a partir de um Encontro – o Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA) – ocorrido em 1997, em Luziânia-GO, que deu início ao processo de construção do conceito Educação do Campo e das diversas ações que vêm contribuindo para a consolidação da Política Nacional de Educação do Campo (PNEC). O ENERA precedeu a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998 – momento que consolidou as bases para a estruturação de um conjunto de ações que culminaram na produção de um conceito e de um movimento que passou a pautar a

PNEC. Discutiremos no Capítulo III o processo de construção deste conceito e movimento que redundaram na PNEC.

Ao se constituir enquanto campo teórico e prático, a Educação do Campo não se estrutura como um bloco homogêneo que agrega pensadores e ativistas em torno dela. Consensos e dissensos são flagrados, e temos, por um lado, autores e militantes que reconhecem, no âmbito de um conjunto mais amplo, a especificidade do campo e das lutas daqueles que nele estão, e, de outro, aqueles que entendem serem inconsistentes as lutas e demandas daqueles inseridos e defensores da Educação do Campo, uma vez que analisam o espaço rural como transitório e submetido à mesma lógica do capital, e, por isso, não tendo especificidade que justifique pensar o campo e a educação nele realizada em outros parâmetros que não sejam o urbano e os dilemas que esse espaço passa sob a lógica do capital.

Defensor dessa perspectiva, Alves (2009), além de não considerar a distinção entre Educação do Campo e Educação Rural, afirma que não há importância na polêmica que cerca a discussão de categorias como campo e campesinato (ALVES, 2009, p. 89). Crítico de grande parte dos teóricos da Educação do Campo, Alves nega, inclusive, os camponeses enquanto grupo que tem características próprias e afirma não haver diferenças entre campo e cidade. Segundo o autor, “os camponeses foram sendo sistematicamente expropriados com a produção em larga escala e a modernização no campo e desapareceram enquanto classe [...] O capital estabeleceu sua hegemonia plena sobre a cidade e o campo e dissolveu a diferença que os antagonizara” (ALVES, 2009, p. 138).

No que tange a uma educação escolar pensada para os sujeitos do campo, Alves afirma que,

no caso da educação escolar, a própria reivindicação de uma peculiar formação das crianças e jovens da zona rural, de alguma forma, trai uma insistência nessa idéia de oposição entre cidade e campo. Essa seria uma manifestação educacional de uma idéia anacrônica, pois nutriria, por assim dizer, uma tentativa, fadada ao fracasso, de perpetuação de algo já banido pela história (ALVES, 2009, p. 138-139).

A perspectiva de Alves sobre a Educação do Campo, sobre a pertinência de pensarmos em camponeses/campesinato e sobre o campo como espaço singular questiona e nega, num mesmo movimento, a relevância de se pensar uma Educação do Campo e, por consequência, de se pensar políticas de Educação do Campo. Além disso, o autor traduz uma perspectiva que coloca na mesma lógica do

capital, ou na mesma lógica de submissão a ele, todos os espaços e sujeitos, uniformizando ou homogeneizando não só esses espaços, mas seus sujeitos, suas relações e as contradições que fundamentam essas interações.

Contrários a essa perspectiva, autores e representantes de movimentos sociais e sindicais que defendem a Educação do Campo e que vêm contribuindo para a conformação desse campo teórico e prático desde a sua emergência, consideram o campo como espaço sobre o qual se constroem relações diversas, que se comunicam com aspectos mais amplos, comuns ao conjunto da sociedade e sofrem efeitos desses aspectos, como o da globalização. Por outro lado, temáticas diversas têm se constituído em objeto de estudo por aqueles que consideram a pertinência de se pensar o campo, o espaço rural, como espaço que, apesar de estar atrelado a um conjunto mais amplo de relações, possui aspectos que lhe são próprios. Nesse sentido, estudos sobre a sua relação com a questão do desenvolvimento (ARAÚJO; MOLINA, 2010), sobre a formação e o trabalho docente nas escolas do campo (UCHÔA, 2010), a relação entre educação do campo e os movimentos sociais (CORRÊA; SILVA, 2010), a articulação entre escola do campo e cultura do trabalho (SOARES et al., 2009) e a relação entre educação e sustentabilidade (REIS, 2004), por exemplo, demonstram a pertinência de pensar aspectos específicos que, no conjunto de uma abordagem de totalidade, incidem sobre o espaço rural.

O nosso trabalho se apresenta como uma contribuição à Educação do Campo, afinado com aqueles que consideram que há um espaço rural sobre o qual é necessário produzir conhecimento, evidenciando características, relações e perspectivas que, no nosso caso, estão voltadas para a compreensão da política educacional que tem norteado as escolas localizadas em zona rural de municípios do Cariri paraibano, ou que atendem a alunos moradores desta zona, e a verificação se nos referidos municípios tem se realizado a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC).

É relevante evidenciar nesse momento como elegemos o objeto de estudo desta tese, indicando os caminhos que nos levaram, enquanto pesquisadora, a chegar até ele.

A ação inaugural e responsável por nossa entrada no campo de reflexão da Educação do Campo se deu através de uma atuação em um projeto de extensão, denominado Projeto Unicampo, que teve seu início em meados de 2003, quando um

pequeno grupo de professores, alunos e pesquisadores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG - construiu uma parceria junto a instituições sediadas no Cariri paraibano e apresentou uma proposta de curso de desenvolvimento local sustentável, destinado a jovens agricultores residentes no referido território da Paraíba³. Nossa participação nessa ação se deu desde o início e nela fomos responsáveis pela coordenação adjunta e pedagógica do projeto.

Antes de aceitarmos o convite para integrar a equipe executora do Projeto Unicampo, outros passos foram dados pela coordenação geral⁴ do projeto que, inserida no âmbito de um debate nacional, vinha alimentando, junto a outros pesquisadores e instituições com experiências vinculadas a estudos sobre o universo rural reconhecidas no país e no exterior – a exemplo da própria UFCG, da UFPE e do CIRAD -, uma proposta de construção de uma rede de ações estratégicas relacionadas à formação e capacitação de atores sociais vinculados à agricultura familiar no Brasil⁵. A ideia inicial era implantar uma Universidade Camponesa - UC - no Brasil, a partir do interesse da CONTAG em formar os seus quadros com o suporte da universidade e da cooperação internacional, tomando-se como modelo a experiência da *Université Paysanne Africaine* – UPAFA. Essa negociação inicial se deu em 2000 e apenas em 2003 as articulações em torno do Projeto Unicampo começaram a se constituir e, finalmente, chegaram a se consolidar no formato de um Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável.

³ Por entender que a capacitação e a formação, de um modo geral, são dispositivos fundamentais ao desenvolvimento de territórios em situação de vulnerabilidade, sobretudo econômica e cultural, como é o Cariri paraibano, os integrantes do Projeto Unicampo apostaram em cursos de formação, que levaram em conta a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão em seu processo, contribuindo para a geração de competências dos atores envolvidos. O estudo de Coudel, realizado em seu Doutorado, revela os efeitos dessa estratégia nos sujeitos participantes das turmas de formação do Unicampo. Para um conhecimento maior desses efeitos, indicamos a leitura de sua tese, Coudel (2009). Também, indicamos um artigo de Coudel et al. (2010), no qual os autores discutem a articulação entre dispositivos de formação e de governança, verificando a relação entre ambos.

⁴ Realizada pelos professores Márcio Caniello (PPGCS/UFCG) e Jean-Philippe Tonneau (CIRAD).

⁵ Para conhecimento mais detalhado do processo de construção do Projeto Unicampo ler: CANIELLO, Márcio et al. Projeto Unicampo: uma Universidade Camponesa para o Semiárido Brasileiro. Campina Grande/UFCG: Projeto Unicampo, 2003; LEAL, Fernanda de Lourdes A. et al Projeto Unicampo: uma experiência de extensão no Cariri Paraibano. In: CORRÊA, E. J., et al. (orgs.) (Re) Conhecer diferenças, construir resultados. 1ª. ed. Brasília: UNESCO, 2004, p. 209-217; ARAÚJO, Alexandre Eduardo de. Construção de saberes e fazeres versus desastres-desertificação: o caso da Universidade Camponesa. Tese de Doutorado em Engenharia Agrícola. Campina Grande, UFCG, 2006; Une Université Paysanne au Brésil (disponível em: <http://www.hcci.gouv.fr/participer/recherche/enseignement.html>).

Em setembro de 2003 foi dado início ao primeiro ciclo de formação⁶ junto a agricultores do cariri paraibano. O referido ciclo foi desenvolvido ao longo de 10 fins de semana, sendo concluído em dezembro do mesmo ano. Os encontros pedagógicos ocorreram no município de Sumé-PB e reuniram 30 alunos de 20 municípios do Cariri paraibano. Três formações básicas relacionadas aos conteúdos humanístico, técnico e social fundamentaram os encontros. Concomitante a essas formações de cunho teórico-prático, foram realizadas oficinas culturais com os temas do cordel, da xilogravura e do papel reciclado. Como um dos principais resultados do trabalho desse primeiro ciclo, destacamos a formação da Associação dos Alunos da Universidade Camponesa – AAUC – pelos alunos-agricultores participantes do primeiro ciclo que, como uma de suas primeiras ações, demandaram a continuidade da formação, dessa vez com a ativa participação deles, sobretudo na conformação pedagógica do curso.

Em 2004, então, foi dado início ao segundo ciclo de formação e, conforme as indicações dos alunos, a proposta pedagógica se desenvolveu através de cinco subprojetos, cujas temáticas foram sugeridas por eles. Elas disseram respeito à investigação sobre: a) a realidade dos assentamentos do Cariri paraibano⁷; b) as potencialidades culturais do território do Cariri⁸; c) os recursos naturais existentes na região; d) os sistemas produtivos relacionados às potencialidades locais; e, e) a realidade das escolas rurais do Cariri da Paraíba.

O subprojeto que se ocupou de investigar a realidade das escolas situadas na zona rural do Cariri paraibano – intitulado Educação para o Desenvolvimento - foi por nós coordenado e, a partir dos achados preliminares desse estudo exploratório, foi possível levantar questões referentes à situação atual dessas escolas, que, num *a posteriori*, através de estudos referentes ao tema, percebemos não ser diferente da maioria das escolas existentes no universo rural brasileiro. Acreditamos que, nesse momento, foi iniciado um processo de interesse de nossa parte que culminou com a formulação de um projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – PPGCS – da UFCG, no final de 2007. Vencidas as

⁶ Para maior detalhamento da proposta pedagógica e do desenvolvimento desse e dos demais ciclos realizados através do projeto Unicampo, consultar textos disponíveis na página da UFCG: www.ufcg.edu.br/~unicampo.

⁷ Ver vídeo “Assentamentos do Cariri Paraibano” (RODRIGUES e CANIELLO, 2005), disponível em www.ufcg.edu.br/~unicampo.

⁸ Ver vídeo “Riquezas de um Cariri Desconhecido” (ORÓS e MARIZ, 2005), disponível em www.ufcg.edu.br/~unicampo.

etapas do processo seletivo e tendo obtido aprovação ao final do mesmo, iniciamos, então, a trajetória de imersão em um campo teórico novo no que diz respeito a nossa formação inicial⁹, no intuito de, com o aporte teórico-metodológico das Ciências Sociais, construirmos nosso trabalho de tese.

Continuando o breve relato acerca dos ciclos de formação do projeto Unicampo, em 2005 foi realizado o terceiro ciclo do curso de extensão em desenvolvimento local sustentável realizado com a turma pioneira, que foi marcado pelo desenvolvimento prático de alguns dos subprojetos do segundo ciclo de formação. Destes, destacamos, para os fins deste trabalho, o subprojeto Educação para o Desenvolvimento que, como dissemos, no ciclo anterior se ocupou de realizar pesquisa exploratória em escolas do Cariri paraibano e, a partir de suas conclusões e dos debates junto ao grupo de professores e alunos do curso desenvolvido pelo Projeto Unicampo, apontou como sendo necessária a formulação de uma proposta de curso superior voltada aos profissionais da educação que atuam ou desejam atuar no campo.

Embrionariamente essas reflexões carregaram consigo a necessidade de uma proposta de ensino superior voltada às questões inerentes à realidade social, cultural, geográfica, ambiental, política e econômica do Cariri paraibano. Podemos entender a conquista de um campus da UFCG em Sumé-PB, no ano de 2008, como um efeito dessas reflexões. Obviamente, outros aspectos estão relacionados a essa conquista. Mas, não nos cabe nesse espaço trilhar pelo caminho de analisar esses aspectos. Apenas indicar que um movimento de proposição e reivindicação no sentido da construção de políticas públicas voltadas à Educação do Campo também atravessa a nossa experiência.

Interessa-nos, porém, identificar na pesquisa exploratória realizada em escolas do Cariri paraibano, em 2004, o *gérmen* de nossa atual pesquisa de doutorado. De lá para cá passamos a cada vez mais nos inserir no debate da Educação do Campo, ganhando interesse, particularmente, o objetivo de aprofundar a pesquisa exploratória que acima mencionamos, no intuito de contribuir, de maneira particular, para um maior conhecimento de como a PNEC, posta em marcha de

⁹ Nossa formação inicial é em Psicologia, com Mestrado em Comunicação e Semiótica.

maneira mais consistente a partir de 1998¹⁰, tem chegado ao chão das escolas localizadas nos espaços rurais do Cariri da Paraíba.

Ainda, no decorrer de nossa trajetória na relação com a Educação do Campo, integramos, em meados de 2010, um Grupo de Trabalho¹¹, denominado Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (GTEIC), que se propôs a refletir e a construir de maneira coletiva, através de seminários regionais, a situação das crianças pequenas – de 0 a 6 anos – que habitam o campo brasileiro. Como sabemos, esse campo é diverso, sendo diversas, pois, as formas em que se materializam as vivências das infâncias. Nesse sentido, através das ações do GTEIC, foi possível nos aproximar da dinâmica do campo, dessa vez a partir da perspectiva da Educação Infantil que se realiza – e, na maioria das vezes, não se realiza – nos espaços rurais do país. A realidade das crianças pequenas do campo se descortinou como sendo mais uma experiência que, no contexto dos espaços rurais brasileiro, ainda passa despercebida e justapõe invisibilidades que, histórica e permanentemente, são observadas como marcas de nossa constituição: a invisibilidade dos sujeitos do campo e, mais ainda, das crianças pequenas do campo.

¹⁰ Apontamos o ano de 1998 como uma espécie de “marco zero” da construção da atual política de Educação do Campo por localizar neste ano a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, em Luziânia-GO, ocorrida no período de 27 a 31 de julho. Esta Conferência selou um processo de articulação iniciado um ano antes, por ocasião do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST. A Conferência foi realizada pelo MST, a UnB, UNESCO, CNBB e UNICEF. Durante a referida Conferência, que reuniu 19 Unidades da Federação e o Distrito Federal - com representatividades dos Movimentos Sociais Populares do Campo, das Universidades, de Órgãos Governamentais, Organismos de Igrejas, Representantes dos Trabalhadores em Educação e Entidades de Educação no Campo -, foi formalizada a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, importante organização que tem posto em movimento uma série de ações relativas à construção da atual Política Pública de Educação do Campo, como mobilizações, publicações, iniciativas de cursos de formação de educadores etc. Para maiores informações conferir o texto Documento-síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (1999). In: ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo, no. 2. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999.

¹¹ O referido GT foi formado no âmbito do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica (COEDI-SEB/MEC), e da Coordenação Geral de Educação do Campo, ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (CGEC-SECAD/MEC). Para esse trabalho, foi composto um grupo coordenado pelas professoras Ana Paula Soares da Silva (CINDEDI, USP/RP) e Jaqueline Pasuch (MOPEC/UNEMAT/Sinop). Esse grupo foi composto por: integrantes do MST (Edna Rossetto, Márcia Ramos, Isabela Camini); CONTAG (Eliene Novaes Rocha, Tânia Dornellas); FETAG-RS (Sonilda Pereira); Universidades (Anamaria Santana – UFMS, Antônia Fernanda Jalles – UFRN, Eliete Avila Wolf – UnB, Fernanda Leal – UFCG, Isabel de Oliveira e Silva – UFMG, Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA, Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA). Durante os seminários regionais, objetivamos: 1. Debater as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo; 2. Promover a interface entre a Educação Infantil e a Educação do Campo; e, 3. Identificar experiências que servissem como referências para políticas, programas e projetos na Educação Infantil do campo.

Inseridos nesse contexto, pudemos, através dessa atuação no referido Grupo de Trabalho, participar, em alguma medida, de ações com vistas à formulação de políticas para o campo. Essa experiência se revelou e se revela, assim, como extremamente importante no sentido de possibilitar uma prática inserida no contexto de nossa discussão central neste trabalho: o contexto das políticas públicas voltadas à educação do campo. Essa participação no GTEIC contribuiu para que dentre essas políticas voltássemos o nosso olhar para esse segmento específico que também está no campo – o segmento das crianças de 0 a 6 anos.

Ainda, como produto do trabalho realizado pelo GTEIC, foi realizado em dezembro de 2010 o I Encontro Nacional de Educação Infantil do Campo, no período de 6 a 8 de dezembro, em Brasília. A partir do trabalho realizado por nove Grupos de Trabalho (GTs), foi indicada, de forma recorrente, nestes GTs a necessidade de uma pesquisa nacional com vistas a conhecer a realidade educacional do referido segmento. A partir de agosto de 2011, a pesquisa nacional teve início, num regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC) e universidades públicas do Brasil, sendo a coordenação nacional realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as coordenações regionais feitas por professoras de Universidades Públicas do país. No Nordeste, coube à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) realizar a coordenação na região e a nós a função de coordenadora regional.

Essas diversas inserções nos campos da teoria e da prática, materializados em experiências de ensino, pesquisa e extensão nos aproximaram da Educação do Campo, contribuindo para que pudéssemos pensá-la sob aspectos diversos. Um deles se realiza neste trabalho, no qual nos dedicamos a verificar e analisar a relação entre a PNEC e contextos locais.

Eleger como espaço de realização da pesquisa o Cariri paraibano se justifica porque é nesse espaço que estamos, há quase uma década, construindo reflexões, percebendo relações e verificando, sempre que possível, a pertinência de se pensar no “mundo rural” como um mundo que, de fato, existe, tem suas dinâmicas, seus sujeitos, seus dilemas, seus modos próprios de lidar com eles. Porém, vale à pena não perder de vista que esse mundo tem características próprias, mas, também, comuns e que dialogam com o “mundo urbano”, pois que estão em relação e sofrem, em muitos momentos, efeitos de configurações mais amplas. Conforme Oliveira (2011, p. 22), “hoje fica cada vez mais claro que não é possível pensar as

comunidades rurais sem considerar as relações de interdependência que elas mantêm com outras configurações sociais”.

Foi no âmbito desse debate que construímos o objeto de pesquisa deste trabalho, que, como dissemos, diz respeito à Política Nacional de Educação do Campo e a sua realização em municípios do Cariri Paraibano. Trata-se, mais especificamente, da investigação acerca da realização da PNEC em municípios do Cariri paraibano, verificada através de concepções e ações empreendidas e demandadas por gestores da educação dos três municípios, professores que atuam em escolas localizadas na zona rural dos referidos municípios e em escolas que atendem a alunos moradores da referida zona e representantes de associações rurais em seus Conselhos Municipais de Educação.

Para abordar o nosso objeto, perguntamos: Há em municípios do Cariri paraibano um processo de efetivação da atual Política Nacional de Educação do Campo, verificado em escolas situadas na zona rural ou que atendem a moradores dessa zona?

A hipótese, de cunho geral, que norteia este trabalho é:

Os processos de efetivação da atual Política Nacional de Educação do Campo são variados e revelam estágios diferenciados de apropriação da referida Política. Diversos fatores podem estar associados a essa diversidade de apropriação, tais como: conhecimento da PNEC, interesse em incorporá-la à política municipal, condições materiais e intelectuais de incorporação da PNEC à política local.

Com base nessa hipótese norteadora, os objetivos deste trabalho são: analisar se e como vem ocorrendo um processo de efetivação da atual PNEC nesses contextos; verificar a existência de concepções e de ações relacionadas à PNEC por parte dos gestores da educação nos contextos estudados; verificar a existência de concepções e de ações relacionadas à PNEC junto aos professores que atuam nos referidos contextos; verificar a concepção e a participação de segmentos da sociedade civil – no caso, representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios estudados – acerca da PNEC.

Para evidenciar o processo de construção desta tese, organizamos a escrita do trabalho em três partes, além da Introdução e das Considerações Finais: a primeira, que congrega dois capítulos, ocupa-se de apresentar os aspectos teórico-

metodológicos que fundamentam as análises aqui realizadas. A segunda parte, composta por um capítulo, pretende apresentar e analisar, à luz da perspectiva de análise do Ciclo Político (FREY, 2000) e dos conceitos de Estado ampliado, intelectuais orgânicos e hegemonia (GRAMSCI, 1982), discutidos na primeira parte, a Política Nacional de Educação do Campo. A terceira e última parte, composta por três capítulos, exhibe considerações sobre o espaço onde a pesquisa ocorreu e a análise dos dados coletados.

Os capítulos que compõem as três partes acima indicadas podem ser mais bem explicitados da seguinte maneira:

Capítulo I – Considerações sobre Políticas Públicas e conceitos importantes à análise do objeto de estudo: nesse capítulo, serão apresentadas algumas considerações e noções sobre o estudo de políticas públicas, sua construção e efetivação. Apresentaremos o modelo denominado Ciclo Político (FREY, 2000) como o modelo que nos guiará na análise da construção da PNEC e discutiremos os conceitos de apropriação (VYGOTSKY, 1993), de Estado Ampliado, Intelectuais Orgânicos e Hegemonia (GRAMSCI, 1982), como conceitos importantes à análise da PNEC e a sua realização em contextos locais.

Capítulo II – O Processo de Pesquisa e a Análise de Conteúdo: nesse capítulo, evidenciaremos como a pesquisa de campo foi realizada, apresentando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) como teoria adotada para organizar os dados.

Capítulo III – A Política Nacional de Educação do Campo (PNEC): uma abordagem a partir do Ciclo Político: nele, apresentaremos aspectos centrais da PNEC, relacionados às condições históricas em que ela foi produzida, às conquistas legais e à sua efetivação através de Programas.

Capítulo IV – Aspectos do Cariri Paraibano: nesse capítulo, informaremos, a partir de alguns aspectos, sobre o espaço no qual a pesquisa foi realizada, com o objetivo de aproximar o leitor desse espaço, auxiliando-o a construir um conhecimento sobre ele e sobre os próprios dados levantados na pesquisa de campo.

Capítulo V – Municípios diferentes, apropriações diversas: com base no conceito de apropriação (VYGOTSKY, 1993), apresentaremos os resultados obtidos através da pesquisa realizada junto a gestores, professores e representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos municípios pesquisados: Monteiro, Sumé e Zabelê.

Capítulo VI – A escola como espaço para a realização da PNEC: esse capítulo evidenciará um dos achados do trabalho de pesquisa empreendido neste estudo, que diz respeito ao papel da escola localizada na zona rural como condição para que a PNEC possa se realizar em contextos locais.

Como dissemos, além destes capítulos, temos a Introdução e as Considerações Finais. Estas últimas, além de ser um lugar de reunião dos dados analisados no corpo do trabalho e de produção de sínteses a partir deles, serão lugar também em que algumas recomendações para a PNEC serão realizadas, no sentido de contribuir para a sua construção.



1ª. Parte – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEITOS IMPORTANTES À ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, iremos desenvolver algumas reflexões sobre o campo das políticas públicas, ressaltando, de maneira geral, aproximações e diferenças entre esfera pública, Estado e políticas públicas. Apresentaremos uma discussão sobre a análise de políticas públicas, indicando o modelo conhecido como *Policy Cycle* (FREY, 2000) como aquele com o qual dialogaremos na análise da Política a ser feita neste trabalho e dos dados empíricos. Também, dentro das considerações preliminares, teceremos observações relativas ao conceito de *apropriação*, tal qual pensado por Lev S. Vygotsky (1896-1934), por entendermos a sua validade enquanto conceito que nos auxiliará na verificação da relação entre a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) e a sua efetivação na esfera local. Por fim, trataremos, neste capítulo, do conceito de *Estado ampliado*, originalmente pensado por Antonio Gramsci (1891-1937), bem como de outros conceitos deste autor, considerados importantes para discutirmos a noção de Estado ampliado, e, sobretudo, para analisarmos a PNEC. Dentre esses conceitos, destacamos o de *intelectuais orgânicos* e de *hegemonia*.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS – ALGUMAS REFLEXÕES

O tema das Políticas Públicas tem merecido destaque em estudos recentes realizados no Brasil (FREY, 2000), especialmente a partir dos anos 1980, e isto se dá, segundo afirmam alguns autores (GELINSKI; SEIBEL, 2008; SOUZA, 2006), em consonância com os debates sobre a redemocratização do país e sobre as novas formas de gestão do orçamento público, proporcionados pela constituição de 1988.

Segundo Gelinski e Seibel (2008), o conteúdo ou a agenda de uma política pública dependerão, em primeiro lugar, da concepção de Estado por parte daqueles que elaboram as políticas públicas. Ainda, para eles, é importante deixar claro o que significa o caráter público de uma política.

Nessa direção, Souza (2009, p. 11) nos adverte quanto ao cuidado que devemos ter para não assimilarmos de maneira apressada esfera pública como Estado e qualquer ação deste voltada à política pública. Fundamentando-se em

autores como Habermas e Arendt, Souza (2009, p. 11) afirma que a ideia de público supõe, como condições mínimas, a transparência, a acessibilidade, a permanência e a participação da população nos assuntos importantes e naquilo que afeta diretamente a sua vida. Podemos compreender, a partir do que afirma este autor, que o que diz respeito ao público não se refere apenas à esfera estatal. Para ele, por outro lado, mesmo num Estado capitalista, a face pública de sua ação é uma condição necessária para a sua manutenção, sob pena do sistema mais geral entrar em colapso e perder sua legitimidade (SOUZA, 2009, p. 12). Assim, podemos afirmar que o Estado não recobre por completo a esfera pública, mas realiza ações nessa esfera.

Essas diferenciações se fazem necessárias porque

são exatamente a aparência de esfera ou dimensão pública (...) e a própria face pública que terminaram confinando, na maior parte da literatura predominante, a ação pública à ação estatal e servindo de base para reduzir a política pública à ação do Estado, mesmo conceituando-se este, em alguns momentos, de forma diferente. Dito de outra maneira, considerou-se que não haveria ação pública fora do Estado no geral ou do governo em particular (SOUZA, 2009, p 13).

Além da importância de se ter claros estes aspectos, parece igualmente relevante estabelecer que, embora Estado e governo não devam ser entendidos como sinônimos, há uma relação muito estreita entre eles, sobretudo quando se pensa nas ações na área de conhecimento referentes às políticas públicas. Autores diversos, como Mead e Lynn (apud SOUZA, 2006), vão articular políticas públicas a ações do governo. São os governos que assumem a posição de Estado e encarnam a sua forma em um dado momento, concedendo, assim, materialidade à esfera estatal.

Quanto à definição de políticas públicas, é importante dizer que esta não é consensual, não existindo uma única, ou melhor, definição do que sejam elas (SOUZA, 2006). Esta autora, analisando múltiplas definições, sintetiza

política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (...) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Dye (apud SOUZA 2009, p. 13), concebendo política pública na vertente da ação, afirma que ela diz respeito ao que o governo faz, porque faz e que diferença

faz, bem como o que governo escolhe fazer ou não fazer. Jobert e Muller (apud SOUZA 2009) vão colocar em evidência também o caráter de ação inerente às políticas públicas, afirmando que elas dizem respeito ao Estado em ação.

A partir de Celina Souza (2006) e de Lincoln Moraes de Souza (2009), é possível perceber a estreita relação entre política pública e ação, o que nos faz pensar no caráter dinâmico inerente ao campo das políticas públicas. Assumindo esse caráter como um daqueles que norteará o nosso olhar para a política pública aqui estudada, tomaremos como ideias importantes as noções de que é próprio à vida e ao dinamismo de uma política pública a existência de tensões e embates e, como decorrência dessa primeira noção, de que a sua efetivação ocorre, sempre, em meio a contradições, imperfeições e incertezas.

Ao falarmos de embates e tensões, queremos ressaltar aqueles constituintes das relações entre Estado e sociedade, duas esferas implicadas na construção de políticas públicas. Quanto à ideia de que a efetivação de uma política pública é marcada por incertezas, acrescentamos que isso se dá porque, ao processo de implementação de uma política, são inerentes transformações que acontecem desde a concepção e formulação até a sua efetivação.

Conforme afirma Arretche (2001, p. 1), é importante considerar que, em todo processo de implementação de programas e políticas, a própria implementação modifica a política. Há uma distância estrutural e inerente ao processo de implementação que diz respeito ao processo que vai da concepção de uma política à formulação de objetivos e de estratégias para sua implementação. Ainda segundo a autora (2001, p. 2), entre os objetivos e as estratégias para atingi-los são várias as escolhas que podem ser feitas e isso significa que um mesmo objetivo pode ser atingido através de várias modalidades de ação. Tal fato, por si só, já explicita a multiplicidade de fatores que podem e devem ser considerados quando investigamos e analisamos processos de efetivação de políticas.

No processo de implementação de uma política, estão em jogo vontades, interesses, lealdades e concepções ideológicas dos diversos agentes envolvidos neste processo. Dificilmente, esse conjunto de condições será coincidente (ARRETCHE, 2001, p. 3-4). Tal constatação nos ajuda a concluir que, na longa cadeia de implementação de uma política, muito do que foi desenhado inicialmente pode se perder, reelaborar-se, reorganizar-se ou mesmo sofrer radical mutação.

Para compreender como uma política se efetiva, parece fundamental entender como ela é concebida, quais as formas que são pensadas para ela ser aplicada e desenvolvida e o que de fato acontece quando ela chega às esferas locais, onde se localizam, dentre outros atores, os beneficiários da política. Esse processo implica na conjugação de, pelo menos, dois tipos de agentes, conforme esclarece Arretche (2001, p. 9):

a implementação de políticas supõe (pelo menos) dois tipos de agentes situados em pontos distintos: agentes encarregados da formulação dos termos de operação de um programa, os quais têm autoridade para definir os objetivos e o desenho de um programa, e agentes encarregados de executá-lo, traduzindo suas concepções em medidas concretas de intervenção. Na prática, são estes últimos que *fazem a política*.

Este trabalho incide exatamente na verificação de como a PNEC é implementada na esfera local, concentrando-se, especialmente, na apropriação da concepção de Educação do Campo por gestores – secretários de educação e coordenadores pedagógicos - das secretarias municipais de educação do Cariri paraibano e em ações que, baseadas nesta concepção, materializem-se em escolas destes municípios. Além dos gestores, também são consideradas neste estudo as concepções de professores e representantes de associações rurais, com assento no Conselho Municipal de Educação dos municípios pesquisados. Assim, a posição adotada é aquela que busca as conexões entre a concepção ou formulação da PNEC e suas possíveis formas de implementação, via ações, em contextos diferenciados do Cariri paraibano. Nesse sentido, os dois tipos de agente serão considerados: os que concebem e formulam a referida Política e aqueles que a executam e são seus beneficiários: professores, escolas e comunidades rurais. Estas últimas, inseridas a partir dos representantes de associações rurais.

1.2 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A análise de políticas públicas, como dissemos no início deste capítulo, é um tema de interesse atual e recorrente no Brasil e o seu estudo, a partir de uma abordagem que considere o processo de sua constituição, tem ganhado destaque entre aqueles que se dedicam ao tema. Assim, é possível generalizar a importância que tem hoje o estudo sobre políticas públicas a partir de sua história, ou seja, do processo e das variáveis que lhes acompanham. Dessa forma, ao se estudar de

maneira processual uma política pública, é importante percebê-la desde o momento de sua concepção e posterior formulação até o momento em que ela é executada no plano local, podendo ser realizadas, nesse sentido, microanálises de “contextos do cotidiano” (RHODES apud FREY, 2000, p. 252) ou mesmo análises que deem ênfase às condições e aos contextos específicos, considerando a multiplicidade de fatores ou mesmo o subjetivismo na realização da análise.

No intuito de considerarmos as peculiaridades socioeconômicas e políticas inerentes ao contexto de surgimento da Política de Educação do Campo no Brasil, estamos levando em conta os estudos relacionados ao espaço rural – espaço com o qual tal política dialoga e a partir do qual coloca questões - do país como aqueles que nos ajudam a circunscrever as problemáticas sociais, culturais e econômicas que estão relacionadas às demandas por políticas públicas educacionais voltadas às populações do campo. Além disso, para empreendermos a análise que nos propomos a fazer neste trabalho, é fundamental verificarmos se e como essas políticas públicas se realizam na esfera municipal, buscando compreender, sobretudo, como tal esfera delas se apropria e as realiza. Ou seja, interessa-nos particularmente neste estudo verificar a “passagem” de uma política de caráter nacional para o plano local e, nesse sentido, o conceito de apropriação (VYGOTSKY, 1993), que abordaremos adiante, é-nos fundamental para operar parte da análise pretendida.

Entendemos que este trabalho dialoga com o modelo de análise de políticas públicas denominado *Policy Cycle* (FREY, 2000), por ele considerar o *processo* de implementação de uma política, acolhendo a ideia de que as redes e as arenas das políticas setoriais podem sofrer modificações no decorrer dos processos de elaboração e implementação das políticas (FREY, 2000, p. 226). Essa perspectiva se comunica de perto com a compreensão de que, em todo processo de implementação de programas e políticas, a própria implementação modifica a política (ARRETCHE, 2001, p. 1), que, como dissemos, é a compreensão que assumimos neste trabalho.

1.2.1 Ciclo Político¹²

Frey (2000) observa que as divisões tradicionais de análise do Ciclo Político se diferenciam de maneira pouco substancial na literatura existente. Em geral, as propostas se debruçam sobre as fases da formulação, da implementação e do controle dos impactos das políticas. O autor propõe uma subdivisão nas seguintes fases: percepção e definição de problemas, *agenda-setting*¹³, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação (FREY, 2000, p. 226).

Como uma contribuição adicional deste estudo, indicamos a inclusão nas fases propostas por Frey do aspecto *jurídico-legal*, fundamental, em nossa perspectiva, no processo de construção e consolidação de uma política e merecedor de uma ênfase particular no modelo proposto por Frey. Tal ênfase será dada por nós no momento de análise da política que nos propomos a estudar neste trabalho – capítulo III. Entendemos que o aspecto jurídico-legal não se insere num momento específico da política, mas a acompanha e fundamenta em todo o processo de sua construção.

Para estudar a fase da *percepção e definição de problemas* de uma política, cabe, ao analista, compreender como em um número infinito de possíveis campos de ação política alguns problemas vêm se apresentando para um tratamento em termos de políticas públicas. Neste sentido,

um fato pode ser percebido, pela primeira vez, como um problema político por grupos sociais isolados, mas também por políticos, grupos de políticos ou pela administração pública (...) Além do mais, é importante considerar a maneira como os problemas foram definidos, sendo isso posteriormente de fundamental importância para a proposição de soluções na fase da elaboração dos programas (FREY, 2000, p. 227).

Frey (2000) adverte, no entanto, que é somente na fase de inserção na *agenda* que será decidido se um tema seguirá na pauta política atual ou se o mesmo será excluído ou adiado para posterior ação sobre ele. Assim, não basta meramente perceber e definir um problema, mas é imprescindível garantir que ele será inserido numa agenda política, como pauta para tomadas de decisões.

¹² Adotaremos essa perspectiva de análise de uma política pública em sua grafia em língua portuguesa.

¹³ Utilizaremos o termo “agenda” a partir de então, para nos referir a esta fase de implementação de uma política pública proposta por Frey.

Na fase denominada de *elaboração de programas e decisão*, Frey (2000, p. 228) chama a atenção para o fato de que precedem, ao próprio ato de decisão, processos de conflito e de consenso que envolvem os atores mais influentes na construção de uma política. É possível perceber que nessa fase os embates e as tensões fazem parte do próprio processo de elaboração de uma política e que a sua materialização, através de programas e projetos, reflete o consenso possível, resultado de um processo de correlação de forças.

A fase de *implementação* de políticas é a que, dentre outras características, exhibe os possíveis “desencontros” entre a formulação e a efetivação de uma política. Para Frey (2000, p. 226), o interesse da análise política nessa fase ocorre porque os resultados e impactos de uma política nem sempre correspondem ao que foi projetado para ocorrer. Ao se analisar processos de implementação de políticas, há, pelo menos, duas abordagens a serem diferenciadas: a que tem como objetivo principal a análise da qualidade material e técnica de projetos e programas e a que enfatiza as estruturas político-administrativas e a atuação dos atores envolvidos. Nesse último caso, o que está em primeiro plano é o processo de implementação.

Em nossa investigação, o principal interesse de análise recai na segunda abordagem, a que busca compreender o processo de implementação, concentrando-se, de maneira mais apurada, no processo de apropriação de uma política nacional – a Política de Educação do Campo - na esfera local, em municípios do Cariri paraibano, particularmente em suas secretarias de educação, escolas e entidades representativas da sociedade civil, entendidas aqui como aquelas que, na esfera municipal, são responsáveis por realizar, de maneira privilegiada, a política de educação adotada pelo município. Concepções da PNEC e ações realizadas, sobretudo em escolas da zona rural dos municípios estudados, serão aspectos e dados bastante considerados na análise.

Por fim, dentro da perspectiva de análise de uma política pública pela via do Ciclo Político, está a fase da *avaliação de políticas e da correção de ação*. Esta fase se caracteriza pela apreciação de programas já implementados em relação aos seus impactos efetivos. Para Frey (2000, p. 229), essa fase é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública.

Neste trabalho, a avaliação da PNEC se concentrará na análise da compreensão do seu significado pelos implementadores e beneficiários da referida

Política na esfera local (ênfase na análise da concepção e formulação da referida Política no plano local), de *como* eles têm conduzido e demandado ações relacionadas a essa Política em escolas localizadas na zona rural do Cariri paraibano (ênfase na verificação da existência de Programas e projetos que tenham relação com a PNEC) e *por que* eles adotaram essas estratégias de ação (ênfase na verificação dos motivos que levaram os implementadores e beneficiários locais a adotar uma ou mais estratégias de ação relacionadas às escolas da zona rural dos municípios nos quais atuam como gestores da secretaria de educação). A escuta dessas pessoas deverá nos oferecer condições de examinar os diversos modos de apropriação da PNEC, contribuindo para verificarmos se ela, de fato, chega, enquanto concepção e enquanto ação na esfera municipal, como chega, e deverá nos possibilitar, ainda, compreendermos por que ela é ou não adotada nesta esfera.

Antes de nos determos na compreensão da própria PNEC, discutiremos alguns conceitos que são fundamentais para explicitarmos o modo como entendemos a construção dessa Política, à luz das tensões e embates entre Estado e Sociedade Civil e, ainda, apresentarmos o conceito de apropriação desenvolvido por Vygotsky. Isso porque defendemos que a “ponte” ou a mediação entre uma política de ordem nacional e a sua realização no plano local se dá a partir de um processo de apropriação que deve considerar a incorporação de uma concepção - no caso de nosso estudo, de Educação do Campo-, de uma organização da política educacional de atendimento voltada aos alunos para os quais ela deve se orientar - moradores de zona rural - e, enfim, de uma concepção mais ampla da própria PNEC.

Posteriormente, discutiremos a relação entre Estado e Sociedade Civil a partir da concepção de Estado ampliado, inaugurada por Antonio Gramsci, por entender que essa perspectiva é aquela que melhor dialoga com o processo de construção da Política de Educação do Campo que atualmente está em construção no Brasil e por acreditar que ela se oferece como lente que melhor se ajusta, no momento, à análise da articulação que tem se dado entre Estado/sociedade política e sociedade civil, na formulação e implementação desta política.

1.3 O CONCEITO DE APROPRIAÇÃO

Ao adotarmos um conceito tão importante, como o é o conceito de *apropriação*, em nossa tese - que se produz a partir das Ciências Sociais -, retirando-o de um teórico cuja inserção é mais recorrente nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, faz-se necessário que apresentemos alguns elementos que justifiquem tal escolha.

Além de considerarmos pertinente, à abordagem do objeto de estudo deste trabalho, o conceito de *apropriação* desenvolvido por Vygotsky, uma vez que ele proporciona a verificação de uma relação entre o sujeito e algo ou alguma coisa que ele se dá a conhecer – o objeto -, gostaríamos de ressaltar a produção intelectual do autor como um aspecto que o aproxima dos constructos realizados pelas Ciências Sociais. Suas noções de sujeito e de cultura (PINO, 2005), dentre outras, revelam o caráter histórico e social que estão na base de sua teoria. Conforme Cole e Scribner (1991, p.7), Vygotsky enfatiza em toda a sua obra as origens sociais do pensamento e da linguagem, sendo, ainda, uma pedra basilar em sua teoria a avaliação de que o pensamento marxista se constitui como uma fonte científica valiosa, do qual faz uso, por exemplo, na construção de sua teoria sócio-cultural sobre os processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1991).

Por ser possível estabelecer relações entre a produção intelectual de Vygotsky e o campo mais amplo das Ciências Sociais e Humanas tem sido recorrente a realização de trabalhos nestas áreas que se fundamentam no autor, a exemplo dos trabalhos de Oliveira (2011) e Doria (2004).

Para Vygotsky (1993), apropriar-se significa apropriar-se de conceitos e um conceito é a palavra com o seu significado, que é sempre produzido historicamente. Também, pensar em *apropriação* significa, dentre outras possibilidades, pensar em conceitos espontâneos e científicos. Em Vygotsky, é no processo de *apropriação* de uma palavra ou de um objeto que o sujeito se torna “dono” dele, avançando de uma relação baseada na espontaneidade para outra, baseada numa perspectiva científica, na qual a relação entre objeto e palavra ganha possibilidade de generalização. Para o autor, a *apropriação* de um conceito é sempre produzida historicamente (DOTTA, 2005). Nessa direção, a delimitação entre conceitos espontâneos e científicos, a partir de uma lógica histórica, não apresenta diferenças essenciais, pois o processo de desenvolvimento de conceitos científicos

simplesmente repete, nos traços fundamentais, o curso de desenvolvimento dos conceitos espontâneos (VYGOTSKY apud DOTTA, 2005, P. 10). Além disso, é o processo de tomada de consciência que possibilita a passagem de uma relação/apropriação espontânea do objeto para uma apropriação científica: o processo da tomada de consciência leva ao desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos, os científicos (DOTTA, 2005, p. 10).

Analisando a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, Vygotsky observa que, neste período, a criança utiliza conceitos espontâneos, que são formados a partir de sua experiência cotidiana, quando ela, em contato com a cultura e as pessoas inseridas no mesmo contexto em que vive, apreende significados e ideias. Conforme Freitas (2002, p. 102),

a princípio, a criança utiliza esses conceitos sem estar consciente deles, pois sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato do pensamento. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só é adquirida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos.

Como podemos perceber, geralmente, a utilização do conceito de apropriação de Vygotsky está relacionada à análise da construção de conceitos espontâneos e científicos pela criança. Interessado em processos psicológicos superiores, tipicamente humanos, Vygotsky, dentre outras funções, estudou processos de aprendizagem, e, entre eles, o processo de aprendizagem de conceitos. No entanto, entendemos que, em conformidade com a própria perspectiva histórica abraçada pelo autor para construir a sua obra, a apropriação de conceitos é um processo que podemos e devemos tomar numa acepção mais ampla, como dizendo respeito a um processo inerente à trajetória humana, que se fazendo e se refazendo constantemente, depara-se sempre com novos desafios a serem apropriados e incorporados pelos sujeitos, independentemente de suas faixas etárias. Um novo conceito, por exemplo, como o de Educação do Campo, manifesta-se como algo a ser concebido e conceituado por aqueles que, relacionados de diversas formas com o que ele suscita, são provocados a com ele interagir.

Aqui, tomaremos o conceito de apropriação criado pelo autor como um conceito capaz de nos auxiliar na operacionalização da análise da incorporação - no sentido da apropriação - por parte dos implementadores locais da PNEC, do conceito Educação do Campo e de sua Política de um modo mais amplo.

Segundo Vygotsky (1993), os conceitos passam por uma trajetória compreendida em três fases básicas: na primeira fase - entendida como uma espécie de primeiro acesso ao conceito ou objeto - os objetos são agrupados de forma desordenada, sendo que o significado das palavras nada mais é que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, aglutinados numa imagem. Tal imagem é extremamente instável (1993, p. 51) e impressionista. Essa fase é, em grande medida, constituída pelo equipamento sensório-perceptivo do indivíduo.

Quanto mais o conceito está relacionado a um objeto concreto, maior a possibilidade de compartilhamento entre crianças e adultos. Essa primeira fase é denominada, por alguns comentadores (DAMAZIO, 2006) deste conceito em Vygotsky, de *sincrética*. Ela é subdividida em três estágios distintos, que revelam níveis diferenciados e crescentes de complexidade da fase descrita.

A segunda fase, denominada de *Pensamentos por Complexos* (VYGOTSKY, 1993, p. 52), ou *analítica* (DAMAZIO, 2006), caracteriza-se pela associação não apenas de impressões subjetivas, mas também pelo estabelecimento de relações que, de fato, existem entre os objetos. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível muito mais elevado (VYGOTSKY, 1993, p. 52-53). Também nesta fase há uma subdivisão em tipos de complexos que, como na fase anterior, revelam graus crescentes de complexificação na apreensão do objeto. Apesar da importância de desenvolver detalhadamente cada um destes tipos – tarefa que Vygotsky realizou – entendemos que, para os propósitos deste trabalho, é suficiente reconhecer nesta fase o seu caráter *analítico*. Tal caráter revela uma capacidade maior por parte de quem utiliza um conceito de estabelecer relações mais próximas entre ideia e objeto.

A terceira e última fase do processo de apropriação de um conceito é denominada de conceito propriamente dito, ou fase *sintética* (DAMAZIO, 2006). Para Vygotsky (1993, p.66),

A principal função dos complexos é estabelecer elos e relações. O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas [...] Mas o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. (...) Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar; a síntese deve combinar-se com a análise. O pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas operações.

É possível destacar desse fragmento a característica que inaugura essa fase: o seu poder de síntese. Mas, também é importante dizer que a análise se realiza,

nesse momento, e parece ser essa capacidade de sintetizar e analisar, ao mesmo tempo, que diferencia essa fase da anterior.

Descritas as fases do processo de constituição de um conceito, interessa agora estabelecer a relação entre apropriação e o objeto deste trabalho. Nele, o conceito de apropriação funcionará como um termo mediador entre a PNEC, em sua construção mais geral, e sua efetivação no plano local. Ele aparece como um conceito de relação entre as esferas geral e local da referida Política, oferecendo-se como operador para compreender, num primeiro momento, a passagem de uma política geral para a sua implantação e implementação numa realidade local. Esse primeiro momento é aqui assumido como sendo o início de efetivação de uma Política: acreditamos que, para ela ser implementada, é necessário que seja conceituada, ou, no mínimo, concebida.

A adoção aqui será a de que o processo de efetivação de uma política geral, numa esfera local, depende, em grande medida, de como essa política é apropriada pela referida esfera. Os níveis de apropriação *sincréticos*, *analíticos* e *sintéticos* serão utilizados como ferramentas para análise.

Resumidamente, a fase *sincrética* de apropriação de um conceito aponta para uma compreensão pouco clara do objeto em questão. Confusões, miscelâneas e mesmo junções disparatadas são características dessa fase. Há uma ênfase na compreensão subjetiva e em impressões sensoriais. A fase *analítica* de apropriação de um conceito já apresenta uma relação mais objetiva e factual com o objeto. Os agrupamentos, embora ainda não possuam uma junção baseada na lógica, têm uma relação mais coerente e objetiva com o objeto. Na fase *sintética* a grande conquista é o aparecimento do conceito, é quando síntese e análise estão presentes em sua elaboração. De acordo com Damazio (2006, p. 3), na fase sintética, a palavra tem um papel decisivo, sendo usada e aplicada com significações bem definidas. Conforme observa Vygotsky (1993, p. 66), para formar um conceito também é necessário abstrair, isolar elementos, examinando aqueles abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte.

Tomaremos o conceito de apropriação e, mais especificamente, as suas fases, para analisar como uma política geral se efetiva no plano local, investigando, em um dos momentos do trabalho, o nível ou a fase de apropriação do conceito de Educação do Campo nos três municípios estudados. Como dissemos, partimos do

princípio de que uma política, para se efetivar, precisa ser concebida/conceituada por aqueles que estão à frente da gestão educacional.

Mas, a compreensão de efetivação da política não se restringe a este momento conceitual. Acreditamos que é necessário avançar para as ações relacionadas à política investigada. Nesse sentido, Programas e projetos relacionados à Política de Educação do Campo e realizados no âmbito das secretarias municipais de educação dos municípios investigados, sobretudo em escolas de zona rural serão considerados. A ideia, como já colocamos, é buscar entender no plano local como se dá a apropriação de uma política e como ocorre a sua efetivação.

Sendo assim, é fundamental que investiguemos as relações existentes no momento de sua formulação e de sua execução entre esferas que, em tese, devem estar implicadas nesses processos: o Estado e a Sociedade, e, ainda, que compreendamos nos diferentes níveis de governo – federal, estadual e municipal – os vínculos existentes no processo de implementação de uma política. Pois, como observa Molina (2012b, p. 590):

Uma das tensões da Educação do Campo no que diz respeito às políticas públicas, especialmente em relação àquelas executadas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, é o apartamento, a ruptura, a separação da Educação do Campo. Exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade – e, dentro dele, outro projeto de educação -, tem sido intencionalmente negado por setores relevantes dessas instâncias governamentais.

Para pensarmos inicialmente a relação entre Estado e Sociedade no que diz respeito à própria constituição da Política de Educação do Campo, discutiremos, a seguir, a perspectiva proposta por Gramsci.

1.4 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL – A PERSPECTIVA DE GRAMSCI DE ESTADO AMPLIADO E OUTROS CONCEITOS

O conceito de Estado ampliado nasce na teoria de Antônio Gramsci e representa uma perspectiva original nos modos de compreender e analisar a relação entre Estado e sociedade civil.

Pensado como um conceito que se aplica às sociedades ocidentais, que teriam, em tese, uma relação mais equilibrada entre as esferas da sociedade civil e

da sociedade política, a noção de Estado ampliado oferecida por Gramsci é a junção dessas esferas. Conforme Violin (2006, p. 5-6), cada uma delas pode ser entendida da seguinte forma:

a) sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção; e

b) sociedade civil (Estado ético): organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso). Os seus portadores materiais são os "aparelhos privados de hegemonia", organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. Como a sociedade civil pertence ao Estado ampliado, ela seria estatal em sentido amplo.

Para Gramsci, a sociedade civil é da ordem da superestrutura, caracterizada pelas manifestações ideoculturais e políticas. Mas, em consonância com sua definição exibida acima, ela se comunica e chega a fazer parte do Estado – instância estrutural - compreendido em sua forma ampliada. Ela se constitui pelo conjunto de organizações que são capazes de conceber e ampliar o alcance de ideologias. Detém, ainda, a capacidade de construir consensos importantes a tomadas de posição. É, conforme assinala Rego (1991), o novo momento teórico, a nova determinação descoberta por Gramsci. Tal descoberta se inscreve no cenário histórico do início do século XX, quando se observa a presença de sociedades nas quais a sociedade civil é coesa e sólida e, na relação com o Estado em sentido estrito, não desmorona ao ataque frontal (GRUPPI, 1983). No contexto dessas sociedades, Gramsci pensa em novas estratégias de confronto e inaugura uma outra concepção de Estado – o Estado ampliado que, como dissemos, comporta sociedade política e sociedade civil.

Uma das novidades trazidas por Gramsci diz respeito não só à ampliação da concepção de Estado, mas, sobretudo, à incorporação da sociedade civil a ele, conferindo-lhe, assim, o estatuto de ampliado. Nessa perspectiva, compreendemos que há consequências importantes na movimentação e na relação da sociedade civil com a sociedade política – o Estado, em sentido estrito. Dentre essas consequências, ressaltamos o caso das sociedades em que sociedade civil e

sociedade política podem dialogar, estabelecendo outro nível de relação na esfera política.

Sem desconsiderar que a coerção e a violência coexistem com a busca das classes pela hegemonia, Gramsci possibilita nesta sua concepção enxergarmos a perspectiva da dialética, justamente por verificar que há entre sociedade civil e sociedade política uma “unidade na diversidade”. Assim, conforme pondera Rego (1991, s/p),

este “todo” (...) não é homogêneo, é rico em contradições e é mantido por um certo “tecido hegemônico”, que a cada momento histórico é criado e recriado em um processo constante de renovação dialética.

Os conceitos de guerra de movimento e guerra de posições parecem fundamentais à compreensão do modo como Gramsci enxerga que ocorrem as relações de poder e de combate entre Estado/sociedade política e sociedade civil no contexto das sociedades ocidentais.

Por guerra de movimento, Gramsci entende uma estratégia de luta própria às formações sociais do “Oriente”, ou seja, em países como a Rússia de sua época, que tinha feito sua revolução à base do choque real entre as classes. Nessas sociedades, caracterizadas pela debilidade da sociedade civil e submetidas ao Estado-coerção, quase que de maneira absoluta, tal estratégia é caracterizada pelo ataque frontal.

Por guerra de posições, Gramsci estabelece o modo estratégico de batalha que deve ser tratada, inicialmente, no âmbito da sociedade civil de formações sociais “Ocidentais”, ou seja, naquelas sociedades onde se dá uma relação mais equilibrada entre sociedade civil e sociedade política (COUTINHO, 1981 p. 103). Conforme Coutinho (1981, p. 67), a guerra de posições pode ser entendida como a nova estratégia para o socialismo no “Ocidente”. Nela,

o objetivo diz respeito à conquista de posições e de espaços (...), da direção político-ideológica e do consenso dos setores majoritários da população, como condição para o acesso ao poder de Estado e de sua posterior conservação (COUTINHO, 1981, p. 103-104).

Para Coutinho (2008), ainda, a guerra de posições se constitui como a necessária luta prévia pela hegemonia e pelo consenso majoritário nas formações sociais. Comparando esse entendimento gramsciano do modo como a luta se organiza em situações nas quais a sociedade civil é robusta com o conceito de

“democracia progressiva”, de Palmiro Togliatti, Coutinho (2008, p. 88) observa que esta última, tal qual podemos compreender pelo conceito de guerra de posições,

É concebida como um regime político que, combinando as instituições representativas tradicionais com novos órgãos de democracia direta, orienta-se gradualmente (“progressivamente”) no sentido da hegemonia das massas trabalhadoras, da superação do capitalismo mediante profundas reformas de estrutura.

Vale salientar a advertência feita por Coutinho (1981, p. 104), no sentido de esclarecer que a “ocidentalidade” de uma formação social não é, em Gramsci, um fato puramente geográfico, mas, sobretudo, um fato histórico. Quanto ao Brasil, o autor (apud VIOLIN, 2006, p.4) considera-o como uma sociedade "ocidental", no entanto, adverte que cada Estado requer um cuidadoso reconhecimento de caráter nacional.

Mas, entender essa nova estratégia colocada por Gramsci para a luta de classes, em contextos de sociedades nas quais sociedade política e sociedade civil estão mais equilibradas, requer que abordemos outro conceito, sem o qual não é possível visualizar como tal luta pode ou deve ser travada. Trata-se do conceito de intelectual orgânico.

Gramsci (1982, p. 10) anuncia: “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Esse anúncio requer que compreendamos melhor o seu sentido. Todos, para Gramsci, ocupamos indistintamente esse lugar de intelectuais na sociedade? Para o autor, o fato de sermos todos intelectuais não significa que desempenhemos todas as mesmas funções enquanto intelectuais. Assim, a ideia de graus diversos de atividade intelectual deve ser considerada na generalização feita por ele. Ao trazer essa máxima para a sua obra, Gramsci intenciona, ainda, demover a separação entre trabalho intelectual – *Homo sapiens* - e trabalho físico – *Homo faber*, considerando que, mesmo neste segundo tipo de trabalho, há a presença de atividade intelectual. Vejamos o que ele afirma, nesse sentido, na seguinte passagem:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por esse trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila *amestrado*”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no

mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação teórica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora) (GRAMSCI, 1982, p. 10).

E na sociedade ocidental capitalista com a qual Gramsci se depara no início do século XX, como pensar a função a ser desempenhada por esse intelectual? Ela deve ser baseada na erudição e na especialização? Para o autor, diante dessa nova organização da sociedade, o intelectual deve cumprir uma função prática, inserida no contexto da cultura em que vive e tendo como papel primordial a sua organização, buscando, com isso, a geração de consensos. Assim, diz-nos Gramsci (1982, p. 11-12),

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista da história, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente”.

É enquanto organizador de consensos que esse intelectual, denominado de “orgânico” por portar um projeto de hegemonias fundamentado num universo cultural e moral capaz de desagregar valores e construir outros (GONZALEZ, 1982, p. 93), irá contribuir para organizar e dirigir a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe (GRAMSCI apud LEHER; MOTTA, 2012, p.424).

Criar hegemonias significa, em Gramsci, criar consensos. Segundo Pronko e Fontes (2012, p. 389), o conceito sistematizado pelo autor deve ser entendido em duas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas.

No contexto onde sociedade civil e sociedade política estabelecem relações menos assimétricas, o consenso é a forma pela qual as classes se mantêm no poder ou podem enraizar-se para dentro dele, sempre em contextos de tensão e de embate. Esse enraizamento para dentro do Estado diz respeito aos modos contra-hegemônicos encontrados pelas classes no âmbito da sociedade civil para travar guerras de posição, conquistando espaços em seu interior.

. A partir desta concepção, Pronko e Fontes (2012, p. 390) advertem que, em Gramsci, não é possível separar o conceito de hegemonia de uma concepção

ampliada de Estado. Por outro lado, não é possível pensar o conceito de intelectual orgânico sem a função que ele deve desempenhar no âmbito da construção e organização de consensos junto à classe ou fração que representa, no intuito de, a partir da sociedade civil, dirigir-se à esfera do Estado, em seu sentido ampliado. Como dizem Leher e Motta (2012, p. 424), o intelectual supõe a função de hegemonia, tendo em vista o caráter de classe e a perspectiva de organizar e dirigir uma “vontade social coletiva”.

Por último, gostaríamos de chamar a atenção para o caráter coletivo inerente ao conceito de intelectual, pois, na abordagem de Gramsci, este não diz respeito a um ente subjetivo, mas sim, coletivo: são os intelectuais como massa – e não como indivíduos – cuja função é produzir e difundir ideologias, que lhe interessam (LEHER; MOTTA, 2012, p. 424).

A compreensão dos conceitos de Estado ampliado em Gramsci, bem como dos demais conceitos acima esboçados, parece-nos fundamental para pensarmos a Política de Educação do Campo que ora se constrói no Brasil. Isso porque sua emergência histórica e a organização de movimentos sociais e de intelectuais relacionados às questões do campo, para a estruturação de uma concepção de Educação do Campo e posterior formulação de uma Política de Educação do Campo, caminham no sentido de nos fazer pensar que uma experiência de política pública fundamentada na perspectiva do Estado ampliado pode estar em curso. A análise da concepção e formulação da referida Política poderá nos ajudar, num primeiro momento, a compreender se, de fato, é isto o que ocorre. Iniciaremos esta análise mais adiante, no capítulo III.

CAPÍTULO II – O PROCESSO DE PESQUISA E A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Este capítulo se propõe a apresentar como a pesquisa deste trabalho foi sendo construída, exibindo as concepções adotadas, a abordagem de pesquisa, os métodos empregados, critérios de escolha dos municípios e a proposta da Análise de Conteúdo como aquela que nos auxiliou na organização dos dados.

2.1 O PROCESSO DE PESQUISA

Como dissemos na Introdução deste trabalho, nossa relação com o tema da Educação do Campo começa há quase uma década, quando um projeto de extensão nos aproximou de parte da realidade do Cariri paraibano. A partir deste momento, uma sensibilidade para questões diversas referentes a esta realidade nasceu. Pela nossa trajetória profissional, as questões relativas à educação mostraram-se mais expressivas e, de lá para cá, elas foram se constituindo como *locus* de reflexão e de ação e, neste trabalho, materializam-se na investigação que nos propomos a fazer.

No entanto, o conhecimento prévio do espaço onde a pesquisa se desenvolveu não significou um conhecimento consolidado ou suficiente sobre o objeto de estudo: ele precisou ir se configurando à medida que nossa entrada em campo ocorreu e foi se desenvolvendo.

De acordo com Velôso (2001, p. 39),

a realização de uma pesquisa pressupõe que se empreenda uma trajetória que, inicialmente, alguns critérios, princípios e posturas, são definidos. Porém, a própria dinâmica da pesquisa de campo vai definindo e redefinindo a trajetória inicialmente traçada e impondo mudanças a partir das novas reflexões.

Nessa mesma direção, Bardin (2009, p. 121) observa que, numa pesquisa, trata-se de estabelecer um programa que deve ser preciso, porém flexível, para que seja capaz de receber novos procedimentos no decorrer da análise. Foi dentro deste “espírito” de pesquisa que produzimos os dados necessários a este trabalho.

Na seção a seguir, enunciaremos a abordagem de pesquisa e os métodos adotados, considerando que estes últimos foram, à medida que nossa imersão no

campo se deu, dialogando com as informações e os dados gerados no trabalho de imersão, sendo, quando necessário, reestruturados.

2.1.1 A abordagem qualitativa e os métodos de coleta de dados

A abordagem qualitativa tem gerado grande interesse entre pesquisadores das áreas da educação e das Ciências Humanas, em geral (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Algumas características conformam este tipo de abordagem: ela elege o ambiente natural como sua fonte direta de dados e tem no pesquisador seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; o processo é muito mais relevante que o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

No estudo que realizamos todas essas características foram realizadas em maior ou menor grau. A última delas, que diz respeito ao processo indutivo, realizou-se de maneira parcial, uma vez que, previamente, elaboramos uma hipótese de cunho geral, considerada como fruto de nossas reflexões anteriores sobre o tema e o objeto de pesquisa e como guia para o nosso planejamento da coleta de dados. Essa hipótese, que conduziu a um olhar inicial “de cima para baixo”, ou do geral para o particular, não funcionou como amarra ou como perspectiva fixa para a realização do estudo: ela guiou o nosso olhar, mas mostrou-se flexível à incorporação de novos dados referentes à realidade.

Como métodos de coleta de dados, utilizamos, ao longo da investigação, observações e entrevistas¹⁴. As observações realizadas foram acompanhadas de

¹⁴ Lüdke e André (1986) consideram observações e entrevistas como *métodos* de investigação, assim como Mann (1983). Outros autores definem e nomeiam de forma diversa a observação e a entrevista: Bauer e Gaskell (2002, p. 64) definem a entrevista como uma *metodologia* de coleta de dados; Bruyne et al (1977, p. 211-212) chamam observações e entrevistas de *técnicas* de coleta de dados, bem como Ruiz (1978); Haguette (1992, p. 86) define a entrevista como *processo de interação social*; e, Lakatos e Marconi (1989) chamam a observação de *técnica* e a entrevista de *instrumento* de pesquisa. Como podemos atestar, são várias as possibilidades de compreender e nomear a observação e a entrevista no contexto da pesquisa. Aqui, seguiremos a perspectiva apresentada por Lüdke e André (1986), uma vez que nossa discussão sobre o processo de pesquisa, no seu conjunto, baseou-se nas reflexões apresentadas pelas autoras.

conversas informais. Ambas foram anotadas em diários de campo. Observações e conversas informais se constituíram como métodos de coleta fundamentais na fase inicial de pesquisa, quando adentramos no Cariri paraibano, via 5ª. Gerência Regional de Ensino do estado da Paraíba, que fica localizada no município de Monteiro. Malinowski (1978), ao formular o conceito de *imponderáveis da vida real*, chamou a atenção para a importância da observação da realidade, sobretudo quando tal realidade expressa fenômenos que não podem ser devidamente registrados através de perguntas. Nessa perspectiva, os momentos iniciais da pesquisa foram realizados com ênfase nas observações, fundamentais à definição das etapas subsequentes e à organização dos roteiros de entrevistas.

Assim, as observações nos possibilitaram captar dados da realidade investigada, favorecendo-nos, ao mesmo tempo, a aproximação dessa realidade e das pessoas nela inseridas. Ao longo da pesquisa, observamos dinâmicas do funcionamento cotidiano das instituições pelas quais passamos, salas de aulas, escolas, traslados de crianças no transporte escolar, formas de relacionamento entre diversos sujeitos inseridos no espaço da pesquisa, dentre outras.

Quanto às observações realizadas, é importante explicitar o que dizem Lüdke e André (1986) em relação às variações no método de observação. Segundo as autoras, há um *continuum* que vai desde a imersão total na realidade até um completo distanciamento. Para elas, as variações são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28). Além disso, no processo de observação, o pesquisador pode decidir se explicita o seu papel e os propósitos do estudo ou se oculta esses dados.

Desde o início de nossa ida a campo, em setembro de 2010, nosso papel e os propósitos do estudo foram explicitados a todos os informantes, que concordaram em participar do estudo, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁵. Essa posição de observador é denominada por Junker (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de “observador como participante”, que diz respeito a um papel no qual

a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo (JUNKER apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 29).

¹⁵ Ver no Apêndice A.

Foi através das conversas informais que decidimos que o foco de nossa investigação passaria pelas secretarias municipais de educação, uma vez que são elas que, em sua maioria, no Cariri paraibano, prestam atendimento educacional regular na própria zona rural. Posteriormente, com base em dados secundários do INEP (2010), confirmamos essa informação, colhida preliminarmente através de conversas nas secretarias municipais de educação de dois dos municípios estudados. Consideramos, ainda no sentido de delimitar o estudo, que deveríamos direcionar o nosso enfoque para as escolas localizadas na zona rural.

No entanto, de posse do entendimento de que o que dá identidade a uma escola do campo não é propriamente a sua localização geográfica, mas os sujeitos que nela estão (BRASIL, 2002), não deixamos de considerar esse aspecto ao eleger, posteriormente, um dos municípios que compõem a pesquisa exatamente por ele se localizar nessa última situação: embora não tenha mais escolas situadas na zona rural, atende sujeitos oriundos desta zona em sua escola que está localizada na zona urbana.

As entrevistas, bem como conversas com professores, foram métodos de coleta de dados utilizados em momentos específicos de cada etapa da pesquisa, conforme a oportunidade que íamos tendo nos momentos de ida aos municípios pesquisados. De um modo geral, eles nos possibilitaram o acesso a informações fundamentais para irmos desenhando a pesquisa na direção de uma maior delimitação dela e também para que recolocássemos questões e necessidades novas a partir do que os dados nos iam revelando.

Após o exame de qualificação - outro momento importante na redefinição do desenho da pesquisa - considerando as sugestões da banca, optamos por focar mais o estudo em alguns municípios do Cariri paraibano e delimitamos o objeto de estudo para a análise da implementação da PNEC em três municípios da referida região, sobretudo a partir da *concepção* e de *ações* relacionadas à referida Política, privilegiando a escuta, a partir das secretarias municipais de educação, sobre ações desenvolvidas em escolas rurais dos municípios estudados ou em escolas que, mesmo na zona urbana, atendessem a alunos moradores da zona rural. Vinculados às secretarias de educação dos municípios estudados, entrevistamos: secretárias de educação, coordenadoras pedagógicas e professores que atuam em escolas localizadas na zona rural ou, no caso de um dos municípios, que atuam em escola

localizada na zona urbana que atende a alunos que residem na zona rural. Também, no sentido de ouvir um segmento considerado fundamental na construção da PNEC, a sociedade civil, entendemos ser fundamental entrevistar representantes de associações rurais com assento nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios.

Em relação aos professores, realizamos entrevistas nos três municípios com número significativo destes profissionais (ver roteiro no Apêndice B): em Zabelê, entrevistamos 9 professores; em Sumé, 16; e em Monteiro, 27. Ao todo, entrevistamos 52 professores. Além das entrevistas, realizamos observação, em nossas idas a campo, de algumas situações de sala de aula e conversamos de maneira informal com muitos deles em outros momentos da pesquisa.

Estes instrumentos ofereceram-nos um panorama da *apropriação* por parte desses professores do conceito de Educação do Campo, bem como de suas percepções de ações existentes nas escolas em que atuavam, consideradas por eles como ações de Educação do Campo.

As observações e as entrevistas passaram a pesquisa nos três municípios e foram extremamente úteis ao exercício comparativo em termos de níveis de apropriação da concepção de Educação do Campo em cada um deles e da verificação de ações que sinalizam a efetivação, ou não, da PNEC nos referidos municípios.

No último momento de imersão no campo, ocorrido em 2012, foram entrevistados gestores da secretaria municipal de educação (secretárias de educação e coordenadoras pedagógicas da secretaria municipal de educação) e representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação (CME) dos três municípios estudados. Vale dizer que secretárias de educação e coordenadoras pedagógicas desses municípios já tinham sido abordadas em outros momentos da pesquisa, através de conversas informais. Com as secretárias de educação houve contato, logo no início da pesquisa, quando solicitamos autorização para realizarmos nosso estudo. Utilizamos dois roteiros de entrevistas para entrevistar estes dois grupos de informantes. Os roteiros, que se encontram nos apêndices deste trabalho, apresentam questões comuns e específicas para cada segmento entrevistado. Neste momento, ouvimos, de um lado, a voz da gestão – representada por secretárias de educação e coordenadoras pedagógicas –, como representante no nível local, da esfera que executa a política de educação do

município. Do outro, ouvimos representações da sociedade civil inseridas num dispositivo responsável por apresentar as demandas desta sociedade. No nosso caso, a ideia foi ouvir se e como as demandas das escolas e comunidades rurais eram trazidas para o CME, com atenção particular às demandas relacionadas às escolas localizadas na zona rural, e, na sua inexistência, relacionadas aos alunos da zona rural que estudam em escolas na zona urbana.

A seguir, apresentaremos os municípios nos quais a pesquisa que fundamenta as reflexões e a análise neste trabalho se desenvolveu, discutindo, ainda, no item 2.2., a Análise de Conteúdo – teoria adotada para a organização dos dados.

2.1.2 Os municípios pesquisados – critérios de escolha

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Cariri paraibano é formado pelo Cariri Ocidental e pelo Cariri Oriental. O Cariri Ocidental é composto por 17 municípios e o Cariri Oriental, por 12 municípios. Inicialmente, iríamos pesquisar todas as escolas localizadas na zona rural de 18 municípios destes 29 que compõem o Cariri paraibano em seu conjunto. Estes 18 municípios dizem respeito àqueles que estão vinculados, do ponto de vista da organização da educação via secretaria estadual, à 5ª. Gerência Regional de Educação. Esse era o nosso recorte na direção de delimitar o estudo. Como dissemos, após avaliação desta escolha pelos professores que integraram a banca de qualificação, redirecionamos o estudo na direção de uma maior focalização do objeto e optamos por verificar a realização da PNEC em alguns municípios da referida região. Foram escolhidos três municípios para realizarmos a pesquisa: Monteiro, Sumé e Zabelê. Todos eles localizam-se no Cariri Ocidental.

Critérios como conhecimento prévio do município, extensão territorial, existência de instituições públicas de educação superior e presença ou ausência de escolas na zona rural foram considerados no momento da escolha dos três municípios citados. Monteiro e Sumé têm uma das maiores extensões territoriais da Paraíba¹⁶, o que, em alguma medida, implica-os na necessidade de manter escolas na zona rural para atender aos munícipes que moram em regiões mais remotas dos

¹⁶ Segundo o Censo do IBGE, de 2010, a extensão territorial de Monteiro era a maior da Paraíba, com 986,351 Km², e a de Sumé, a terceira maior, com 838,066 Km². .

municípios. Zabelê¹⁷, por outro lado, tem uma das menores extensões territoriais da Paraíba. O principal critério de escolha do município para compor a pesquisa se deu por ele, há quase 15 anos, ter adotado a política de fechamento de escolas. Com Monteiro e Sumé, tínhamos um contato prévio que ajudou na imersão no campo e foi por eles que iniciamos a pesquisa. Com Zabelê, não tínhamos contato anterior e este foi feito após algumas coletas de dados realizadas em Monteiro e Sumé.

Outro aspecto relevante para a escolha dos municípios de Monteiro e Sumé disse respeito ao fato de eles terem conquistado, nestes últimos cinco anos, *câmpus* de Universidades Públicas de Ensino Superior e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse poderia ser um dado adicional na conformação da política municipal de educação, especialmente voltada às escolas localizadas na zona rural, uma vez que estas instituições poderiam interferir, por exemplo, na formação inicial e continuada de professores. No caso de Sumé, especificamente, a existência de um curso de Licenciatura em Educação do Campo expressou-se como um dado para este estudo. Esse fator foi investigado no decorrer de nossa imersão no campo – em observações e entrevistas realizadas - e sobre ele trataremos no capítulo V, dedicado à análise dos municípios.

Passaremos agora a apresentar a Análise de Conteúdo e como ela subsidiou a organização dos dados desta pesquisa.

2.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO E SUA REALIZAÇÃO NA PESQUISA

Também interpretada como um instrumento de análise das comunicações¹⁸ (BARDIN, 2009, p. 15), a Análise de Conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 2009, p. 11), sendo característica dela o fato de ser polimorfa e polifuncional.

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo, enquanto instrumento de interpretação que é, subsidiou a organização dos dados coletados na pesquisa, oferecendo

¹⁷ Zabelê tem extensão territorial de 109, 394 Km², e apresenta uma das menores extensões territoriais do estado da Paraíba.

¹⁸ Conforme Bardin (2009, p. 33) ressalta, a Análise de Conteúdo não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

modelos disponíveis à interpretação. Esses modelos foram variados e forneceram estruturas para organizarmos e analisarmos os dados em cada momento da investigação.

A organização dos dados coletados nos ofereceu condições de apreender, dentre outros aspectos, os significados atribuídos pelos entrevistados à Educação do Campo e a sua política, e, como vimos, é no âmbito do significado atribuído a uma palavra ou expressão que um conceito pode ser gerado (VYGOTSKY, 1993), ou mesmo flagrado, e, por outro lado, através dos significados atribuídos, podemos verificar em que fase de apropriação (sincrética, analítica ou sintética) uma palavra ou objeto se encontra para o sujeito.

No entanto, não apenas a explicitação dos significados atribuídos pelos entrevistados à Educação do Campo foi considerada para verificarmos o significado do conceito e da política de Educação do Campo para os entrevistados, mas pudemos reunir significados atribuídos por eles à expressão, e, de posse deles, junto a outros dados coletados via observações, verificar uma relação mais próxima ou mais distante com o que atualmente é consenso na área da Educação do Campo. A proximidade e a distância entre as concepções colhidas e os consensos¹⁹ produzidos pela área serão analisados por nós em termos de apropriação sincrética, analítica e sintética (VYGOTSKY, 1993).

Vale ainda ressaltar que as entrevistas feitas com os professores, num primeiro momento, constituíram uma estratégia fundamental para abrir, no campo investigativo, uma intuição em relação aos níveis de apropriação do conceito de Educação do Campo nos municípios pesquisados. Esse dado, somado a outras informações obtidas, via observações e conversas informais com professores, coordenadores pedagógicos, enfim, pessoas relacionadas aos municípios e, ao mesmo tempo, implicadas com a educação, ajudaram-nos a iniciar uma conformação mais clara dos modos de apropriação do conceito e mesmo da PNEC nestes municípios.

Nas entrevistas realizadas com professores, gestores e representantes da sociedade civil, preocupamo-nos em saber sobre ações identificadas por eles como relacionadas à Educação do Campo. Além disso, perguntamos aos professores e representantes da sociedade civil sobre as escolas existentes na zona rural dos

¹⁹ Trabalharemos as relações entre os consensos inseridos na figura 3-2, que será apresentada no capítulo III, e os significados atribuídos pelos professores pesquisados.

municípios pesquisados, no sentido de que fizessem uma análise delas. A ideia era, dentro de um espectro mais amplo, ir compreendendo como aquele município – a partir da ótica dos professores – encontrava-se em relação às ações voltadas para as escolas situadas na zona rural e que compreensão mais geral os professores tinham do que estava acontecendo em nível nacional, no que diz respeito ao *conceito-movimento* Educação do Campo e à sua Política.

O roteiro de entrevistas realizadas com gestoras e representantes da sociedade civil foi elaborado tendo como base uma matriz de consensos, que será explicitada no capítulo III, organizada a partir do que atualmente é ponto de convergência na área da Educação do Campo. Realizamos 11 entrevistas semiestruturadas com os seguintes participantes: duas secretárias de educação dos três municípios pesquisados, as três coordenadoras pedagógicas dos referidos municípios e seis pessoas, duas em cada município, vinculadas a associações rurais e, ao mesmo tempo, participantes do Conselho Municipal de Educação de cada um deles. Por motivo de força maior, com uma das secretárias de educação foi utilizado um questionário aberto²⁰, com as mesmas questões do roteiro de entrevistas aplicado às duas secretárias de educação. Obtivemos, desse modo, informações de seis gestoras da pasta educacional dos municípios de Sumé, Monteiro e Zabelê – três secretárias de educação e três coordenadoras pedagógicas da rede de ensino – e de seis representantes de associações rurais que têm assento nos CMEs dos referidos municípios.

A organização dos dados de todas as entrevistas se deu a partir das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009, p. 121).

Segundo Bardin (2009), a etapa que diz respeito à pré-análise é aquela na qual ocorre, dentre outros passos, a organização dos dados propriamente dita. Trata-se de um período de intuições que tem por objetivo tornar operacionais e sistemáticas as ideias iniciais, promovendo a construção de um esquema mais preciso para o desenvolvimento das operações posteriores. De posse dos dados, o pesquisador lançará mão do que Bardin denomina de leitura flutuante, caracterizada

²⁰ A ideia inicial era realizar apenas entrevistas semiestruturadas. Mas a secretária de educação de Sumé, depois de agendada a entrevista, desmarcou por motivos de doença e optamos por enviar o roteiro da entrevista para seu e-mail, tornando-se o referido roteiro, no caso específico desta secretária, um instrumento caracterizado como questionário aberto.

pelo momento no qual os dados podem invadir o pesquisador, produzindo nele impressões e orientações (BARDIN, 2009, p. 122). Na etapa da exploração do material, ocorre o momento de codificar, decompor ou enumerar os dados. A autora observa que, na fase de codificação, o material pode ser organizado em temas, o que configura uma análise de tipo temática, uma das modalidades da Análise de Conteúdo. Conforme Bardin (2009, p. 131),

o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

Ela observa, ainda, que fazer uma análise temática significa descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou mesmo frequência de aparição podem significar alguma coisa dentro do que se quer descobrir (BARDIN, 2009).

As entrevistas realizadas com informantes dos municípios pesquisados foram analisadas à luz de temas relacionados aos consensos que até aqui orientam a concepção de Educação do Campo num âmbito mais geral, e, conseqüentemente, informam a PNEC. Nesse sentido, os temas deverão avançar para o que Bardin nomeia de unidade de contexto, que, no nosso caso, diz respeito tanto à PNEC, como à política adotada pelo município para as escolas situadas na zona rural e para o atendimento de sujeitos moradores da zona rural que estudam em escolas da zona urbana.

Consideramos que a ideia e a produção de temas nos permitiram uma fluência maior na relação com os dados, possibilitando-nos, por isso, uma movimentação capaz de nos fazer relacionar aspectos inerentes à conformação do objeto de pesquisa, que busca, como sabemos, verificar a realização da PNEC no contexto dos municípios estudados, sobretudo no que diz respeito à política educacional pensada para as escolas localizadas na zona rural ou que atendem a alunos oriundos da referida zona.

A seguir, vamos apresentar, com base em uma das possibilidades de análise de políticas proposta por Klaus Frey (2000) - o Ciclo Político -, o processo de estruturação da Política Nacional de Educação do Campo (PNEC).



2ª. PARTE – A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PNEC)



CAPÍTULO III - A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO CICLO POLÍTICO

Neste capítulo, apresentaremos aspectos centrais relacionados à Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que dizem respeito às condições históricas em que ela foi produzida, primeira e simultaneamente enquanto conceito original e enquanto movimento em defesa do direito de acesso da população camponesa à educação. Nessa direção, avançou para a verificação das conquistas legais que possibilitaram ações e a formulação de programas que, atualmente, configuram-se como tendo caráter nacional, tendo se inserido em agendas de políticas públicas voltadas à educação da referida população. Dos vários programas existentes, daremos ênfase, neste capítulo, àqueles que possuem uma expressão importante pelo que representam em termos de pioneirismo, de conquistas e de embates no âmbito da Educação do Campo – a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e do Programa Escola Ativa (PEA). Apresentaremos, ainda, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em março do corrente ano, que se propõe, dentre outros objetivos, a congregar ações diversas relacionadas à infraestrutura das escolas, formação de professores e ensino profissionalizante. Os três programas sobre os quais nos deteremos mais neste capítulo ilustram processos de implementação da PNEC.

O modelo do Ciclo Político (FREY, 2000) será utilizado com vistas a organizar os diversos momentos pelos quais a PNEC foi se constituindo até o momento atual. Entendemos que, neste capítulo, daremos ênfase aos seguintes momentos do Ciclo Político: percepção e definição de problemas, aspectos jurídico-legais, agenda e elaboração de programas e decisão. Os capítulos V e VI, que tratam da análise dos dados empíricos, estarão voltados para os momentos relativos à implementação da PNEC, verificando se e como ela é implementada nos contextos estudados, e à avaliação.

3.1 PERCEPÇÃO E DEFINIÇÃO DE PROBLEMAS: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O nascimento do movimento em favor da Educação do Campo se deu no contexto do final dos anos 1990, no Brasil, fruto de um esforço coletivo protagonizado por sujeitos, movimentos e organizações interessados e implicados, de formas diversas, nas questões atinentes à educação, à Reforma Agrária e às políticas públicas, dentre outras.

Inicialmente, a questão foi pautada no âmbito do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), quando o referido Movimento foi desafiado por entidades presentes no Encontro - como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) - a levantar uma discussão mais ampla acerca da educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012, p. 258).

O I Enera, ocorrido em julho de 1997, em Luziânia, Goiás, proporcionou, assim, o encontro de sujeitos e instituições que, desafiados a pensarem e atuarem em diferentes frentes no âmbito da até então chamada Educação Rural, passaram a promover, de maneira sistemática e regular, ações relacionadas ao desafio para o qual foram chamados a responder. Desde 1997, a Educação do Campo passa a ser pautada no cenário educacional e político brasileiro, demandando, junto com o debate da educação, o enfrentamento de outras questões que dizem respeito ao trabalho, à cultura, ao conhecimento e às lutas sociais dos camponeses (CALDART, 2012, p. 257).

Como conceito forjado neste cenário, a Educação do Campo é fruto de um processo histórico, “nascendo”, inicialmente, como *Educação Básica do Campo* (CALDART, 2012, p. 257-258), por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, também em Luziânia, Goiás. Porém, só em novembro de 2002, no Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, passa a consolidar-se com a expressão *Educação do Campo*, que aglutina em torno de si sujeitos e instituições, debates e embates, conceitos, demandas por políticas públicas relacionadas à educação dos sujeitos do campo brasileiro.

É importante marcar que, entre o final da década de 1990 e o início da década de 2000 – momento no qual a Educação do Campo vai se configurando conceitual e politicamente – há uma mudança na gestão do país: ela “nasce” no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e continua a se fazer, na década seguinte, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), ocasião em que uma profusão de ações importantes no sentido de sua consolidação vai ocorrer. O diálogo entre segmentos da sociedade civil implicados com a Educação do Campo e o Estado vai se fazer perceber pela emergência de dispositivos jurídico-legais e pela conquista de estruturas executivas na esfera estatal, a exemplo da, na época, Coordenação Geral de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação.

Para além do histórico da expressão Educação do Campo, consideramos que o seu significado representa mais que um conceito original: ele fala do que nomeamos como *conceito-movimento*²¹, porque traduz, em seu conjunto, tanto a criação de uma palavra nova para fazer frente, dentre outros aspectos, ao conceito de Educação Rural, como carrega consigo a história de diversos sujeitos, com ênfase para os movimentos sociais do campo, que vêm provocando no cenário político e educacional brasileiro uma movimentação capaz de gerar ações que, de alguma forma, vêm se refletindo como respostas às suas demandas.

A ideia de *conceito-movimento* reflete, ainda, a indissociação entre teoria e prática presente no conjunto de demandas e ações que vêm sendo pautadas ao longo de mais de uma década por aqueles sujeitos coletivos citados mais acima e por outros que, ao longo desse tempo, vêm se somando a esse debate, que ganhou caráter nacional. Além disso, é importante mencionar a presença fundamental que os movimentos sociais do campo e intelectuais vinculados a estes movimentos têm neste processo, que é responsável pela formulação de um termo e pela introdução na agenda política do país de uma questão que nos parece nova e recorrente, ao mesmo tempo. Nova, porque ela se inscreve num momento histórico único, que expressa

o acúmulo do que já vinha acontecendo no campo, das pressões e da luta dos camponeses por uma política educacional para as áreas de

²¹ Apresentamos esta proposta de leitura da Educação do Campo como *conceito-movimento* pela primeira vez em 2010, em um artigo apresentado no VIII Congresso Latino-americano de Sociologia Rural (ALASRU), que ocorreu em Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. Para maior conhecimento, conferir Leal et al (2010).

assentamentos de reforma agrária. Trata-se, pois, de uma experiência que nasceu e se desenvolve colada ao movimento social, abrangendo suas lutas, inclusive, as de caráter estrutural (LEAL; CAMINI, 2011, p. 03).

E recorrente, porque dialoga com o esforço permanente daqueles que, alijados de direitos que lhes deveriam estar assegurados, interrogam e lutam ao longo da História por eles. Nesse sentido, parece-nos lícito reconhecer, no *conceito-movimento* Educação do Campo, pontos de tangência com o movimento de Educação Popular²², que, desde os anos 1960, busca, na contramão de modelos educacionais instrumentalistas, tecnicistas e excludentes, fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais (RIBEIRO apud BRASIL, 2007, p. 11). Tal movimento, bloqueado pela ditadura militar de 1964, reapareceu, de maneira renovada, a partir dos anos 1980 do século passado. Apesar de a década de 1980 ser reconhecida como aquela na qual ressurgem movimentos sociais tolhidos pelo regime militar, bem como outros de caráter original²³, é importante ressaltar que permaneceu uma lacuna no que tange a políticas educacionais específicas para as escolas do campo. Tal ausência se refletiu, por exemplo, na falta de dotação financeira para essas escolas, marcadas historicamente pela precariedade material, técnica, pedagógica e política (SILVA, 2009). Essas e outras ausências passam a ser pautadas na trajetória de construção do *conceito-movimento* Educação do Campo e, por isso, a ideia de frescor e de novidade deste *conceito-movimento* não deve ser perdida. Dessa forma, o *conceito-movimento* Educação do Campo inaugura questões do seu próprio tempo e atualiza outras, já colocadas em outros momentos históricos. E mais, segundo Caldart

²² Esse movimento não ocorreu sem tensões com propostas contrárias as que ele estava buscando colocar em prática. Na mesma década de 1960, com o intuito de atender aos interesses da elite brasileira, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia para conter o fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, em seu artigo 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 2007, p. 11). Vê-se nessa concepção uma clara tentativa de *fixar* o homem no campo, no intuito maior de atender às demandas das elites urbanas, sem considerar o campo como lugar de sujeitos que têm direitos a fazer escolhas, inclusive de optar por outro modo de vida, em outro lugar. Nesse caso, a estratégia contida na referida LDB foi no sentido de adaptar o homem ao campo e não de produzir conhecimento para que ele pudesse fazer escolhas e, dentre elas, permanecer nele por vontade própria.

²³ Segundo Gohn (2010), alguns movimentos têm sua origem nos anos 1980, como parte dos movimentos sociais nucleados pela questão da moradia. No que tange à Educação, na década de 80 do século XX, foi lançado nacionalmente o Movimento em Defesa da Escola Pública.

(2012), ele nasce de questões práticas, não se tratando e resolvendo apenas no plano teórico, mas exigente de uma teoria de análise cada vez mais rigorosa.

Quanto à novidade que a expressão *Educação do Campo* traz para o cenário educacional brasileiro é importante marcar, ainda, a intencionalidade contida nesta emergência conceitual: ela surge, como dissemos, também para se sobrepor à chamada Educação Rural, fazendo um contraponto a ela, por entender que, historicamente, a chamada Educação Rural padece de intencionalidades e preconceitos perversos e cristalizados que geram, no olhar da sociedade brasileira, em seu conjunto, uma percepção negativa sobre os sujeitos atendidos por escolas vinculadas a ela que, invariavelmente, estiveram e continuam estando fora das decisões sobre, dentre outros aspectos, os projetos educativos que dizem respeito a eles. Como afirma Ribeiro (2012, p. 298):

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra, organizados no movimento camponês, articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserido em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.

A presença dos movimentos sociais do campo, na conquista da expressão *Educação do Campo* e, sobretudo, de espaços nas políticas públicas que até então têm se destinado a responder às demandas *por uma educação do campo*²⁴, é um fator de extrema relevância, se não fundamental, para explicar o próprio surgimento deste *conceito-movimento*. Como dissemos anteriormente, é no âmbito de um Encontro do Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) que vislumbramos o nascimento do *conceito-movimento* Educação do Campo. Além do MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG – tem se destacado como movimento sindical que tem pautado a Educação do Campo em sua política de formação sindical. No sentido de explicitar o papel que os movimentos sociais e sindicais relacionados ao campo vêm

²⁴ Esta expressão remete-se a um lema levado adiante pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, fundamental, dentre outras coisas, para o processo de formulação da PNEC. A referida Articulação foi constituída na ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, realizada em julho de 1998, já citada anteriormente, como uma estratégia para dar continuidade às ações iniciadas desde o I Eneer, no sentido de fortalecer o movimento que estava nascendo em defesa de uma Educação do Campo. Para maiores informações, conferir Arroyo e Fernandes (1999).

desempenhando na construção do referido *conceito-movimento*, vejamos o que dizem os autores abaixo:

Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentados da reforma agrária... (FERNANDES, 2006, p.28).

... quero destacar o meu entendimento de que esse processo de construção de uma política pública não tem início somente agora, tampouco começa com a entrada do MEC em cena a criar espaço aos povos organizados do campo. Em vez, conforme entendo, e como regra no campo das relações sociais, trata-se de um movimento que teve início no seio da sociedade civil organizada (...), no seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação dos seus quadros dirigentes e de suas bases (...). Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo (MUNARIM, 2006, p. 16).

Tais afirmações, presentes também na análise de outros autores (ARROYO; FERNANDES, 1999; JESUS, 2004; ANTUNES-ROCHA, 2009), chama a atenção para a participação da sociedade civil organizada no processo de inclusão na agenda política do País do tema da Educação do Campo, produzindo, como veremos adiante, efeitos no que tange ao aparato legal, à formulação de políticas – materializadas em Programas - e a sua implantação e implementação em realidades diversas. Essa movimentação ou ação da sociedade civil em direção ao Estado brasileiro, com vistas a fazê-lo reconhecer o direito à educação dos povos do campo, é um dos aspectos da PNEC que nos faz pensá-la como uma experiência que dialoga de perto com a noção de Estado ampliado proposto por Gramsci (1983).

Na atualidade, podemos verificar, ainda, uma expressiva produção intelectual, pautada na emergência da concepção e do próprio conceito de Educação do Campo. Essa produção indica que as reflexões em torno desse conceito e dessa temática são diversas, sendo relacionadas, por exemplo, à questão da interlocução entre Educação do Campo e Campesinato (LEAL; CANIELLO, 2010; LEAL et al 2010; LEAL; CANIELLO, 2012), à relação entre Programas educacionais e a Política de Educação do Campo (LEAL; CANIELLO, 2011), ao desenvolvimento (ARAÚJO; MOLINA, 2010), à formação e ao trabalho docente nas escolas do campo (UCHÔA, 2010), à relação entre Educação do Campo e os movimentos sociais (CORRÊA; SILVA, 2010), à articulação entre escola do campo e cultura do trabalho (SOARES et al., 2009), à Educação Superior no Campo (LEAL; CANIELLO, 2008a), à construção de conhecimento à luz da relação entre agricultores e docentes (LEAL;

CANIELLO, 2008b) e à relação entre educação e sustentabilidade (REIS, 2004), entre outras .

As discussões levantadas por esses e outros autores que se debruçam sobre a Educação do Campo se referem, por exemplo, à necessidade de uma concepção de educação vinculada ao contexto no qual se desenvolvem os processos formativos, considerando os conflitos que perpassam o espaço rural brasileiro, em função dos diferentes interesses econômicos e sociais para utilização desse espaço (MOLINA, 2009a, p. 15); à necessária articulação entre as demandas por uma educação do campo e as condições de exclusão, às quais, historicamente, os camponeses brasileiros estão submetidos (LEAL; CANIELLO, 2010; LEAL et al. 2010; LEAL; CANIELLO, 2012); à imprescindível articulação entre a Educação do Campo e a expansão do direito humano à educação básica de qualidade para os povos do campo, entendendo-se por qualidade tanto o acesso aos bens culturais, universais, eruditos e científicos produzidos e sistematizados pela humanidade, como o respeito e acesso ao conhecimento das singularidades populares (MUNARIM et al, 2009, p. 62); ao reconhecimento que a escola deve ter de seus sujeitos, não produzindo um conhecimento estranho e distante de seu cotidiano (REIS, 2004, p. 71); à importância de a Educação do Campo se apropriar do debate sobre a construção de um novo projeto de nação e sobre o papel do campo na construção de um novo modelo de desenvolvimento brasileiro (MOLINA 2009b, p. 18); à ideia de que, na luta pelo direito à educação de qualidade vinculada à realidade do campo, reside também a luta pela Reforma Agrária, uma vez que há em comum entre essas lutas o objetivo de garantir a construção de alternativas de produção e de vida nos assentamentos (PAIVA, 2004, p. 104); à perspectiva de que a educação está irremediavelmente ligada ao trabalho e à cultura, sendo essas duas instâncias definidoras do processo educativo (MENEZES NETO, 2009, p. 31).

Esse conjunto de referências da produção intelectual reflete parte do processo de construção de um lugar na agenda política e acadêmica²⁵, nos movimentos sociais, na sociedade em sua acepção geral, para acolher as

²⁵ É importante percebermos a relevância da inclusão da temática Educação do Campo ou mesmo Educação Rural no contexto da produção intelectual de cunho acadêmico e em outros espaços de produção intelectual. Damasceno e Beserra (2004) chamam a atenção para a crescente inclusão – verificada já nas décadas de 1980 e 1990 - de trabalhos que discutem o problema da educação rural a partir da perspectiva dos trabalhadores. Para as autoras, esta tendência está relacionada, acima de tudo, à capacidade que os próprios trabalhadores rurais, através de suas organizações políticas, têm tido de se fazerem visíveis e, por isso, chamarem a atenção de pesquisadores.

problematizações trazidas pelo *conceito-movimento* Educação do Campo. Reflete, ainda, em alguma medida, a capacidade que esta temática vem tendo de se manter, como campo de produção de conhecimento e ação que se materializa em diversos contextos: como em conquistas legais e conquista de programas e projetos que viabilizem atendimento a demandas colocadas no seio do conceito e do movimento Educação do Campo. Mais adiante, passaremos à verificação das conquistas legais presentes no processo de construção do *conceito-movimento* Educação do Campo, com especial interesse nas implicações dessas conquistas para construção de políticas de Educação do Campo.

Antes, porém, cumpre destacar os *consensos* que podemos reunir até o momento em relação à concepção de Educação do Campo, pois os consideramos como fundamentais à avaliação de sua apropriação na esfera local que nos destinamos a investigar neste trabalho.

3.1.1 Alguns *consensos* da concepção

Chamaremos de *consensos* o que alguns autores vão denominar de características (CALDART, 2012) ou identidade (CALDART, 2004) do *conceito-movimento* Educação do Campo. Entendemos que a formulação de algumas sínteses organiza os acúmulos que, até o momento, os grupos que têm se dedicado à práxis da Educação do Campo vêm realizando. Além disso, é em torno desses consensos que transformações no âmbito da sociedade civil podem ser organizadas, ao modo do que pensa Gramsci (1982) em relação à hegemonia.

Apresentaremos, a partir de Caldart (2012), parte desses acúmulos, elegendo como critérios para a utilização da síntese produzida pela autora o fato de reconhecermos seu esforço e sua preocupação de apresentar, desde o início da construção do *conceito-movimento* Educação do Campo, uma produção regular e sistemática interessada em instituir, dentre outras questões, um marco que defina em que consiste este *conceito-movimento*. Além disso, o texto do qual extraímos estes consensos é um dos mais atuais sobre o assunto e está inserido num Dicionário que se propõe a construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo até o momento (CALDART et al, 2012, p. 13).

Em primeiro lugar, para traçar as características da Educação do campo, a autora chama a atenção para a necessária interlocução entre os elementos da

seguinte tríade: *campo, educação, políticas públicas*. Ela a entende como orientadora de perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora e do campo e, a partir dessa tríade, expõe algumas características que podem configurar a Educação do Campo como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome, nem dialogam com essa experiência concreta (CALDART, 2012, p. 263).

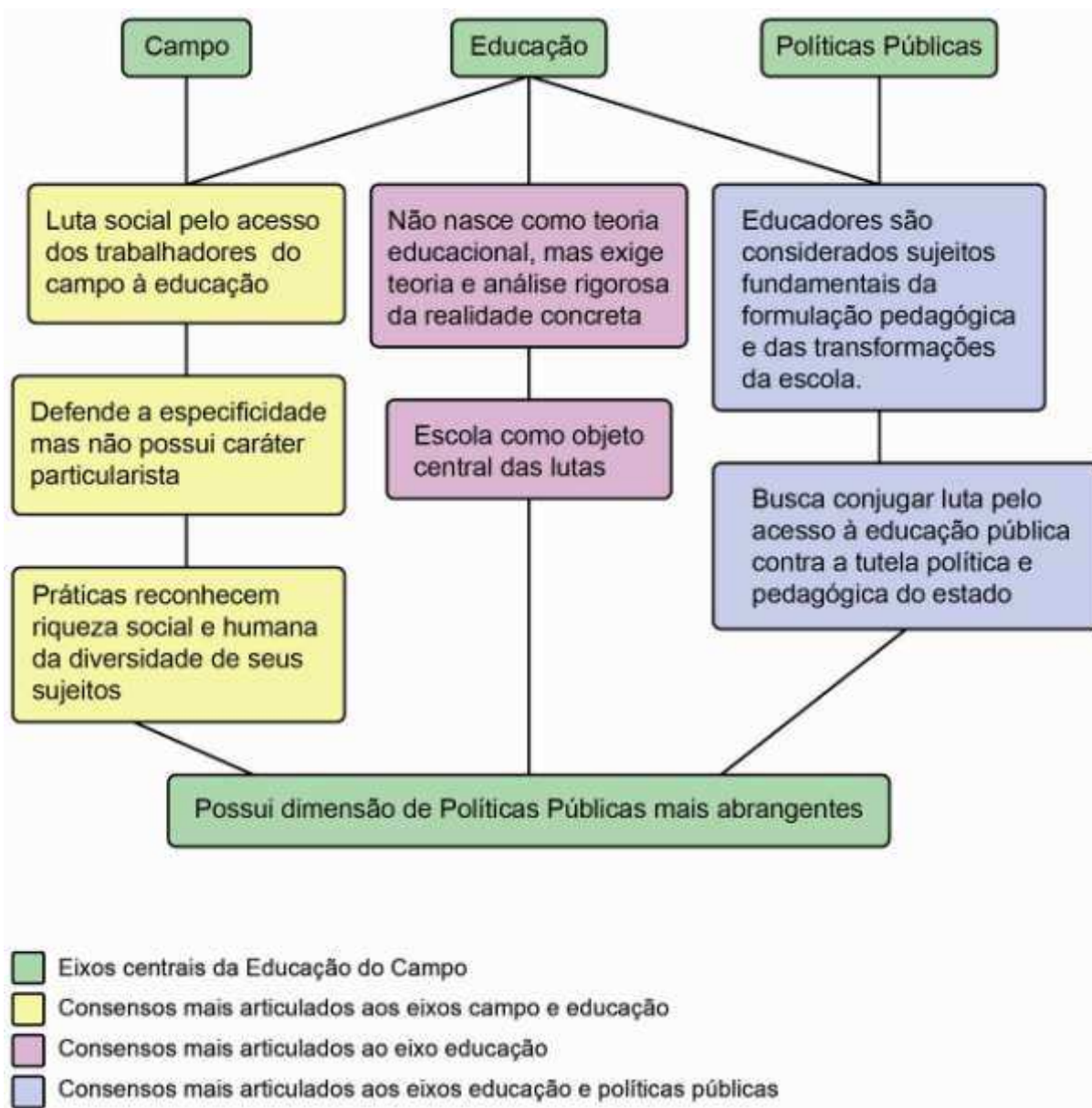
Ao evidenciar as características da Educação do Campo, Caldart (2012) oferece elementos que nos possibilitam realizar um quadro de análise que nos ajudou a enunciar os temas de orientação da pesquisa.

A autora chama de “características da Educação do Campo” o que, como dissemos acima, vamos tomar como *consensos* produzidos pela área até o presente momento. Organizamos esses consensos a partir da tríade indicada por Caldart (2012), redefinindo, em alguns casos, o lugar desses consensos: isso significa que, a partir de Caldart (2012), instituímos um quadro de leitura próprio, que nada inova em termos de conteúdos, mas oferece, além de uma reorganização das características apontadas pela autora, uma imagem que pode nos ajudar a melhor visualizar os consensos e suas relações. Esboçado o desenho, organizamos, ainda, os consensos em grupos identificados por cores. Os consensos que em nossa leitura estão mais relacionados a um dos eixos ou uma das articulações entre os eixos da tríade proposta pela autora estão identificados por uma mesma cor.

Apesar de termos feito uma “separação” entre esses consensos, consideramos que eles só podem ser mais bem compreendidos se os entendermos em seu conjunto, de maneira relacionada. É inegável que cada um tem uma contribuição específica no entendimento da própria Educação do Campo, mas apenas uma visão de conjunto pode nos fazer compreender a Educação do Campo tal qual ela é proposta desde o momento de sua concepção: como conceito e como movimento que reúne, em torno de si, uma série de reivindicações e a necessária articulação de várias ações para dar conta de suas demandas.

Abaixo, podemos ver os principais consensos construídos pelo conceito-movimento Educação do Campo na atualidade:

Esquema 3.1 – Consensos em torno dos eixos.



Fonte: produzido pela autora (2012).

Como podemos perceber, uma multiplicidade de fatores está atrelada à tríade *campo – educação – políticas públicas*. Dentre eles, destacamos, a partir de Caldart (2012):

- a compreensão de que os trabalhadores do campo devem assumir a função de protagonistas na luta pelo acesso à educação, entre os quais se encontram os educadores do campo;
- o entendimento de que essa é uma luta coletiva que deve estar articulada a outras lutas e, logo, há uma compreensão de que a Educação do Campo,

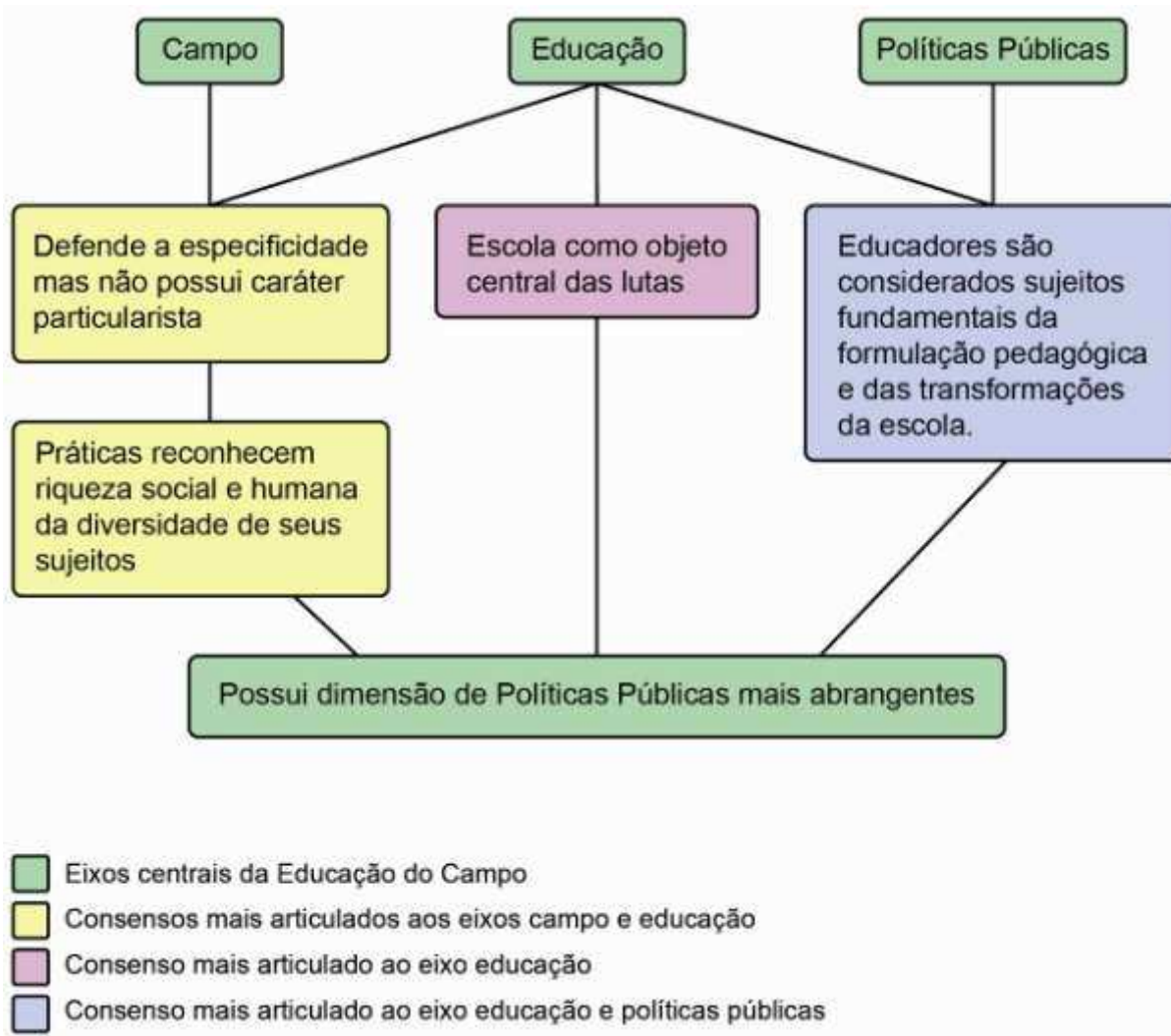
para se instituir enquanto política pública, deve buscar articular ações mais abrangentes, sem perder de vista que a luta pelo acesso à educação em cada situação específica é fundamental;

- a ideia de que a relação entre o específico e o geral deve estar no horizonte das demandas por educação, por escola e no âmbito das demais demandas que estão no conjunto de reivindicações da própria Educação do Campo;
- a convicção de que a luta pela Educação do Campo possui uma identidade de classe e de que ela se trava no âmbito da práxis;
- o entendimento de que a escola ocupa lugar central por representar tanto espaço de manutenção como de superação dos dilemas que lhe são próprios e que, ao mesmo tempo, dizem respeito à sociedade na qual ela está inserida.

Esta amplitude de questões que a Educação do Campo carrega consigo indica a necessidade de uma abordagem que seja capaz de relacionar educação e escola a um contexto econômico – baseado na luta pela terra -, cultural e social mais amplo, e, ao mesmo tempo, tem na educação e na escola pontos centrais de seu debate, a partir dos quais os demais fios de relação deverão ser puxados.

Conferindo centralidade à educação e à escola neste trabalho, direcionaremos o nosso olhar para verificarmos e analisarmos processos de realização da PNEC nos contextos específicos que nos propomos a investigar. Dentre os consensos colocados acima, consideraremos os seguintes como fundamentais a este estudo:

Esquema 3.2 - Consensos a serem considerados nos contextos estudados



Fonte: produzido pela autora (2012).

Esses consensos serão alvo de verificação junto aos municípios estudados, no sentido de analisarmos se e como eles são efetivados em termos de concepções e de ações na política educacional adotada pelo município para atender alunos que estudam em escolas na zona rural ou atendem alunos moradores desta zona em escolas localizadas na zona urbana.

Passemos agora a verificar os aspectos jurídico-legais que acompanham o processo de construção da PNEC.

3.2 ASPECTOS JURÍDICO-LEGAIS

Conforme afirmamos no capítulo I, os aspectos jurídico-legais de uma política são considerados aqui como estratégia fundamental para sua criação e

consolidação, sobretudo no que tange à garantia de direitos. Por essa razão, resolvemos destacar este aspecto como importante para analisarmos uma política do ponto de vista processual, como estamos fazendo neste trabalho. Apesar de dedicarmos um item específico a sua discussão neste texto, gostaríamos de solicitar, ao leitor, que compartilhasse conosco o entendimento de que essa escolha é meramente didática e que a proposta é que entendamos os aspectos jurídico-legais como atravessando todas as fases de construção da PNEC.

Do ponto de vista legal, é importante registrar importantes avanços que vêm dando sustentação a muitas conquistas reais nas ações do movimento em defesa da Educação do Campo, a exemplo do Decreto no. 7.352/2010. Muitas das conquistas especificamente relacionadas à Educação do Campo tiveram como fundamento avanços já consagrados em dois importantes dispositivos jurídicos nacionais: a Constituição Federal brasileira, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Segundo Chauí (apud MOLINA, 2012a, p. 451), a positivação de um direito refere-se à necessidade profunda de se estabelecer ou reafirmar a compreensão coletiva de determinados valores para o conjunto da sociedade. Para Molina (2012a), quando Chauí interpreta o sentido do direito à luz de sua positividade, significa que a prática de declarar direitos os inscreve nos âmbitos social e político, requer o reconhecimento de todos sobre estes direitos, e exige, portanto, consentimento social e político para sua efetivação (MOLINA, 2012 a, p. 451).

Comungando com essa interpretação do lugar da inscrição do direito em dispositivos jurídico-legais, na conquista real de avanços relativos a consensos que uma determinada sociedade ou grupo social têm como importantes ao seu reconhecimento enquanto grupo dotado de cidadania, que tem deveres a cumprir, mas também direitos a serem garantidos, reunimos, no quadro abaixo, avanços legais que o *conceito-movimento* Educação do Campo vem conquistando ao longo de sua história.

Quadro 3.1 – Dispositivos legais relacionados a conquistas na Educação do Campo²⁶

Dispositivo Legal	Conteúdo da Lei ²⁷	Garantia de direito
Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).	A partir da constituição de 1988, a educação integra o conjunto dos direitos sociais fundamentais (cf., por exemplo, os artigos 6º. e 205)	Os povos do campo, como cidadãos brasileiros que são, devem ter garantidos o direito à educação.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei no. 9.394, de dezembro de 1996 – artigos 3º., 23, 27, 28 e 61 (BRASIL, 1996).	Propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (art. 28);	Garante, dentre outras conquistas, uma relação mais orgânica entre vida e escola, reconhecendo o modo de vida dos sujeitos como importante fator para a adaptação de conteúdos curriculares e metodologias às necessidades e interesses dos alunos da zona rural, do calendário escolar e da natureza do trabalho na zona rural.
	Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (arts. 3º., 23, 27 2 61).	Somam-se ao artigo 28 e versam, dentre outras matérias, sobre igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, possibilidades diversas de organização da Educação Básica (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos etc), as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento e a formação mínima de professores para atuar na Educação Básica.
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB no. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).	Instituem um conjunto de princípios que garantam a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.	Ratifica a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (art. 3º.), já apontada na constituição de 1988 para todos os cidadãos brasileiros; considera que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando a autonomia destas instituições, devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos (art. 5º.); institui que o Poder Público proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais (art. 6º.); institui a possibilidade de flexibilização do calendário escolar para as escolas do campo (art. 7º.), dentre outros direitos.
Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006)	Dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)	Reconhece os dias letivos da Pedagogia da Alternância, contribuindo para a legitimação desta prática pedagógica que integra família-escola-comunidade como prática pertinente à Educação do Campo.
Diretrizes Complementares, Normas e princípios para o Desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica no Campo Resolução CNE/CEB no. 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008).	Complementam e clarificam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, explicitando as relações entre a Educação Básica, em todas as suas etapas, e o atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida.	Afirmam que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (art. 3º.), determinando, em seu parágrafo segundo, que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental; Afirmam que o transporte escolar só deverá ocorrer quando necessário e indispensável e deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito (art. 8º.); reconhece que a Educação do Campo é um eixo integrador do desenvolvimento rural e recomenda que os entes federados trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, por estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

²⁶ Todos estes dispositivos estão disponíveis em publicações impressas ou no site do MEC: www.portalmec.gov.br

²⁷ No que diz respeito a conquistas realizadas no âmbito da própria Educação do Campo ou outras que possibilitaram seu avanço.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, artigo 8º., parágrafo terceiro, Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009).	Reconhece que as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de famílias consideradas dentre as populações do campo, descritas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB no. 1, de 3 de abril de 2002, deverão reconhecer, dentre outros aspectos, os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais.	Institui, como direito, a necessidade de que a Educação Infantil, particularmente suas práticas pedagógicas, que se destinam às crianças pertencentes às populações do campo seja realizada considerando os modos próprios de vida de suas famílias.
Decreto no. 7.352/2010 (BRASIL, 2010).	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)	Garante o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas dos povos do campo; reconhece como sendo a identidade da escola do campo aquela que atende predominantemente populações do campo; determina o apoio da União aos sistemas de ensino para a formação específica de educadores do campo (art. 4º.), reconhecendo como legítimas políticas específicas de formação, que possam ser realizadas em concomitância com o exercício profissional dos professores (art. 5º.). Incorpora o Programa Nacional da Reforma Agrária como política de Estado.

Fonte: produzido pela autora (2012)

A Constituição Federal de 1988 merece destaque no conjunto de conquistas alcançadas pelo movimento em defesa de uma Educação do Campo e esse fato se deve, primeiro, ao significado que tem a referida Constituição para o fortalecimento da chamada sociedade civil no Brasil. A partir dessa compreensão, cabe pensar na inserção no âmbito desta esfera de segmentos organizados da sociedade no intuito de se posicionar frente ao Estado na garantia de direitos. Autores, como Telles (1994) e Draibe (apud SOUZA, 2009), vão afirmar a crescente consolidação de espaços públicos no Brasil a partir dos anos 1980 e a existência de políticas públicas ancoradas no contexto de uma esfera pública que passa a se esboçar de maneira mais evidente a partir da Constituição de 1988, sobretudo pelo que ela expressa em termos de participação dos referidos segmentos. Os anos 1980, posteriores ao longo período vivenciado no país de uma ditadura, que arrefeceu a instauração e mesmo a participação de segmentos da sociedade civil em seu desenho político, têm na Constituição de 1988 um marco relevante no processo de re-emergência da sociedade civil.

No que tange à educação, é importante marcar o reconhecimento que a Constituição promove, ao compreendê-la como um direito fundamental, que deve ser garantido a todo cidadão brasileiro. O caráter universal contido nesse

entendimento se apresenta para a política pública que estamos estudando aqui como uma pedra basilar para as conquistas legais posteriores. Cabe enfatizar mais uma vez, nesse sentido, o papel exercido pela Constituição Federal de 1988 não só para a Educação do Campo, mas para o fortalecimento da sociedade civil no Brasil, instância considerada fundamental para fazer emergir a Educação do Campo, como conceito e como movimento, que se insere no contexto político brasileiro demandando a garantia do direito à educação aos povos do campo.

Além da constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, oferece-se como importante dispositivo legal à continuidade do reconhecimento de direitos educacionais vinculados às populações do campo, estabelecendo uma relação mais orgânica entre a escola e a vida dos sujeitos que nela estão, demonstrando, com isso, o reconhecimento da diversidade de modos de vida que dizem respeito ao conjunto de populações que forma a sociedade brasileira. Esse reconhecimento abre, no campo legal, perspectivas de visibilidade para populações e seus respectivos modos de vida que, até então, não tinham expressão no cenário nacional. Se a Constituição de 1988 universaliza o direito à educação, a LDB de 1996 avança no sentido de reconhecer que o universal deve ser atendido considerando o específico concernente a cada população para a qual a educação deverá ser ofertada.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, podem ser compreendidas como um documento legal que possui caráter de “divisor de águas” entre uma visão de educação para o chamado meio rural e a adoção de um novo ideário político, conceitual e prático voltado à Educação do Campo. As referidas Diretrizes incorporam a expressão *Educação do Campo* e o Parecer no. 36/2001²⁸, que antecede a sua instituição, ocupa-se de retomar conquistas legais verificadas em outros documentos, como a LDB, de 1996, apresentando, também, o modo como a Educação do Campo tem sido tratado na legislação brasileira – enquanto educação rural (BRASIL, 2001, p. 19). Nesse mesmo Parecer, verifica-se uma discussão do modelo de interpretação do campo brasileiro como sendo historicamente compreendido a partir de uma visão idealizada das condições materiais de

²⁸ Aprovado em 04 de dezembro de 2001, no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), teve como relatora a conselheira Edla de Araújo Lira Soares – importante nome na consolidação dos marcos legais da Educação do Campo.

existência da cidade, visão que acaba contribuindo para a conclusão de que o campo é uma realidade provisória que tende a desaparecer (BRASIL, 2001, p. 5). A relatora do Parecer constrói sua argumentação em favor de uma Educação do Campo recorrendo a uma análise histórica dos modos como o campo brasileiro foi visto e de como essas visões informaram os sujeitos do campo acerca do valor da educação, retirando deles a possibilidade de enxergarem nela um caminho para se construir processos educacionais voltados aos seus próprios interesses.

Além disso, a relatora produz um histórico da introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro (BRASIL, 2001, p.9), remetendo-o ao início do século XX, resgatando, nas várias Constituições Federais e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional existentes no país, no decorrer do século passado, o modo como o campo/rural e seus sujeitos foram interpretados quando relacionados aos direitos educacionais. De um modo geral, a não inclusão, nesses documentos, da população do campo enquanto protagonista de seus próprios projetos de vida é uma característica que se repete e acaba revelando um modo de compreensão deles no conjunto dos demais cidadãos – sobretudo aqueles situados no espaço urbano. Por fim, a autora, em seu Parecer, ratifica o papel que a Constituição Federal de 1988 e a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tiveram no sentido de reconhecer o mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado ao conjunto da sociedade (BRASIL, 2001, p.4-5).

O Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado, em 01 de fevereiro de 2006, ao dispor sobre os dias letivos da Pedagogia da Alternância, exprime em seu texto, reconhecimento no âmbito legal brasileiro de uma “metodologia” de ensino-aprendizagem que tem suas raízes fincadas em modalidades de escolas relacionadas ao universo rural brasileiro – como as Escolas Famílias Agrícolas²⁹. Uma das questões trazidas por essa Pedagogia diz respeito ao reconhecimento da indissociável relação entre escola-família-comunidade e isso se materializa em sua proposta pedagógica através dos já instituídos tempo-escola e tempo-comunidade.

As Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica no Campo, Resolução CNE/CEB nº 2,

²⁹ As Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), Casas Familiares Rurais (CFR's) e Escolas Comunitárias Rurais (ECR's) são expressões de um modelo de escola inspirado na experiência francesa, que, apesar de terem suas especificidades, comungam do fato de ser uma alternativa viável para a educação dos filhos dos camponeses, uma vez que não separam a escola da experiência de vida dos alunos, ao utilizarem, como metodologia, a Pedagogia da Alternância. Para maiores informações, conferir: www.proec.ufg.br/revista_ufg/agro/Q02_escola.html

de 28 de abril de 2008, cumprem o papel de ratificar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do campo e de explicitar, de maneira mais clara, algumas questões como as pertinentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (art. 3º.), relativas ao transporte escolar, à nucleação de escolas e às possibilidades de agrupamento das crianças, proibindo, por exemplo, o agrupamento, em uma mesma turma, de crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu artigo 8º., parágrafo terceiro, contribuem para fortalecer, no âmbito de um dispositivo legal relacionado à Educação Infantil, a necessidade de reconhecimento das especificidades do modo de vida das populações camponesas na realização das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Podemos afirmar que, apesar dos avanços já conquistados no âmbito da Educação do Campo, passíveis de verificação através de ações concretas como a realização de programas e projetos, há uma lacuna no que tange a programas voltados especificamente para as crianças pequenas de populações camponesas. Essas Diretrizes trazem para o contexto da Educação Infantil a necessidade de se enxergar a especificidade das culturas camponesas nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, produzindo, a partir da Educação Infantil, um diálogo com a Educação do Campo.

Consideramos muito oportuno trazer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para este espaço, porque: 1) elas dizem respeito a um dos avanços legais verificados na conquista por educação de qualidade dirigida aos povos do campo; 2) trata-se de um documento que confere visibilidade às diferenças culturais das famílias camponesas e coloca a necessidade de as práticas pedagógicas da Educação Infantil reconhecerem a inserção cultural das crianças; e, 3) é um tema ainda pouco debatido no cenário da Educação do Campo e da Educação Infantil, sendo este um desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira, seja produzindo conhecimento sobre o assunto, seja avançando na direção de Políticas Públicas que possibilitem a garantia do direito à educação a todas as crianças do país.

No momento atual, integramos uma pesquisa nacional, intitulada *Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais* (MEC/UFRGS/FNDE), que busca contribuir nesta questão produzindo o

primeiro levantamento de dados sobre a oferta de Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos moradoras de zona rural do Brasil. Seu intuito é realizar o mapeamento nacional da oferta de Educação Infantil pelo poder público e levantar aspectos da demanda das famílias e comunidades por Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural, com vistas a subsidiar a expansão da Educação infantil do Campo. Como dissemos, a produção de conhecimento e de dados referentes à Educação Infantil do Campo ainda é restrita e alguns trabalhos realizados no intuito de discutir a temática já podem ser encontrados. Indicamos a leitura de Silva e Pasuch (2010), Leal (2011), Silva et al (2012a) e Silva et al (2012b).

O Decreto nº 7.352, de 2010, assinado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, faz-se importante pelo que Molina (2012 a, p. 454) coloca como sendo seu aspecto central: o fato de ele ter alçado a Educação do Campo à política de Estado. Segundo a autora,

sua função principal [diz respeito à] obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo (...) Assim, pode-se afirmar que o objetivo principal do Decreto nº 7.352/2010 é a instituição de ações do estado brasileiro que visem promover concretamente à materialização do direito à educação escolar para os camponeses (MOLINA, 2012a, p. 454).

Relativo à Política Nacional de Educação do Campo e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o referido Decreto incorpora dois aspectos já presentes em outros dispositivos legais: a universalização do direito à educação, garantida pela Constituição Federal de 1988, e a obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia desta universalidade (MOLINA, 2012 a, p. 454), já ressaltada na LDB de 1996. Além disso, o Decreto acolhe a concepção de escola do campo (que não só se caracteriza pela sua localização geográfica, mas por atender populações camponesas), ratificando uma ampliação no entendimento do seu significado e colocando, para a população em geral, sobretudo para as instituições formais de educação e seus projetos pedagógicos, a importância de se reconhecer a cultura na qual seus alunos e mesmo professores se inserem. Desse modo, uma escola do campo deve ser entendida como aquela que atende sujeitos oriundos de uma cultura camponesa, muito embora ela – a escola - possa estar localizada numa área urbana.

Quanto ao Pronera, é significativa a sua inserção no Decreto ao qual estamos nos referindo, posto que ele faz parte das ações colocadas em marcha pelo *conceito-movimento* Educação do Campo já nos anos 1998 – quando a primeira ação do Programa foi realizada – e sua contribuição ao acesso à educação formal de jovens e adultos da Reforma Agrária é inegável. Conforme atesta Molina (2012 a, p. 457),

o Pronera tem viabilizado o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo programa, pautadas nas práticas já acumuladas pelos movimentos, entre as quais se destaca a alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado por causa da impossibilidade de permanecer, por períodos seguidos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente os impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal.

Como podemos ver, a partir desta análise do Pronera realizada por Molina (2012a), o Programa também pode ser compreendido como uma estratégia educacional que reconhece a especificidade da escolarização no contexto de pessoas que, inseridas na luta por Reforma Agrária, têm no trabalho com a terra uma relação que lhes confere subsistência e identidade. Dialogando com essa inserção cultural, o Pronera vem, há mais de uma década, possibilitando que jovens e adultos inseridos neste contexto possam ter garantido o direito à educação sem precisar abrir mão de seu vínculo com trabalho camponês.

Após trazermos o que consideramos como avanços significativos nos marcos legais da realidade brasileira, particularmente relacionada ao acesso à educação pelas populações camponesas, é importante expressar que sabemos que a positivação de um direito, por si só, não é garantia de que ele, efetivamente, seja realizado em sua plenitude, mas, sem o aparato legal, que reflete, dentre outras conquistas, o avanço de segmentos da sociedade civil no sentido de fazer valer os seus direitos, muitas ações já empreendidas por aqueles que estão implicados com o *conceito-movimento* da Educação do Campo não teriam a força que tiveram e que têm para se fazerem realidade concreta. Um exemplo disto é o Programa Nacional da Educação do Campo – Pronacampo – instituído em março de 2012, de caráter federal, e que tem sua formulação fundamentada no Decreto nº 7.352, de 2010, do qual falamos acima.

Passemos agora a verificar a inserção da Educação do Campo na agenda pública, com ênfase para sua inserção na esfera estatal.

3.3 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AGENDA PÚBLICA

Conforme observa Frey (2000), uma política só terá garantida sua inserção numa pauta atual se estiver inserida numa agenda. A construção histórica, a expressiva produção intelectual em torno da Educação do Campo, os avanços legais, bem como os consensos produzidos referentes a ela, ilustram aspectos que demonstram a sua inserção no contexto de interesses de segmentos da sociedade civil, como movimentos sociais e sindicais e pesquisadores que vêm pautando a Educação do Campo nos espaços específicos a suas atuações.

Do ponto de vista de sua construção histórica, vimos que a PNEC inicia o seu processo de inserção no contexto político do final dos anos 1990, na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). De lá para cá, a PNEC seguiu se construindo e consolidando no processo de tensões e diálogos com dois outros governos: o do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o da atual presidenta Dilma Rousseff. Nesses contextos, foram diferenciadas as formas de relação e de avanços entre a PNEC e o Estado brasileiro.

Os governos de Lula e Dilma Rousseff, como sabemos, são, sucedâneos em termos de mesmo partido político – o Partido dos Trabalhadores (PT) –, o que não significa que suas gestões sejam homogêneas ou idênticas. O governo de FHC, vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), teve suas características próprias, e, no que tange à educação, foi instaurado nos anos 1990, importantíssimos para compreender expressivas mudanças no Estado, não só em termos de Brasil, mas, em termos mais amplos, como no caso da América Latina e Caribe.

Conforme afirmam Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 13-14), referindo-se às mudanças ocorridas nos anos 1990 e suas implicações no campo educacional,

a educação, nesse contexto de mudanças, destaca-se como um setor importante, devendo, por isso, ser uma dimensão considerada nas políticas e nos programas de ajuste e de estabilização demandados pelo processo de reestruturação do Estado na antiga perspectiva (agora atualizada) de que o desenvolvimento econômico propiciado pelo desenvolvimento técnico-científico garantirá, de forma isolada, o desenvolvimento social.

É na década de 1990 que recomendações, oriundas especialmente do Banco Mundial, foram dadas tanto à América Latina quanto ao Caribe, no sentido da descentralização, da autonomia escolar, da participação, da co-gestão comunitária e

da consulta social (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 14). Para os autores, tais recomendações filiam-se a um conjunto de reformas educativas aliadas a uma perspectiva neoliberal, a partir de princípios do novo paradigma organizativo proposto para a reforma do Estado e do setor público (AFONSO apud CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 14).

Essa análise da educação e suas reformas na década de 1990 nos fornecem alguns elementos para pensarmos o surgimento de uma política, como a de Educação do Campo, que traz consigo, dentre outros aspectos, um conceito original e um movimento que pauta uma série de reivindicações para a escola do campo e para o próprio campo brasileiro.

Desde já, reconhecemos diferenças substanciais entre essa política mais geral que se instaura em países como o Brasil e a emergência de condições que possibilitaram a construção da PNEC no Brasil nos anos 1990. Nesse sentido, parece-nos bastante pertinente apontar que, no âmbito de uma intencionalidade mais ampla, propícia à instauração de condições educacionais para uma política neoliberal, surge uma política afinada com princípios participativos, culturalmente enraizados e em defesa de um projeto de soberania a partir do campo brasileiro. Ou seja, uma política que, no debate e embate com essa intencionalidade mais ampla, defende princípios contrários a ela³⁰.

Esse cenário nos informa sobre a complexa e contraditória trama de interesses e possibilidades que se desenha no ato mesmo de introdução de um debate sobre a Educação do Campo na experiência brasileira. Como que “de assalto”, grupos organizados, de esferas diferentes, instauram a pedra de toque de um movimento que surge na contramão da onda dos anos 1990.

Na década de 2000/2010, esta política consolida-se de maneira expressiva através de várias frentes: expressiva produção teórico-acadêmica no âmbito das Universidades e de seus pesquisadores, produção de textos, relatórios e publicações oficiais, avanços do ponto de vista da Lei, surgimento de programas e

³⁰ Tafarel e Molina (2012, p. 574) observam que o surgimento do Pronera, por exemplo, no final da década de 1990, ocorreu no contexto do acirramento da luta pela terra, na transição dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, após o massacre de Eldorado dos Carajás (1996) e no clima da realização da Marcha Nacional pela Reforma Agrária (1997) e do Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA – 1997). Para as autoras, a combinação entre sensibilização, mobilização e envolvimento da classe trabalhadora na defesa de seus direitos, por um lado, e um acuamento do governo perante a sociedade após ações truculentas do Estado, como em Eldorado do Carajás, por outro, possibilitaram a emergência de ações e Programas que culminaram com a estruturação de uma Política mais ampla relacionada à Educação do Campo.

projetos voltados à realidade educacional do campo, nascimento na esfera estatal de uma secretaria – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - vinculada ao Ministério da Educação, que incorpora em sua estrutura uma Diretoria de Políticas para Educação no Campo e Diversidade.

Do ponto de vista da agenda construída pela PNEC na relação com os referidos governos, queremos evidenciar que é a partir de 2002 que as conquistas realizadas pela Educação do Campo - no sentido de se fortalecer também enquanto política pública - serão mais expressivas no que concerne a conquistas na esfera estatal.

É importante considerar que é no final dos anos 1990 – sob a gestão do ex-presidente FHC – que tem início o processo de construção da atual PNEC. Mas, fazendo uma despreziosa cronologia, podemos identificar, a partir do ano de 2002, uma intensificação de ações relacionadas à Educação do Campo, tanto do ponto de vista jurídico-legal, como do ponto de vista da conquista de espaços na estrutura estatal.

Nesse sentido, em 2002, como vimos, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo foram aprovadas; em 2003, o Ministério da Educação instituiu o Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo – GPT Educação do Campo -, que publicou o caderno “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2005), realizou Seminários Estaduais de Educação do Campo, criando, nestes Seminários, Comitês Estaduais de Educação do Campo; em 2004, foi criada a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – que continha em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo³¹; observando o quadro dos dispositivos legais apresentado anteriormente. Assim, verificamos que os marcos legais mais significativos para a Educação do Campo se deram, até o momento, entre os anos de 2002 e 2010; e que o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo – foi lançado em março de 2012, já na gestão da atual presidenta do Brasil.

³¹ Atualmente, a SECAD chama-se SECADI, sendo o “I” relacionado ao termo *Inclusão*. Também, ao invés de uma Coordenação Geral de Educação do Campo, o que se tem na atual estrutura da SECADI é uma Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.

Essas conquistas nos levam a verificar a inserção regular da Educação do Campo em contextos importantes ao seu fortalecimento e a sua política e a afirmar que a consolidação de uma agenda relacionada à Educação do Campo no espaço da estrutura estatal ocorreu nas duas gestões do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando a correlação de forças entre sociedade civil e sociedade política parece ter concorrido para a construção de uma hegemonia por parte de segmentos da sociedade civil implicados com a Educação do Campo na esfera estatal. Sendo assim, uma quantidade significativa de programas vinculados à PNEC emergiu neste período.

Cabe retomar aqui a ideia de que a construção de uma política não se faz sem contradições e correlações de forças. Com a inserção da PNEC na agenda pública do país, o processo não se dá de maneira diferente. Nesse sentido, gostaríamos de trazer uma cena presenciada por nós quando do lançamento do Pronacampo, em março do corrente ano, em solenidade realizada na Presidência da República, pelo Ministro da Educação Aluísio Mercadante e a Presidenta Dilma Rousseff. Na solenidade de lançamento, estavam presentes, dentre outros, com direito à fala, duas representações emblemáticas para pensarmos os conflitos e as tensões presentes na instituição de uma política como a PNEC: José Wilson de Souza Gonçalves, Secretário de Políticas Públicas da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG –, representando os movimentos sociais do campo, e Kátia Abreu, senadora, presidente da Confederação Nacional da Agricultura – CNA -, representando a bancada ruralista.

Esta cena parece expressar a perspectiva que adotamos na compreensão de uma política pública: a de que ela é feita a partir de tensões e embates, num cenário de disputas que não devemos perder de vista ao examiná-la. No caso da PNEC, por sabermos que ela toca em questões fundamentais como a luta pela terra, essas disputas estão colocadas desde a sua instauração. Também, parece-nos possível destacar na arena política do lançamento do Pronacampo as posições demarcadas por grupos organizados da esfera da sociedade civil diante e no diálogo com a sociedade política. A disputa entre consensos, por consensos e por terrenos reais de ocupação política ficou evidente na presença e nos discursos dos dois representantes citados acima. Assim, dialogando com Gramsci e com seu conceito de Estado ampliado, parece legítimo enxergar na cena descrita uma expressão da relação entre sociedade política e sociedade civil, disputando espaços e conceitos

para construir no âmbito da sociedade brasileira consensos na direção de uma hegemonia em relação à Educação do Campo e a sua política.

Para avançarmos na direção de verificar a materialidade das conquistas até então feitas no âmbito da Educação do Campo, passaremos a explicitar e refletir sobre alguns programas que exibem importantes conquistas em termos de demarcação de espaços relacionados à garantia de direitos à educação pelos povos do campo. Como veremos, esses programas também exibem as contradições inerentes ao processo de construção da PNEC.

3.4 ELABORAÇÃO E DECISÃO: A PNEC ATRAVÉS DE PROGRAMAS

Desde o seu início, enquanto conceito e enquanto movimento que aglutina em torno de si diversos segmentos da sociedade civil, que, organizados, demandam ao Estado brasileiro ações concretas relacionadas à educação das populações do campo, a Educação do Campo vem contribuindo para fomentar programas voltados a essas populações. Dentre os programas até então desenvolvidos, enfatizaremos três, pelo que eles representam em termos de regularidade de oferta, por se comunicam com a escolarização formal e por seu significado enquanto política estatal, entendendo-os, ainda, a partir do contexto em que foram criados. Os programas sobre os quais falaremos neste item são: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Escola Ativa (PEA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Além desses programas, outras ações e outros programas relacionados à Educação do Campo vêm sendo implementados, sobretudo pela SECADI/MEC. Por exemplo, há ações como o Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD campo) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE campo), que contribuem, respectivamente, para uma maior adequação dos conteúdos dos livros didáticos à realidade de alunos pertencentes à cultura camponesa e para o incremento da estrutura física das escolas, através de recursos diretamente repassados a elas para contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção e conservação de suas instalações, bem como para a aquisição de mobiliário

escolar³². Convém assinalar outros programas relacionados à PNEC, como o Procampo, o Projovem campo Saberes da Terra e o Programa Residência Agrária³³.

O Pronera e o PEA iniciam suas ações no país no mesmo ano: em 1997, os dois Programas começam a se estruturar no Brasil e, em 1998, eles são implementados. Esses programas, como sabemos, iniciam suas ações no governo do ex-presidente FHC. É importante ressaltar que não se trata de uma ação combinada entre ambos, mas de Programas que são compreendidos por vários autores (JESUS et al, 2012; TAFAREL et al, 2012) como localizados sobre dois pilares diferentes. Veremos alguns aspectos que exibem essas diferenças mais adiante. O Pronacampo, por outro lado, emerge já no século XXI. Lançado em março do corrente ano, no âmbito da Presidência da República, propõe-se a atuar em diferentes frentes, no intuito de assegurar a melhoria do ensino na educação básica realizada em escolas do campo. Passemos a verificar o teor dos referidos programas no item a seguir.

3.4.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

O Pronera surge no contexto do debate da Reforma Agrária e tem sua gênese relacionada às conclusões oriundas do I Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (Enera), ocorrido em julho de 1997. A questão da educação no meio rural foi pautada como eixo sobre o qual era preciso haver uma intervenção mais propositiva no processo educacional dos assentamentos. A prioridade, nesse primeiro momento, recaiu sobre a questão do analfabetismo de jovens e adultos, porque: verificou-se um alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária; e percebeu-se que havia uma preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular.

Em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Pronera, que, inicialmente, foi vinculado ao Gabinete do Ministro. No momento de sua fundação, o Pronera contou com um Manual de Operações que, à medida que o Programa foi sendo incorporado ao Instituto

³² Para maiores informações, consultar o portal do Ministério da Educação: portal.mec.gov.br.

³³ Para saber mais sobre estes e outros programas vinculados à Política Nacional de Educação do Campo, consultar: www.portalmec.gov.br.

Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e perpetuado no governo subsequente ao que foi criado, sofreu alterações. Em 2001, o Pronera foi incorporado ao Incra, pela Portaria/Incra/nº. 837, e em, 2004, diante da necessidade de incorporar o Pronera às diretrizes políticas do governo Lula, caracterizado por priorizar a educação em todos os níveis como direito social, foi elaborado novo Manual de Operações, aprovado pela Portaria/Incra/ N ° 282, em 16 de abril de 2004³⁴.

Estiveram presentes na conformação do Pronera, em seu momento de emergência, Universidades brasileiras, Movimentos Sociais – com destaque para o MST -, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). É importante frisar que o nascimento do Pronera coincide com a gênese de uma concepção de Educação do Campo no país, que caminhou no sentido da estruturação de uma Política Nacional de Educação do Campo, de caráter mais amplo, orientada para o universo rural brasileiro como um todo. Assim,

as expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006, p. 28).

Essa compreensão, além de vincular o nascimento do Pronera ao surgimento da própria PNEC, coloca suas relações e distinções e, sobretudo, expressa a necessária articulação entre os referidos Programas e a Política a um debate sobre o campo e o acesso de suas populações aos direitos que lhe são assegurados em lei, mas não são garantidos na prática. Conforme observam Andrade e Di Pierro (2004, p. 20-21),

A existência de um marco jurídico adequado não foi suficiente (...) para impulsionar políticas públicas específicas. Oscilando entre o descaso e o desconhecimento da problemática, as políticas educacionais não têm enfrentado a questão da diversidade sociocultural das populações do campo, onde convivem identidades plurais [...] As múltiplas barreiras de acesso da população do campo à educação escolar de qualidade só podem ser interpretadas como parte do quadro mais amplo de exclusão social associada à extrema concentração da propriedade fundiária, legadas por

³⁴ Informações retiradas do sítio do Incra: www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera

uma história de quatro séculos de escravidão, ocupação de territórios indígenas e predomínio de uma economia agrícola comandada pela monocultura de exportação organizada no latifúndio.

O reconhecimento do Pronera como Programa que inscreve no Brasil condições para a emergência da PNEC tem a função, ainda, de marcar os princípios que regem a referida Política. Dentre eles, destacamos o fato de que o Pronera é fruto de um debate interno ao país, oriundo de demandas de segmentos da sociedade civil, com destaque para o MST, que chamam a atenção para a problemática da educação existente no contexto do campo brasileiro.

A atuação do Pronera, como afirmamos, diz respeito à educação de jovens e adultos, sendo sua ação dirigida particularmente à escolarização formal dos assentados da Reforma Agrária. O Pronera oferece a esses sujeitos cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores em diferentes áreas, além de cursos de especialização. O Pronera pode ser entendido como uma ação da PNEC, com a especificidade de atender aos assentados da Reforma Agrária, sendo que no caso da Educação de Jovens e Adultos – EJA -nas modalidades de alfabetização e escolaridade referente ao ensino fundamental, podem participar também trabalhadores acampados e cadastrados pelo Incra. Como missão, o Pronera explicita que

A Educação do Campo é um direito de todos e se realiza por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo. É, ainda, uma garantia para ampliar as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa. Por isso o Pronera vem fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas³⁵.

A atuação do Pronera se dá via parceria entre o Incra, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino e governos estaduais e municipais. Na avaliação de Santos (2012, p. 635), o Pronera promove a articulação entre Estado, instituições de ensino e movimentos sociais, possibilitando, com isso, a aproximação de segmentos da sociedade historicamente pouco relacionados, sobretudo no que tange às Universidades e os movimentos sociais, uma vez que impera, ainda, uma visão histórica de que formação humana e processos de trabalho devem estar separados.

³⁵ Conferir: www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera

O Decreto nº 7.352/2010, de que falamos anteriormente, institui o Pronera como Política de Estado, reconhecendo sua função educacional nos assentamentos da Reforma Agrária. Após doze anos de sua emergência, o Pronera, através desse Decreto, é incorporado à estrutura estatal e, apesar dos impasses e tensões que lhe acompanham desde o seu surgimento, sobretudo porque ele dialoga de perto com sujeitos inseridos no difícil debate fundiário que atravessa a história do país, ele se consolida como parte da PNEC.

3.4.2. O Programa Escola Ativa (PEA)

Podemos definir o PEA como uma estratégia metodológica que se destina às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, geralmente instaladas em locais de difícil acesso e que possuem baixa densidade populacional (D'AGOSTINI et al. 2012, p. 313). Por ter uma atuação significativa em escolas localizadas nos espaços rurais do país e por se configurar como um programa sobre o qual críticas contundentes são dirigidas pelos teóricos e militantes da Educação do Campo, demoraremos um pouco mais na verificação da constituição do referido programa no Brasil.

Conforme documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2008), o PEA tem sua gênese ancorada no *Programa Escuela Nueva*, desenvolvido na Colômbia nos anos 1970, e aqui, como lá, foi criado para responder ao caso das escolas multisseriadas, característica predominante de funcionamento das escolas situadas nos espaços rurais brasileiros. Sua perspectiva epistemológica fundamenta-se na escola nova, modelo de educação defendido por autores como John Dewey – importante teórico pragmatista dos Estados Unidos - e, no Brasil, Anísio Teixeira. Essa perspectiva faz contraponto ao chamado modelo tradicional na educação e defende, dentre outras coisas, um modelo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e em suas necessidades. Na Colômbia, o *Programa Escuela Nueva*

tem suas bases no modelo Escola Unitária, promovido pela Unesco-Orealc na década de 1960 (...) A metodologia se baseava em guias auto-instrutivos (cartões de aprendizagem) e nos princípios da Escola Ativa, proposta por Freinet. Suas principais características eram instrução individualizada, aprendizagem ativa, uso de guias, escola primária completa, ensino multisseriado, e promoção automática (SCHIEFELBEIN apud GONÇALVES, 2009, p.2)³⁶.

³⁶ Orealc – Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe.

No Brasil, o PEA “finca os seus pés” em 1997, inicialmente sob o auxílio técnico do Projeto Nordeste/MEC, objetivando aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental, ou seja, da 1^a. a 4^a. série (hoje, 1^o. ao 5^o. Ano)

Tanto na Colômbia quanto no Brasil - guardadas as singularidades das formas que o *Programa Escuela Nueva* e o PEA, respectivamente, tomaram em cada país – os Programas receberam, em algum momento de sua execução³⁷, o apoio do Banco Mundial. No Brasil, esse apoio ocorreu desde o início de sua concepção, através de sucessivos convênios do MEC com o referido Banco, por meio dos Programas Fundescola I, Fundescola II e Fundescola III, que incorporaram o PEA como um de seus “produtos” (GONÇALVES, 2009, p. 4).

A ação do PEA no Brasil se deu, inicialmente, nas regiões consideradas mais pobres: norte, nordeste e centro-oeste. Alagoas e Sergipe foram os estados onde o Programa foi implantado primeiro, em 1998. Entre 1997 e 1998, ocorreu o processo de *implantação e testagem* do Programa. Essa é reconhecida como a fase I de implantação do Programa no país. Na sequência, mais quatro fases foram implementadas: a fase II caracterizou-se pela *expansão I* do Programa, quando foi ampliado o número de escolas nos estados e municípios do Nordeste e em municípios das regiões Norte e Centro-Oeste; a fase III, denominada *consolidação*, diz respeito ao momento no qual se constatou a efetividade da estratégia pelos estados e municípios envolvidos no Programa. A fase IV, chamada *expansão II*, caracterizou-se pela incorporação de municípios denominados autônomos, que foram responsabilizados por capacitar seus educadores e dotar as escolas de estrutura e kit pedagógico. Ao Fundescola, coube a distribuição de materiais instrucionais, para os professores, e de Guias de Aprendizagem, para os educandos; a quinta e última fase descrita no documento é denominada de *disseminação e monitoramento*, e tem como principal característica o fato de, em

³⁷ Na Colômbia, o *Programa Escuela Nueva* passa a receber auxílio financeiro do Banco Mundial a partir de 1986 para ampliar o alcance de suas ações a mais de dez mil escolas no país. Conforme Gonçalves (2009, p. 2), nesse momento o Programa passa a ser lançado como estratégia oficial para universalizar a educação primária rural e seus principais elementos são apresentados na forma de um “kit” oficial. Além do Banco Mundial e de recursos estatais, o *Programa Escuela Nueva* contou com o apoio financeiro de várias agências internacionais, como AID, BID e UNICEF, e de algumas organizações privadas da Colômbia. O Brasil aproximou-se do Programa colombiano via convite do Banco Mundial a dirigentes do Projeto Nordeste/MEC para que participassem de um curso da estratégia *Escuela Nueva – Escuela Ativa* na Colômbia (GONÇALVES, 2009, p. 4).

2007, o PEA ter sido transferido do FNDE/Fundescola para a SECADI, ficando sua gestão sob a Coordenação Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a PNEC (BRASIL, 2008, p. 13-14).

Essa quinta fase é particularmente digna de análise mais detida pelo significado que o PEA assume no interior da estrutura do MEC, ganhando ênfase enquanto uma ação da PNEC, especificamente voltada para as salas multisseriadas das escolas situadas nas zonas rurais do país, mais enfaticamente nos estados e municípios das regiões com piores índices de aprovação, distorção idade-série, repetência e evasão, particularmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

É importante notar que a passagem do PEA do Fundescola para a SECADI ocorreu dez anos após a experiência ter se instalado no Brasil e, conforme documento, ter consolidado suas ações. Essa passagem se deu no governo do ex-presidente Lula. Tal migração do Fundescola para a SECADI merece uma reflexão. Nessa direção, Gonçalves (2009) observa que o PEA, ao instalar-se no interior da SECADI, incorpora traços das discussões acumuladas pelos movimentos sociais e sujeitos coletivos atrelados ao movimento por uma Educação do Campo, que, como bandeira prioritária de suas reivindicações, demanda uma política educacional ampla para o campo brasileiro. Mas, isso não se faz sem conflitos. A integração ou a tentativa de integração do PEA ao conjunto de ações e demandas colocadas pelo movimento em prol de uma Educação do Campo coloca em aparente diálogo dois projetos para a Educação do Campo que são, de certa forma, irreconciliáveis:

o de uma reforma vertical induzida pelo Banco Mundial visando a melhoria da qualidade da educação no meio rural, e de reivindicações e propostas apresentadas pelos movimentos sociais para uma Educação do Campo. O primeiro projeto orienta-se pela racionalidade técnica e é criticado por promover um esvaziamento do espaço público. O segundo projeto orienta-se propriamente pela tentativa de reconstrução do espaço público, como espaço de disputas políticas (GONÇALVES, 2009, p. 9).

Diante dessa constatação, uma série de questionamentos feita por representantes de movimentos sociais e sindicais e por intelectuais vinculados à Educação do Campo foi dirigida ao PEA e à própria SECADI. Dentre esses questionamentos, está a afirmação de que o PEA não se coaduna com os princípios basilares da Educação do Campo, pelos seguintes motivos: a não presença dos movimentos sociais do campo em sua esfera, o que é apontado como uma das críticas dirigidas a ele por sujeitos pertencentes a estes movimentos, professores e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior e mesmo por professores,

coordenadores e supervisores vinculados ao Programa; e ainda a falta de continuidade e de autocrítica no decorrer do seu desenvolvimento, que surge como outro aspecto problemático a ser considerado na análise do PEA (D`AGOSTINI et al, 2012).

É importante considerar que o Pronera e o PEA têm sua origem no país simultaneamente e se apresentam como ações relacionadas à PNEC. No entanto, pelo que vimos, esta interpretação precisa ser refletida de maneira mais demorada, uma vez que os referidos programas têm contextos diferenciados de inserção no país, sendo possível afirmar que o primeiro nasce no âmbito de um debate interno sobre a condição educacional dos sujeitos do campo, especificamente daqueles relacionados à Reforma Agrária; e o segundo é trazido para o país a partir de uma esfera externa – o Banco Mundial – numa década em que, como vimos, suas investidas em países da América Latina e Caribe objetivavam produzir condições para reformas educativas alinhadas a uma perspectiva neoliberal.

Conforme D`Agostini et al. (2012, p. 319), mesmo passando por uma reconceitualização no final dos anos 2000, o PEA não chegou a atingir um grau de reformulação capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo. Além disso, consideramos que a ênfase do PEA, no espaço escolar, reduzindo sua atuação ao plano da aprendizagem formal, no intuito de melhorar índices de aprovação e taxas de evasão não o coloca na condição de ser pensado enquanto uma ação que dialoga com os princípios da PNEC.

No entanto, por outro lado, o PEA, até pouco tempo, ocupou um lugar no âmbito da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, vinculado à SECADI, e se apresentou como tal, tendo dotação orçamentária própria, sendo assumido pela SECADI, em 2008, como uma ação prioritária para a educação básica no campo. Nesse sentido, em 2009, a expansão do Programa assumiu uma dimensão nacional, atingindo 3.100 municípios e tomando a maior parte do orçamento da SECADI (D`AGOSTINI et al, 2012, p. 315).

Atualmente, o PEA passou por uma reorientação do âmbito da SECADI e, em seu lugar, está sendo criado um outro programa, denominado Escola da Terra, que, até o momento, não divulgou suas propostas e concepções.

Pelo seu significado enquanto uma ação que tem início no Brasil, no mesmo momento em que ações relacionadas à PNEC estão sendo constituídas,

apresentando, pelo que vimos, muitos pontos de divergência em relação à referida política, por sua inserção em parte significativa dos espaços rurais do país e por ele ter sido mencionado por alguns entrevistados na pesquisa de campo, consideramos relevante inserirmos o PEA neste capítulo.

3.4.3 O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)

O Pronacampo, lançado em março do corrente ano, constitui-se, segundo informações colhidas por nós no ato de seu lançamento, como um conjunto de ações articuladas que visam à melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação de professores, a produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2012). Fundamentado no Decreto nº 7.352, de 2010, o Pronacampo pode ser considerado uma resposta do Estado brasileiro, em termos de uma política, a parte das demandas dos movimentos sociais do campo até agora sintetizadas pelo movimento em defesa de uma Educação do Campo. Por outro lado, a partir de uma concepção de Estado ampliado que estamos adotando aqui, ele se insere no contexto das tensões entre sociedade política e sociedade civil e, por isso, pode ser considerado espaço de disputas entre projetos políticos diferenciados. A esse respeito, citamos anteriormente uma cena por nós assistida por ocasião do lançamento do Pronacampo e que diz respeito a duas vozes que ilustram parte destes projetos diferenciados: a voz de um representante dos movimentos sociais do campo, de um lado, e a voz de uma representante dos empresários do campo, do outro, disputando o programa e se inserindo nele como vozes legítimas dos grupos que representam.

O Pronacampo se apresenta como organizado a partir de quatro eixos:

- I. Gestão e práticas pedagógicas: diz respeito a ações relacionadas a materiais didáticos e pedagógicos específicos, à proposta da escola integral, Escola da Terra (escolas multisseriadas e quilombolas);
- II. Formação de professores: dirige-se a ações relacionadas à Formação Inicial, Continuada e Pós-graduação;
- III. Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica: diz respeito à expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo nos Institutos Federais, expansão do *Brasil Profissionalizado no*

campo e cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do *Programa Escola Técnica Aberta do Brasil* (E-Tec), formação de professores na proposta pedagógica do Programa *Saberes da Terra*: curso de aperfeiçoamento de 200 horas, disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas, formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia Pronatec de cursos Formação Inicial e Continuada (FIC);

- IV. Infraestrutura física e tecnológica: diz respeito ao incremento de infraestrutura física e tecnológica nas escolas, com vistas a subsidiar construção de escolas, manutenção e pequenos reparos nas mesmas, implantação de laboratórios de informática, realizando, para isso, ações relacionadas à melhoria da rede elétrica das escolas do campo e da rede de internet. Ainda no eixo IV, são ações previstas aquelas relacionadas ao acesso à água de qualidade e ao transporte escolar, esse último pensado de forma diferenciada para as várias regiões do país – desde ônibus até lanchas.

O referido programa incorpora ações de outros programas já existentes, como o Programa Nacional do Livro Didático campo. O investimento divulgado para o Pronacampo, no ato do seu lançamento, é de 1, 8 bilhão de reais até 2014 e a proposta é que ele beneficie mais de 30 milhões de pessoas que moram em comunidades quilombolas e rurais do Brasil.

No momento, podemos entender o Pronacampo como um programa que está em vias de implantação e implementação, mas que já recebe críticas por parte dos movimentos sociais e sindicais do campo e de pesquisadores de universidades. Esses, reunidos nos dias 15 a 17 de agosto do corrente ano, em Brasília, no âmbito do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), divulgaram um Manifesto à Sociedade Brasileira³⁸ que, por um lado, reconhece o Decreto nº. 7.352, de 2010, como uma resposta às reivindicações das organizações que integram a luta por um sistema público de Educação do Campo, e, por outro, analisa avanços e problemas concernentes ao Pronacampo. Nesse Manifesto, são apontados os seguintes problemas:

- desrespeito a princípios instituídos pela LDB, como a não instituição da gestão democrática na estruturação do Programa, estando presente apenas o

³⁸ Tivemos acesso a este Manifesto através de divulgação por lista de e-mails de grupos que fazemos parte. Em anexo, segue cópia do referido Manifesto.

sistema público estatal (estadual e municipal). Como efeitos, estão fora do processo de construção do Programa a experiência de sujeitos do campo, que ao longo da constituição da PNEC têm se colocado enquanto protagonistas;

- desvirtuamento das propostas apresentadas no que diz respeito à educação profissional e formação de educadores, se forem realizadas na modalidade de Educação a Distância;
- ausência de uma política mais ampla pensada para a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil do Campo;
- ênfase no PRONATEC Campo, elaborado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil - SENAR/CNA - e não incorporação das experiências de educação profissional realizadas por instituições mais organicamente vinculadas ao processo de construção da PNEC, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), Casas Familiares Rurais (CFR's) e pelo próprio Pronera;
- crítica à proposta de Formação de Educadores a ser feita pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma vez que a formação de educadores a distância é considerada um fracasso pelas próprias instituições dos educadores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE;
- esvaziamento dos espaços de diálogos e construção de políticas públicas com a presença de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do MEC.

Estas críticas, além de refletirem um posicionamento por parte de movimentos, organizações e universidades que vêm, ao longo do processo de construção da PNEC, constituindo-se como representações legítimas da referida política, demonstram, na prática, a perspectiva de que a construção de qualquer política pública se faz a partir de um processo dinâmico, contraditório, que revela forças antagônicas que se posicionam, no intuito de produzir consensos, com vistas a sua hegemonia.

O Pronacampo, como programa mais recente lançado nos marcos da PNEC, reflete os embates travados na arena pública por segmentos da sociedade civil e da sociedade política no âmbito de construção da própria PNEC. A cena descrita por nós no momento do lançamento do Pronacampo, ao nosso ver, ilustra, de forma

expressiva, as posições que são ocupadas pelos sujeitos que, no âmbito do debate e do embate, protagonizaram-na .

De posse deste panorama de construção da PNEC, que foi apresentado neste capítulo a partir de um olhar processual, com ênfase nas várias fases que a compõem até o momento atual, queremos passar para a terceira parte deste trabalho, que, como sabemos, preocupa-se em verificar e analisar como e se a PNEC se realiza no contexto local, a partir de sua realização em três municípios do Cariri paraibano, via escuta de pessoas vinculadas às secretarias de educação dos referidos municípios e de segmentos da sociedade civil também presentes nesses municípios. Nossa ênfase será na verificação de concepções e de ações relacionadas à Educação do Campo e às escolas localizadas na zona rural ou que atendem alunos moradores de zona rural.

Para iniciar o processo de verificação da relação entre a PNEC e o contexto local, consideramos ser fundamental conhecermos o espaço onde a pesquisa se realizou. Passemos então ao próximo capítulo, que tratará de nos auxiliar nesse conhecimento.



durante a pesquisa. Xilogravuras Jesatã de Orós



Fotografias produzidas pela autora

3ª. PARTE – A REALIZAÇÃO DA PNEC EM MUNICÍPIOS DO CARIRI PARAIBANO



CAPÍTULO IV - ASPECTOS DO CARIRI PARAIBANO

O principal objetivo deste capítulo é situar o leitor acerca do espaço onde a pesquisa de campo se realizou, evidenciando alguns aspectos que, em nossa perspectiva, merecem atenção em relação a esse espaço. Assim, o fato de o Cariri paraibano estar localizado numa região semiárida e de, por isso, possuir configurações naturais que, de certa maneira, contribuem para a própria organização da população em torno de determinadas atividades, bem como conhecer a origem histórico-política dessa região e alguns de seus desdobramentos ajudam na relativa familiarização que o leitor deve ter para compreender o próprio objeto de estudo deste trabalho. Nesse sentido, chamamos atenção para os aspectos relacionados à população e educação que, mais adiante, serão encontrados aqui.

Gostaríamos, ainda, de deixar claro que os aspectos mencionados neste capítulo estarão relacionados ao Cariri, de um modo geral, e, em momentos específicos, ao Cariri Ocidental, onde se localizam os três municípios nos quais desenvolvemos a pesquisa de campo. Todos os dados apresentados aqui são oriundos de fontes secundárias. Textos de alguns autores que se debruçaram sobre a região do Cariri paraibano nestes últimos anos também foram utilizados como fontes recorrentes, especialmente porque produziram dados já consolidados a partir de informações recentes, como as que foram tornadas públicas pelo último Censo Demográfico do IBGE (2010) e pelo Censo Escolar/INEP (2010).

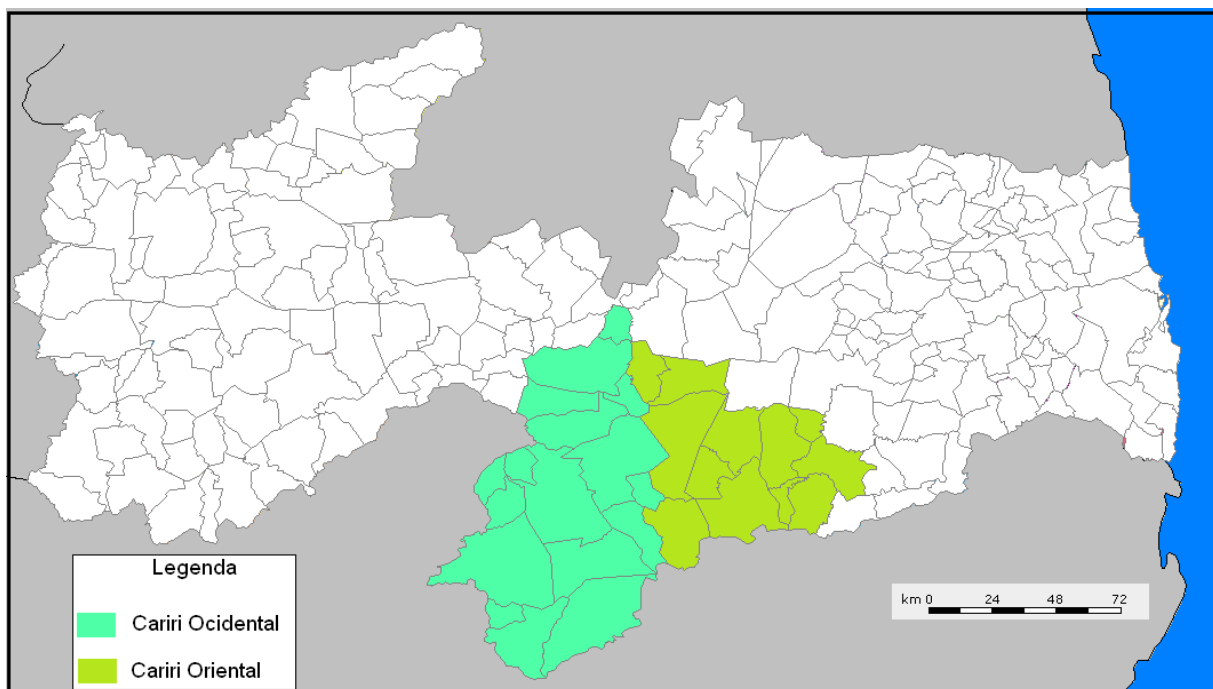
4.1 LOCALIZAÇÃO, FORMAÇÃO HISTÓRICA, POPULAÇÃO E ATIVIDADES ECONÔMICAS

O Cariri paraibano fica localizado numa região semiárida³⁹ do Nordeste

³⁹ Regiões semiáridas são caracterizadas por apresentarem peculiaridades e vulnerabilidades próprias, sobretudo relacionadas ao seu perfil ambiental. Em geral, considera-se uma região como semiárida quando ela apresenta índices pluviométricos inferiores a 800mm/ano, ocasionando frequentes períodos de secas, solos pobres em matéria orgânica e tendência à salinização e rios intermitentes. Os critérios para delimitação do semiárido brasileiro foram instituídos em março de 2005 pelo Ministério da Integração Nacional, que identificou três critérios técnicos para definir o que constitui uma região semiárida: precipitação pluviométrica média anual inferior a 800mm/ano; índice de aridez de até 0,5 – calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990; e risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990. A partir desses critérios, o semiárido brasileiro

brasileiro e é formado por 29 municípios⁴⁰, distribuídos em duas microrregiões: o Cariri Ocidental – composto por 17 municípios⁴¹, e o Cariri Oriental – composto por 12 municípios⁴². Está situado numa região do bioma caatinga e apresenta um dos menores índices pluviométricos do Brasil, sendo considerada a região mais seca do país.

Mapa 4.1 – Mapa da Paraíba, com destaque para o Cariri



Fonte: Elaborado a partir de base cartográfica da AESA-PB. Disponível em: <<http://geo.aesa.pb.gov.br/>> Acesso em: 07 de abril de 2011.

Sua paisagem é constituída de solos jovens, pedregosos e lençol freático pouco profundo, com baixa capacidade de retenção da água. Os solos são

é atualmente composto por 1.133 municípios dos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e norte de Minas Gerais, compreendendo uma população de 20.858.264 pessoas, 44% destas residindo na zona rural (CANIELLO et al 2008).

⁴⁰ Segundo o IBGE, o Cariri Ocidental e o Cariri Oriental, juntos, somam 29 municípios, conforme afirmamos acima. No entanto, há outras classificações, como a do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que, influenciado pela classificação que reconhece outra organização, a partir do chamado "Cariri histórico", estabelece que são 31 os municípios que compõem o território do Cariri paraibano. Nessa classificação, além dos 29 que enunciamos nas próximas notas (3 e 4), são incluídos os municípios de Boa Vista e Soledade. Para fins desse trabalho, vamos adotar a classificação do IBGE, por ela proporcionar a obtenção de outros dados gerados a partir da classificação do referido Instituto.

⁴¹ São eles: Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Taperoá e Zabelê.

⁴² São eles: Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri e São João do Cariri.

propensos à salinização. Grande parte do Cariri encontra-se em processo de desertificação, que se traduz pela degradação dos solos, a partir da degradação da cobertura vegetal, e num empobrecimento cada vez maior dos ecossistemas e das populações (SILVA apud UFCG, 2012, p. 45).

Conforme informação presente em documento da UFCG (2012, p. 45):

A composição florística do Cariri é heterogênea e uma das características da área é a grande densidade de cactáceas e bromeliáceas que se intercalam a árvores típicas, algumas das quais se repetem com frequência, como as Juremas (*Mimosa* SP), o Pereiro (*Aspidosperma pyrifolium* Mart.) e a Catingueira (*Caesalpinia pyramidalis* Tul.). Algumas árvores apresentam uma distribuição mais esparsa, como a Favela (*Cnidoscylus quercifolius*), o Umbuzeiro (*Spondias tuberosa* Arr.), o Mulungu (*Erythrina velutina* Wild.) e o Juazeiro (*Ziziphus joazeiro* Mart.). Já a vegetação de ervas e arbustos rasteiros ocorre com maior intensidade no período chuvoso com a ocorrência de espécies tais como Malva (*Sida galheirensis* Ulbr.), Mela-Bode (*Herissantia tiubae* K. Schum. Brizick), Ervanço (*Alternanthera tenella* Colla), Marmeleiros e Velames (*Croton* sp.). A pecuária extensiva, atividade econômica desenvolvida no Cariri desde o século XVIII, propiciou a expansão de culturas de suporte, hoje bastante disseminadas, tipo palma forrageira (*Opuntia* e *Nopalea*) e capim buffel (*Cenchrus Ciliaris*).

Pela sua conformação natural, a região do Cariri é mais propensa ao desenvolvimento de algumas culturas e criações. Dentre elas, destacamos a caprinovinocultura, pois, segundo dados apresentados em documento da UFCG (2012, p. 54),

a criação de ovinos e caprinos é uma atividade tradicional no Cariri porque esses animais são bastante resistentes e bem adaptados às condições do ambiente, especialmente no que tange ao suporte forrageiro, pois é inegável a potencialidade das espécies nativas e climatizadas para a sua nutrição, sejam elas utilizadas *in natura*, sejam elas processadas através de fenação ou silagem. Neste particular, destacam-se a palma forrageira, o mandacaru, o xique-xique, a macambira, a maniçoba, a catingueira, o agave, a algaroba, a leucena, a cunhã e o capim buffel, dentre outras.

Assim, sua localização, conformação geográfica e características naturais fazem da região um lugar em que é necessário considerar suas possibilidades, não só do ponto de vista do desenvolvimento econômico, mas, sobretudo, do potencial que carrega consigo para conformar a cultura e as características de seu povo.

No que tange à formação inicial, o Cariri teve como núcleo, em sua formação histórica, o município de São João do Cariri, que nasceu a partir da doação de uma sesmaria pela Coroa Portuguesa a donatários escolhidos por ela, em 1669. Antes

disso, a região era habitada por índios Cariris⁴³ – daí o nome da região (FAVARETO et al, 2010). Em 1880, São João do Cariri ocupava um terço do que hoje é o Estado da Paraíba. Nesse mesmo período, uma vila vizinha a São João do Cariri começava a despontar: trata-se de Campina Grande, hoje uma das mais importantes cidades do interior do Nordeste, que passou a polarizar os vários municípios da Paraíba em torno de duas atividades principais: a pecuária e o algodão. Nesse contexto, o Cariri, também polarizado por Campina Grande, passou a direcionar para o referido município toda sorte de bens: materiais e humanos. Conforme afirma Favareto et al. (2010), para Campina Grande, o Cariri – assim como outras regiões da Paraíba - destinou bens primários, investimentos das elites locais, filhos da elite e da pequena classe média local para estudar.

Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) revelam que a população urbana do Cariri paraibano é constituída por 105.539 habitantes e a população rural soma 79.696 habitantes. Essa distribuição da população, em números absolutos, merece algumas reflexões no sentido de relativizar o significado que uma leitura mais imediata pode proporcionar, conduzindo, por exemplo, à afirmação de que, por ter uma população mais concentrada na zona urbana, estaríamos falando de uma região com tendência, ou mesmo crescente tendência, à urbanização.

Segundo Melo e Dantas (2011), quando comparamos a taxa de crescimento da população que reside em aglomerados urbanos do Brasil, Nordeste, Paraíba, Cariri e municípios de mesmo porte dos municípios que compõem o Cariri, teremos como resultado o fato de que, em 2010, os municípios do Cariri apresentavam uma taxa de população urbana inferior às outras unidades geográficas, inclusive aos municípios de porte semelhante.

Também, é importante considerar dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2010) que revelam diferenciações em relação aos municípios do Cariri: em 2010, o município de Barra de Santana apresentou taxa de urbanização de 8,91% da população, residindo em zona urbana, enquanto que Assunção ultrapassou 80% de sua população vivendo na zona urbana (MELO; DANTAS, 2011, p. 27). Os referidos municípios pertencem, respectivamente, ao Cariri Oriental e Ocidental, que, segundo os autores citados, têm diferenciações quanto à maior localização da população nas zonas urbana e rural: no Cariri Ocidental 59,33% da população total do município

⁴³ Povos caçadores-coletores, falantes de uma língua do tronco Macro-jê, cuja origem remonta, provavelmente, a 5 ou 6 mil anos antes do presente (URBAN apud CANIELLO et al 2008, p. 22).

estava concentrada, no ano de 2010, na zona urbana; no Cariri Oriental, essa concentração foi de 45% no mesmo ano (MELO; DANTAS, 2011, p. 26).

Ainda no sentido de problematizar a questão populacional, outro efeito de uma leitura apressada dos significados que pode ter o dado da concentração populacional urbana e rural diz respeito a uma articulação imediata entre urbanidade e rural-campo e, com ela, uma conclusão de que o Cariri paraibano caracteriza-se como urbanizado, uma vez que a maioria de sua população reside nas sedes dos municípios, ou seja, nas cidades.

Conforme dados divulgados em documento da UFCG (2012, p.45-46), o Cariri Ocidental, por exemplo, tem uma população de 121.531 habitantes e uma densidade demográfica de 10,82 hab./km², sendo 76.056 habitantes (62,58%) domiciliados na zona urbana e 45.475 (37,42%) na zona rural. Essa porção do Cariri apresenta, como vimos, taxa de urbanização mais elevada que o Cariri Oriental. Mesmo assim, conforme a tabela 4.1 demonstra, os dados nos ajudam a compreender que, embora haja preeminência da população urbana, uma tendência geral para a sociedade brasileira, a microrregião tem uma população rural acima das médias nacional, regional e estadual, o que denota o perfil rural do Cariri Ocidental e confirma o dado apresentado por Melo e Dantas (2011) em relação ao Cariri, em sua totalidade. Vale ainda destacar em relação ao Cariri Ocidental, conforme podemos ler na tabela 4-2, que o crescimento da população urbana permaneceu alto e relativamente estável, em torno de 18%, a cada decênio, mas a perda da população rural foi reduzida pela metade, saindo de 13,63%, na década de 1990, para 6,69%, na última década. Esses dados indicam uma relativa estabilização no processo de urbanização do Cariri Ocidental (UFCG, 2012).

Tabela 4.1 – População (Cariri Ocidental, 2010)

Unidade Territorial	População	Urbana		Rural	
		Total	%	Total	%
Brasil	190.755.799	160.934.649	84,37%	29.821.150	15,63%
Nordeste	53.081.950	38.823.690	73,14%	14.258.260	26,86%
Paraíba	3.766.528	2.838.991	75,37%	927.537	24,63%
Cariri Ocidental	121.531	76.056	62,58%	45.475	37,42%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Tabela 4.2 - População (Cariri Ocidental, 1991/2010)

	1991	2000	2010	Varição 1991/2000	Varição 2000/2010	Varição 1991/2010
Total	110.930	113.336	121.531	2,17%	7,23%	9,56%
Urbana	54.507	64.601	76.056	18,52%	17,73%	39,53%
Rural	56.423	48.735	45.475	-13,63%	-6,69%	-19,40%

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010

Para Wanderley (2009, p. 72), a instalação de equipamentos públicos, como eletricidade, vias de comunicação, canalização de águas pluviais e sistemas de esgotos sanitários, além de refletir o reconhecimento dos direitos dos cidadãos, independentemente do seu lugar de moradia, conduz à possibilidade de elaboração de uma tipologia das diversas situações rurais no país. Arriscamos articular essa compreensão da autora à situação atual do Cariri paraibano, sobretudo quando olhamos para o arrefecimento da saída da população rural do campo e incluímos entre as possíveis razões dessa diminuição a crescente presença de equipamentos públicos nos espaços rurais do Cariri paraibano, como escolas, ou nas sedes dos municípios, como estabelecimentos de saúde.

No Cariri, dos 29 municípios que o compõem, todos possuem estabelecimento de saúde sob responsabilidade da esfera administrativa municipal (MELO; SOUZA, 2011, p. 225). Além disso, como veremos mais abaixo, a partir do final do século XX, o Cariri paraibano apresenta uma nova configuração em termos políticos e econômicos, proporcionada pela crise do sistema agrário regional, pela forte presença de programas de transferência de renda (FAVARETO et al., 2010) e por uma revitalização do campesinato, na forma de agricultura familiar, principalmente no Cariri Ocidental (CANIELLO; DUQUÉ, 2006).

Trazendo para o debate, dentre outros aspectos, a questão dos critérios que, no Brasil, fundamentam a definição de urbano e rural, campo e cidade, Veiga (2002; 2004), dirigindo críticas às estatísticas oficiais brasileiras, que se pautam pela noção de que “cidade” é toda sede municipal existente, independente de suas características estruturais e funcionais, demonstra que, imbuídos desta noção, tenderemos a atribuir, como resultado desse entendimento e como de fato acontece no Brasil, o estatuto de “cidade” a ínfimos povoados ou simples vilarejos (VEIGA, 2002, p. 63). Pautado nos critérios da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que considera a densidade demográfica um

fator fundamental para se definir o que se configura como “cidade”, Veiga avalia (2002) que, tendo por base o censo de 2000 (IBGE), 70% dos municípios brasileiros têm densidade demográfica inferior a 40 hab/Km², o que, segundo o critério da OCDE, caracterizaria municípios rurais, uma vez que, segundo a referida Organização, uma localidade é considerada urbana se a densidade for de 150 hab/Km². No caso do Cariri paraibano, pode-se afirmar que, pelos critérios da OCDE, 100% dos municípios que lhe constituem são rurais, pois a densidade populacional de todos os seus municípios é muito baixa (FAVARETO et al, 2010), sendo 39,75 hab/Km² a maior densidade encontrada entre os municípios que compõem a região, que diz respeito à densidade demográfica do município de Boqueirão (IBGE, 2010).

Outro fator que deve ser levado em conta para pensar o perfil dos municípios do Cariri paraibano é o econômico. Favareto et al. (2010) vão assinalar que, ao longo da sua formação histórica, a pecuária e o algodão dominaram enquanto atividades econômicas bastante exercidas, sobretudo pela elite agrária local. Por outro lado, conforme Moreira e Targino (apud UFCG, 2012, p. 51), o ciclo econômico da pecuária bovina extensiva, praticada nas sesmarias, possibilitou o nascimento de um sistema produtivo que daria ensejo à formação do campesinato nos sertões nordestinos, na medida em que a forma de pagamento dos vaqueiros⁴⁴ “não só permitiu o acesso à exploração, mas também à propriedade da terra aos homens pobres livres”.

Assim, o espaço agrário do Cariri passou a ser formado pelos amplos domínios do patriciado rural, os latifúndios, entremeados por uma infinidade de pequenas propriedades camponesas e parcelas de moradores, foreiros ou parceiros. Assim, constituiu-se a chamada “Civilização do Couro” (ABREU, 1988 [1907]: 168), cujo principal paradoxo, a forte concentração fundiária, ainda sobrevive até os dias de hoje (UFCG, 2012, p. 51).

Posteriormente, com a emergência da cultura do algodão, no final do século XVIII, os “grupos de agricultores pobres, autônomos, numerosos no Nordeste oriental” (PALACIOS, 2004), viriam a ocupar uma posição fundamental na economia sertaneja revigorada pelo proclamado “ouro branco” (UFCG, 2012, p. 51). Em seguida ao ciclo do algodão, cujo declínio se deu após a segunda metade do século XX, veio um período curto do ciclo do sisal e, posteriormente, observa-se

⁴⁴ “Depois de quatro ou cinco anos de serviço, começava o vaqueiro a ser pago; de quatro crias, cabia-lhe uma; podia-se assim fundar fazenda por sua conta” (ABREU apud UFCG, 2012, p. 51).

uma retomada da pecuária extensiva bovina, que redundaria num processo de expulsão dos pequenos produtores camponeses do campo (DUQUÉ, 1985: 172), fato verificado pelos censos do IBGE⁴⁵, que apuraram uma queda de 24% da população rural na década 1980, que foi reduzida de 74.479 pessoas para 56.423 em 1991(UFCG, 2012, p. 51).

Tal realidade perdurou até o final do século XX, quando vamos assistir a uma reestruturação parcial desse contexto. Em face à crise do sistema agrário regional, por fatores diversos, que vinha ocorrendo desde a década de 1970, e, aliado a isso, a um movimento expressivo de transferência de renda à população vulnerável do País, sob a forma de aposentadorias e programas sociais, o Cariri desponta com uma nova configuração territorial, analisada por Favareto et al (2010, p. 14) da seguinte forma:

Em síntese (...) as duas principais mudanças experimentadas na região do Cariri foram a crise do setor agropecuário tradicional, de um lado, e a forte entrada de rendas externas ao território por meio de programas públicos de transferência via políticas sociais ou via serviços públicos e pessoa alocado nestes serviços. Como consequência, há uma ascensão, ainda muito incipiente de novas atividades econômicas, destacadamente no comércio de varejo e na produção de leite.

À análise feita por Favareto et al. (2010), consideramos fundamental, sobretudo a este estudo, somar o destaque dado por Caniello e Duqué (2006) à presença ou persistência do campesinato no cenário atual do Cariri paraibano. Conforme dizem os autores, referindo-se, particularmente, ao Cariri Ocidental,

o campesinato, ora denominado “Agricultura Familiar”, vem se revitalizando no Cariri Ocidental e se configura como a principal força produtiva da microrregião, pois, dos 11.906 estabelecimentos agropecuários recenseados pelo IBGE em 2006⁴⁶, 10.548 (89%) são de agricultores familiares, os quais, entretanto ocupam apenas 40% da área, 190 mil hectares. Assim, 60% da área (280 mil hectares), estão nas mãos de 11% dos grandes proprietários rurais estabelecidos em 1.358 fazendas, reproduzindo um paradoxo histórico: a extrema concentração fundiária na microrregião. O que torna essa realidade mais perversa é que das 33.772 pessoas ocupadas nos estabelecimentos rurais do Cariri Ocidental, 28.758 (85%) são pequenos proprietários familiares (UFCG, 2012, p. 51-52).

Os aspectos apontados até aqui, relacionados à localização, à formação histórica, à população e às atividades econômicas desenvolvidas pela população do Cariri paraibano, que predominaram e predominam no cenário da referida região, evidenciam elementos importantes para refletirmos sobre este espaço no qual se desenvolveu a pesquisa deste trabalho. Esses elementos indicam que a constituição

⁴⁵ <http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010CGP.asp>

⁴⁶ <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/default.shtm>

desse espaço é caracterizada pela forte presença de aspectos rurais⁴⁷, seja na paisagem que lhe é comum, seja na forma de produção que acompanha, em maior ou menor grau, a sua configuração histórica: a vocação para pecuária e a presença de um campesinato que nasceu em meio à predominância do latifúndio e que permanece com a existência de uma agricultura familiar que é numerosa em termos de produtores, mas continua esmagada em pequenas frações de terras, graças à expressiva ocupação de grandes contingentes de terras por uma parcela pequena de proprietários vinculados à histórica elite agrária, ainda tão presente nessa região da Paraíba.

Após essa breve análise da constituição populacional do Cariri, problematizando sua distribuição no espaço e ressaltando algumas mudanças pelas quais a região do Cariri paraibano passou até constituir a sua configuração atual, chamando atenção, particularmente, para suas características de ruralidade, baseadas em fatores como densidade demográfica e conformação econômica atuais, passaremos a apresentar alguns dados referentes a aspectos educacionais da região.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS EDUCACIONAIS DO CARIRI PARAIBANO

Conforme nos aponta Silva (2011), no ano de 2009, o item que apresentou a maior despesa por função⁴⁸ no Cariri paraibano foi a Educação, representando 26,42% do gasto total das despesas, sendo R\$434,36 o gasto *per capita* na região do Cariri com Educação. Mesmo assim, analisa o autor, tais gastos não têm se mostrado suficientes, ou são mal administrados, para sanar todos os problemas educacionais e de salários dos professores, que ainda recebem baixos salários em relação a outros profissionais de nível superior, como os da saúde e da tecnologia (SILVA, 2011, p. 119).

⁴⁷ Do ponto de vista da economia, o Cariri paraibano é considerado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) como “território rural”, pois o setor agropecuário se evidencia como principal ator econômico da região, não obstante a crise da qual falamos acima. O referido setor agrega 70% da população ativa, com forte presença de agricultores familiares (CANIELLO et al, 2008).

⁴⁸ Despesa por função diz respeito a gastos com Legislativo, Administração, Assistência Social, Saúde, Atenção Básica, Assistência Hospitalar, Educação (Educação Infantil e Ensino Fundamental), Cultura, Urbanismo, Infraestrutura Urbana, Agricultura, Desporto e Lazer (SILVA, 2011, p. 119).

Além disso, há, no interior da própria despesa com Educação, desigualdades quanto à distribuição dos recursos: o investimento em Educação Infantil, por exemplo, é muito abaixo do investimento nacional: enquanto, no Brasil, o investimento com Educação Infantil é de 2,54%, no Cariri Ocidental, o gasto com essa mesma etapa da educação básica é de 0,65% e 0,32% no Cariri Oriental, (SILVA, 2011, p. 121-122).

Do ponto de vista do número de escolas existentes por dependência administrativa, o Cariri apresentou o seguinte quadro no ano de 2010:

Tabela 4.3 - Número de escolas por dependência administrativa (Cariri, Cariri Ocidental e Oriental)

Dependência administrativa	Cariri		Cariri Ocidental		Cariri Oriental	
	N	%	N	%	N	%
Estadual	105	14,4	71	16,0	34	11,9
Municipal	592	81,1	349	78,4	243	85,3
Federal	1	0,1	1	0,2	-	0,0
Privada	32	4,4	24	5,4	8	2,8
Totais	730	100,0	445	100,0	285	100,0

Fonte: Inep - Censo Escolar, 2010 (apud MELO et al, 2011, p.184).

Como podemos constatar na tabela acima, é sob a esfera da dependência administrativa municipal que se concentra o maior número de escolas existentes no Cariri paraibano. Um outro dado é que a grande maioria das escolas está concentrada na zona rural, sendo quase sua totalidade pertencente à esfera administrativa municipal. A tabela abaixo expressa o número de escolas por localização existente no Cariri paraibano:

Tabela 4.4 – Número de escolas por localização (Cariri, Cariri Ocidental e Oriental)

Localização	Cariri		Cariri Ocidental		Cariri Oriental	
	N	%	N	%	N	%
Zona Urbana	189	25,9	122	27,4	67	23,5
Zona Rural	541	74,1	323	72,6	218	76,5
Totais	730	100,0	445	100,0	285	100,0

Fonte: Inep - Censo Escolar, 2010 (apud MELO et al, 2011, p.185).

Mas, se no Cariri paraibano o número de escolas na zona rural é maior que o número de escolas na zona urbana, o mesmo não ocorre em termos da quantidade

de alunos, professores e funcionários. Conforme Melo et al. (2011, p. 185), a maior presença de escolas na zona rural se dá em razão de tornar a educação acessível à maior parte da população rural, considerando a parte da população que se encontra em lugares mais distantes da sede do município. No entanto, como o Cariri ocupa 20% da área do estado da Paraíba, mas possui baixa concentração demográfica na zona rural, o que se assiste, como consequência, é uma razão menor do número de alunos por sala na zona rural. Conforme Melo et al. (2011, p. 186), a razão de alunos nessa zona é de 17 alunos, enquanto que na zona urbana é de 35 alunos por sala.

No que tange ao número de funcionários, dados do INEP de 2010 revelam que mais de 94% estão distribuídos entre as redes estadual e municipal de educação, sendo que a maioria, 57,98%, está vinculada à rede municipal de ensino (MELO et al, 2011, p.189). Já os professores, dos 10.614 que atuam na região, cerca de 94% desempenham suas funções nas redes estadual e municipais. Quanto ao número de professores por localização, verificamos, na tabela a seguir, que a grande maioria atua em escolas localizadas na zona urbana, sobretudo quando olhamos para o Cariri Ocidental:

Tabela 4.5 – Número de professores por localização, 2010

Localização	Cariri		Cariri Ocidental		Cariri Oriental	
	N	%	N	%	N	%
Zona Urbana	9317	87,78	6092	91,20	3225	81,98
Zona Rural	1297	12,22	588	8,80	709	18,02
Totais	10614	100,0	6680	100,0	3934	100,0

Fonte: Inep - Censo Escolar, 2010 (apud MELO et al, 2011, p.192).

Quando cruzamos o dado de que, no Cariri paraibano, o maior número de escolas está na zona rural com a informação de que o menor número de professores encontra-se atuando nesta zona, chegamos à constatação de que os professores que atuam na zona rural o fazem seguindo o modelo unidocente, em classes multisseriadas, o que é recorrente no panorama nacional da educação realizada na zona rural do país, de um modo geral.

Nossa pesquisa se volta à compreensão da política de educação que está sendo pensada, no âmbito de três municípios do Cariri paraibano, para as escolas localizadas na zona rural, que apresentam número expressivo na referida região. Como dissemos antes, em um deles, essas escolas não existem mais, embora haja

alunos que moram na zona rural e são atendidos pelo município em sua escola localizada na zona urbana.

Considerando alguns dos aspectos do Cariri paraibano apresentados aqui - dos quais destacamos o fato de a região ter características naturais específicas, que fomentaram, ao longo de sua formação histórica e política, condições para o desenvolvimento de atividades econômicas e culturalmente mais vinculadas à produção no âmbito agrário, bem como as transformações que ocorreram na região a partir do final do século XX, perpassando, ao longo de sua história, a presença de um campesinato que se desenvolveu simultaneamente ao incremento e as mudanças de uma elite agrária que, sob formas variadas, ainda resiste nos dias atuais -, queremos evidenciar neste cenário o objeto de nosso estudo: verificar e analisar se e como tem se desenvolvido uma política de educação voltada às escolas localizadas na rural do Cariri paraibano ou aos sujeitos que residem nessa zona. Como sabemos, a articulação pretendida é entre a PNEC e a política educacional local voltada para o espaço ou os sujeitos que habitam o espaço acima indicado.

Compreendemos que a localização geográfica e a compreensão de alguns aspectos que informam sobre o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida favorecem uma maior proximidade do leitor com o próprio objeto de pesquisa e fornecem dados para pensarmos de maneira mais ampla e relacional o referido objeto. Passemos agora ao capítulo que apresenta dados e traz análises da pesquisa empreendida em três municípios do Cariri ocidental paraibano.

CAPÍTULO V – MUNICÍPIOS DIFERENTES, APROPRIAÇÕES DIVERSAS

Neste capítulo apresentaremos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada nos municípios de Monteiro, Sumé e Zabelê, privilegiando os dados coletados através da escuta dos informantes que foram enunciados no capítulo II.

Como afirmamos no capítulo III, a partir deste capítulo, dialogaremos com o modelo do Ciclo Político (FREY, 2000), no que tange às fases de implementação da PNEC nos três municípios estudados e de sua avaliação nos referidos contextos.

Exibiremos uma descrição do contexto da pesquisa, baseada no que observamos e coletamos ao longo do trabalho de campo, evidenciando características que nos chamaram a atenção e que conformaram o que o nosso olhar, a nossa escuta e a nossa interpretação foram capazes de produzir em termos de conhecimento sobre as realidades estudadas.

Veremos que a realização da PNEC em contextos locais se diferencia, conforme o modo como as pessoas que estão à frente da gestão e da execução de processos educacionais nestes municípios compreendem e executam a política educacional, em consonância ou não com a PNEC. Esse modo de compreender e executar a política explicita formas diferenciadas de apropriação dela, que se revelam em presenças e ausências de ações, e estas, quando presentes, indicam possibilidades de se pensar em concepções que as sustentam. Veremos, também, que a participação de segmentos da sociedade civil local nas decisões referentes à política educacional voltada às escolas localizadas na zona rural ou aos alunos que, embora morem nesta zona, são atendidos em escola localizada na zona urbana – caso do município de Zabelê – é restrita a algumas ações, não expressando o mesmo vigor que tem a sociedade civil na conformação da PNEC.

5.1 O CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS – ALGUNS DESTAQUES

Os municípios de Monteiro, Sumé e Zabelê, apesar de pertencerem à mesma região geográfica e de serem relativamente próximos um do outro – a maior distância entre eles é de 57.6 km, trajeto de Sumé a Zabelê -, têm suas características próprias.

Nosso intuito aqui é evidenciar algumas características – especialmente relacionadas a aspectos educacionais do município - que foram se revelando à medida que fomos entrando em campo e que ajudaram a conformar parte das conclusões a que fomos chegando.

Monteiro pode ser destacado neste espaço como o município onde a pesquisa teve início. Com população de 30.844 habitantes, sendo sua população urbana 20.559 habitantes e 10.585 habitantes sua população rural (IBGE, 2010), Monteiro concentra em sua sede a 5ª. Gerência Regional de Ensino do estado da Paraíba, um *campus* da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB). A UEPB e o IFPB se instalaram, respectivamente, em 2008 e em 2009 no município. Os cursos oferecidos pela UEPB são: Licenciatura Plena em Matemática, Bacharelado em Ciências Contábeis e Licenciatura Plena em Letras. Os cursos oferecidos pelo IFPB são: no nível superior, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Construção de Edifícios; no nível de curso técnico integrado, Manutenção e Suporte em Informática e Instrumento Musical; e, no nível técnico subsequente, Manutenção e Suporte em Informática. Como podemos ver, são cursos cujo foco não está voltado para questões relacionadas ao contexto do Cariri, do rural, da Educação do Campo, enfim, de temas próximos à política que estamos estudando aqui. Uma realidade diferente daquela do município de Sumé, como veremos.

Dos três municípios pesquisados, Monteiro é o que tem o maior número de escolas municipais localizadas na zona rural: 15 escolas. Destas, quatro prestam atendimento também nos anos finais do Ensino Fundamental (6º. ao 9º. ano). Confirmando uma tendência observada em outros municípios do Cariri paraibano, o número de escolas municipais existentes na zona rural de Monteiro é superior ao número de escolas municipais localizadas na sede do município. Atualmente, estão localizadas na sede do município sete escolas municipais. Conforme afirmam Melo et al. (2011), dados do Inep de 2010 revelaram que 74,1% das escolas – municipais e estaduais – do Cariri paraibano estavam na zona rural, sendo que a sua maioria, 81,1%, tem dependência administrativa municipal. É importante destacar, no entanto, que, enquanto o número de escolas do Cariri paraibano é maior na zona rural, o número de salas disponíveis é maior na zona urbana, 66,63%, e o número de alunos também é mais expressivo nessa zona, tendo o dobro de alunos por sala: enquanto que na zona rural a razão é de 17 alunos por sala, na zona urbana é de 35

alunos por sala (MELO et al., 2011, p. 185). Vale observar que, quando se pensa em 17 alunos por sala na zona rural, está se falando em salas multisseriadas.

Segundo dados fornecidos pela secretaria municipal de educação de Monteiro⁴⁹, em 2012, o número de alunos na zona rural é de 1.188 - atendidos a partir da pré-escola (crianças entre 4 e 6 anos). Não há atendimento em creche na zona rural e as crianças com idade de 0 a 3 anos que moram em área rural também não são atendidas em creches localizadas na sede do município. Ou seja, o município não possui oferta de creche para o segmento de crianças com 0 a 3 anos de idade que mora na zona rural. No entanto, essa oferta para as crianças que moram na zona urbana é garantida já a partir dos 6 meses de vida, com atendimento em creche. Monteiro possui uma de suas creches dentro do modelo do Proinfância – programa do governo federal.

Do total de 374 crianças e adolescentes que moram na zona rural e são atendidas em escolas municipais localizadas na zona urbana (da pré-escola aos anos finais do Ensino Fundamental), 12 estão inseridas na pré-escola, 48 nos anos iniciais (1º ao 5º. ano) e 314 nos anos finais do Ensino Fundamental (6º. ao 9º. ano). Elas são transportadas em ônibus e carros fechados, segundo informação da secretária de educação do município⁵⁰.

Em 2010, quando iniciamos a pesquisa em Monteiro, o transporte intra-campo era feito em caminhões abertos, mas, tanto em Monteiro como em Sumé e Zabelê, segundo informações prestadas por suas secretárias de educação, a partir de 2012, atendendo a exigências legais, as crianças passaram a ser transportadas por ônibus adquiridos por meio do Programa Caminhos da Escola, também do governo federal, e, na sua ausência, em carros fechados. Segundo afirmação das três secretárias entrevistadas, os transportes abertos não estão mais sendo usados para transportar alunos da zona rural. O município de Monteiro, também segundo informação da secretária de educação, adquiriu no ano de 2012 quatro ônibus do Programa Caminhos da Escola, sendo que um deles é adaptado para transportar uma criança da zona rural que tem necessidades especiais de locomoção.

⁴⁹ Os dados coletados junto às secretarias de educação dos três municípios estudados, como podemos observar, nem sempre oferecem dados referentes à mesma situação, para podermos compará-los. Isto se deu porque, no momento da coleta, as informações por nós solicitadas a partir de um questionamento semelhante junto às secretarias de educação dos três municípios nem sempre estavam todas disponíveis.

⁵⁰ Dados coletados *in loco*, na Secretaria de Educação do Município.

A população do município de Sumé é de 16.072 habitantes, sendo 12.240 habitantes considerados como população urbana e 3.382 habitantes considerados como população rural (IBGE, 2010).

Sumé possui um *campus* da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) localizado em sua sede e conta, nesse *campus*, com um curso regular de Licenciatura em Educação do Campo. Também foi em Sumé que, em 2003, teve início um projeto de extensão da UFCG – *campus* de Campina Grande – intitulado *Projeto Unicampo: pela Universidade Camponesa*, do qual fizemos parte, como já informado anteriormente. Para a conquista do referido *campus* estiveram presentes em ações e mobilizações, de formas diversas, vários alunos que participaram dos cursos oferecidos durante a realização do *Projeto Unicampo* e que habitam a região do Cariri paraibano. Ainda do ponto de vista de estruturas educacionais existentes no município de Sumé, queremos destacar a existência de uma Escola Agrotécnica - vinculada à secretária municipal de educação, para onde vão muitos alunos que estudam na zona rural realizar os anos finais do Ensino Fundamental - e a construção de uma escola, em vias de ser concluída, denominada Escola do Campo, no Distrito de Pio X.

Além do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o *campus* da UFCG, em Sumé, oferece os seguintes cursos: Licenciatura em Ciências Sociais – com ênfase em Sociologia Rural, Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Engenharia de Biosistemas, Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos, Engenharia de Produção e Superior de Tecnologia em Agroecologia. Há, também, o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Todos estes cursos estão vinculados ao Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA).

Comparando com Monteiro, a instalação desse equipamento público de educação superior no município de Sumé, observando alguns dos cursos ofertados, revela uma relação mais contextualizada entre os referidos cursos e a própria região em que eles são realizados.

O número de escolas municipais localizadas na zona rural de Sumé é um pouco superior ao número de escolas municipais localizadas na zona urbana: atualmente, Sumé conta com seis escolas municipais na zona rural e cinco na zona urbana. Em 2012, duas escolas da zona rural foram nucleadas para escolas também localizadas na zona rural do município. As escolas municipais que estão localizadas

na zona rural atendem a 268 alunos e, na zona urbana, as escolas municipais atendem a 1238 alunos. Segundo informações da secretaria de educação do município, desses alunos, 249 residem em área rural. Ou seja, pouco mais de 20% dos alunos que frequentam as escolas municipais de Sumé são oriundos da zona rural. Não há atendimento em creche na zona rural e, na zona urbana, esse atendimento ocorre a partir dos 2 anos de idade. Nenhuma criança da zona rural com idade entre 0 e 3 anos é atendida na zona urbana. Também como em Monteiro, as crianças com idade para frequentar a creche e que moram na zona rural não têm atendimento no município de Sumé. Neste município, os alunos da zona rural são transportados em ônibus adquiridos via Programa Caminhos da Escola e o transporte é realizado intra e extra-campo.

No que diz respeito ao município de Zabelê, sua população total é de 2.075 habitantes, sendo sua população urbana composta por 1472 habitantes e sua população rural por 603 habitantes (IBGE, 2010).

Zabelê possui uma única escola municipal, localizada na sede do município, que atende da Educação Infantil ao sexto ano (antiga 5^a. série ou primeiro ano do Ensino Fundamental, anos finais). Na Educação Infantil, segundo informações da secretária municipal de educação, são atendidas crianças a partir dos 2 anos de idade. Em 2012, a escola municipal atende a 396 alunos, sendo que 97 são moradores da zona rural. Ou seja, cerca de 25% dos alunos que frequentam a escola municipal são moradores de zona rural. Eles são atendidos no turno da tarde, junto com crianças moradoras da zona urbana. A escola funciona nos dois turnos e pela manhã estudam apenas crianças e adolescentes moradores da zona urbana. A escola atende a crianças e adolescentes na faixa etária dos 2 aos 15 anos e as crianças que moram na zona rural são atendidas desde os 2 anos de idade em turmas de Educação Infantil. O município não dispunha, no momento da pesquisa, de creche, mas a secretária de educação informou que ele tinha sido contemplado com a construção de uma creche através do programa de construção de creches do governo federal – o Proinfância.

Crianças e adolescentes moradoras da zona rural vêm todos os dias para a escola em ônibus do Programa Caminhos da Escola, “veroneis, peruas e carros baixos”, segundo informou a secretária de educação do município.

A escola é reconhecida por vários informantes da pesquisa como espaço de referência do município: como disse um professor entrevistado, *tudo passa pela escola, em Zabelê*.

Como em Zabelê existe apenas uma escola municipal, a pesquisa neste município, realizada a partir da escuta de gestores da secretaria municipal de educação, em vários momentos de nossa inserção no campo, foi realizada também dentro da escola, onde fizemos entrevistas com a secretária de educação e com professores e coordenadores.

Zabelê, desde o momento em que fizemos o nosso primeiro contato com a secretária do município, foi destacada por esta como um município vencedor de prêmios: em 2010, quando fomos pela primeira vez ao município, Zabelê tinha conquistado um prêmio por oferecer uma das melhores merendas do país. Em 2012, ela foi escolhida, dentre 700 municípios do Brasil, como um dos 200 municípios a ganhar recurso para desenvolver um projeto de horta escolar e gastronomia.

Apesar de os três municípios terem populações urbanas maiores que as populações rurais, vale dizer que a densidade demográfica deles é baixa: Monteiro, município com maior densidade demográfica dentre os três, possui 31,28 hab/Km², Sumé, 19,16 hab/Km² e Zabelê 18,97 hab/Km². Se considerarmos a análise de Veiga (2002), podemos afirmar que estamos tratando de três municípios rurais. Além disso, se pensarmos a relação urbano e rural à luz de um *continuum* e, se definirmos rural ao modo de Wanderley (2010), como um espaço que se caracteriza pela predominância dos espaços naturais sobre os espaços construídos e pela presença de pequenos grupos que se relacionam a partir de uma lógica de proximidade, ratificamos a conclusão de que os referidos municípios configuram-se enquanto municípios rurais, uma vez que a paisagem aponta para limites muito tênues entre o mundo rural e o mundo urbano⁵¹ e as relações estabelecidas sob a lógica do pequeno grupo são referências observadas em todos eles, em maior ou menor proporção.

⁵¹ Aqui, estamos utilizando a ideia de *continuum* entre urbano e rural sob o ponto de vista da paisagem, muito embora saibamos que tal continuidade seja mais ampla do que este aspecto. Mas, gostaríamos de ressaltar que um dado que nos chamou a atenção durante a pesquisa é que os limites entre a paisagem rural e a paisagem urbana, nos três municípios pesquisados, são muito sutis. Nesse sentido, uma cena nos pareceu emblemática: em Zabelê, sentada na ante-sala do prédio da prefeitura, à espera da secretária de educação, presenciei, do prédio que possui as características mais urbanas de Zabelê, uma vaca pastando do lado de fora da janela do prédio.

A seguir, vamos discutir os dados revelados a partir da análise do conjunto de informações geradas pelos professores dos três municípios, acerca de suas concepções de Educação do Campo e do reconhecimento, ou não, por parte deles, de alguma ação desenvolvida nas escolas em que atuam e que eles reconhecem como ações de Educação do Campo.

Ratificamos que esses dados nos ajudaram a pensar na possibilidade de verificação de níveis de apropriação diferenciados em municípios distintos. Associamos nossas conclusões dos dados gerados pelos professores aos destaques que fizemos, na seção anterior, dos municípios onde atuam. Ou seja, adiantamos que, por exemplo, percebemos diferenças de apropriação do conceito ou da concepção de Educação do Campo entre os professores dos três municípios e identificamos pistas para pensar essas diferenças na configuração educacional que cada um dos municípios tem.

O resultado das entrevistas feitas com os professores dos municípios, bem como com as gestoras e representantes de associações rurais com assento nos Conselhos Municipais de Educação foram organizados seguindo a orientação da análise temática (BARDIN, 2009).

5.2 PROFESSORES: AÇÕES E CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como vimos no capítulo III, pensar a Educação do Campo e sua política significa levar em conta um conjunto de elementos que deve ser considerado quando se quer, de fato, apropriar-se deste *conceito-movimento* e de sua política. Certamente, essa não é uma particularidade sua. Outros assuntos, temas, agendas, merecem essa mesma observação. Mas, no que tange ao tema que estamos tratando aqui, basta lembrar-nos dos consensos estabelecidos até o presente momento e que foram destacados também no capítulo III. Esses consensos, além de vários, dialogam com aspectos relacionados à educação e à escola, mas também com a cultura e com a luta social dos trabalhadores por um outro projeto de sociedade. Como dissemos antes, nosso foco neste trabalho diz respeito à análise da realização da PNEC em municípios do Cariri paraibano, a partir de concepções de Educação do Campo e de ações desenvolvidas, em especial, em escolas localizadas na zona rural desses municípios, ou em escolas localizadas na zona urbana que atendam a alunos residentes na zona rural – caso de Zabelê.

Nos três municípios pesquisados, tivemos oportunidade de coletar dados referentes às concepções dos professores acerca da Educação do Campo e de verificar se eles reconheciam alguma ação relacionada à Educação do Campo sendo realizada nas escolas onde atuavam. Também, foi nosso interesse compreender como eles avaliavam as escolas localizadas na zona rural, em termos de infraestrutura, projeto pedagógico, calendário específico, dentre outras questões. Consideramos esse momento como sendo aquele que abriu um leque de possibilidades para começarmos a compreender o nosso objeto.

Em Monteiro, 27 professores, de ambos os sexos, realizaram entrevistas. Em Sumé, entrevistamos 16 professores - 15 mulheres e 1 homem, e em Zabelê, entrevistamos 9 professores – 8 mulheres e 1 homem.

Um primeiro destaque a fazer diz respeito à diferença entre a vinculação dos professores dos três municípios com a zona rural: enquanto *todos* os professores de Sumé atuam e moram na zona rural, dos 27 professores de Monteiro que responderam ao questionário, 12 atuam e moram na zona rural. Em Zabelê, apenas uma professora, de 55 anos, mora na zona rural e ela, como todos os alunos que moram na zona rural e se deslocam todos os dias para frequentarem a escola, também faz uso do transporte escolar. Na época da entrevista, o carro em que ela e os alunos que faziam a mesma rota eram transportados era um carro aberto, tipo caminhão, coberto com lona azul.

O fato de *todos* os professores de Sumé atuarem e morarem na zona rural pode ser considerado como responsável pela emergência de um dado que não apareceu nas respostas dos professores de Monteiro, mesmo nas respostas daqueles que moram e atuam na zona rural: a ênfase que deram ao conhecimento do aluno para além da sala de aula, tendo alguns professores relações de parentesco e de vizinhança com muitos dos seus alunos. Segundo uma das professoras, essa proximidade possibilita o que chamou de *facilidade*:

... e também a facilidade, né? A gente tem muito amor porque ... além de aluno, eles são vizinhos, são amigos, né? Aí a gente, por morar na mesma comunidade, conhecer todos, sabe a realidade de cada um, eu acho que ... é o que mais facilita, né? Não é como na rua que é o seriado e você pega aluno que mora em bairros diferentes, né? Nem conhece os pais, muitas vezes. E lá, não! É tudo conhecido, né? (Professora 6, do município de Sumé)

Essa relação de proximidade, considerada por alguns professores como aspecto facilitador na relação entre professor e aluno, explícita, a nosso ver, um

elemento importante à própria construção da PNEC. Como vimos, Caldart (2012) chama a atenção para o fato de que a Educação do Campo e mesmo uma política de Educação do Campo precisa se fazer a partir de práticas que reconheçam a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos. Ou seja, nesse entendimento, faz-se necessário que as práticas pedagógicas estejam relacionadas à cultura dos sujeitos. Um outro aspecto a ser observado nessa compreensão trazida pela professora 6 do município de Sumé, diz respeito às relações de interconhecimento, tão característica do campesinato (MENDRAS, 1978).

Muito embora seja apressado atribuir a essa relação entre professores e alunos de escolas localizadas na zona rural do município de Sumé uma conotação que envolva esta compreensão apontada por Caldart, de todo modo, parece-nos relevante pontuar este aspecto ressaltado pela professora 6, por entendermos que ele se comunica com a ideia de pertencimento, interconhecimento, entre aqueles que desenvolvem a ação pedagógica e a cultura na qual estão inseridos.

A única professora de Zabelê que atua na cidade, mas mora na zona rural, lembrou-se da época em que ensinava na zona rural e ressaltou como ponto positivo o fato de o conhecimento entre ela e seus alunos contribuir para a existência de respeito da parte deles em relação a ela:

Quando ensinava numa escola perto de minha casa, antes de tudo ser transferido para esta escola da cidade, eu conhecia melhor o meu aluno e ele me respeitava mais. Agora, aqui na cidade, os meninos são muito “levados” e a gente se conhece pouco. Muitas vezes, eu nem sei quem são os pais, porque eles não aparecem na escola (Professora 9 do município de Zabelê).

Ainda queremos ressaltar outro aspecto que emergiu nas falas dos professores de Sumé: uma avaliação da sala multisseriada com ênfase em seus aspectos positivos ou em suas vantagens. Para uma das professoras, uma das vantagens do modelo multisseriado de ensino é a possibilidade de se trabalhar um mesmo conteúdo com todos os alunos, mesmo que esses se encontrem em faixas etárias diferenciadas. O resultado pode ser verificado, segundo ela, no final do processo, quando os alunos concluem os primeiros anos do Ensino Fundamental:

A vantagem do multisseriado é a questão da explicação, não é? A questão dos conteúdos ... Se eu tô trabalhando o conteúdo das plantas da região, é um conteúdo que eu posso trabalhar com todos ... Todos na sala! Só diferencia a atividade, não é? Porque se eu trabalhar a vegetação com os alunos, não é? Todos vão tá aprendendo, quando ele chega no quinto ano, que é quarta série, não é? Ele já vai tá ó: (estalar de dedos) bem

desenrolado com essa questão, não é?! Quando a gente pega um aluno ... que ele começa estudar do ... primeiro, segundo, terceiro ano, que a gente vai tendo um acompanhamento, quando ele chega no quinto ano, é excelente! A dificuldade maior do multisseriado é quando a gente pega um aluno que vem da rua, que já fez primeiro, segundo ano, lá, separado, que vem pra outra... Aí é mais dificultoso! Mas quando a gente pega um aluno de educação infantil pra ele ir até o quinto ano lá, acompanhando a metodologia da gente, é excelente! Ele sai no quinto ano uma bênção! (Professora 5, do município de Sumé)

A reflexão sobre as salas multisseriadas conduziu, nos municípios de Sumé e Monteiro, a uma alusão ao Programa Escola Ativa (PEA), que eles já tinham experimentado em algumas de suas escolas e, no momento da entrevista, estavam aguardando uma nova edição. O referido programa foi interpretado tanto por professores de Sumé como de Monteiro como um programa voltado para as escolas da zona rural por elas trabalharem com o ensino multisseriado. Ele foi compreendido como um programa que tem vantagens e desvantagens. A desvantagem mencionada por uma professora de Monteiro diz respeito à burocratização do trabalho do professor, que precisa trabalhar com fichas. Quanto às vantagens, uma professora de Sumé ressaltou que *é uma proposta pensada para as escolas do campo e isto favorece o trabalho* (Professora 4 do município de Sumé).

O PEA foi, de um modo geral, bem avaliado por professores, por uma secretária de educação e coordenadores pedagógicos dos municípios de Monteiro e Sumé. O fato de não ter mais escolas na zona rural e de não trabalhar com salas multisseriadas fez com que o debate sobre as salas multisseriadas não aparecesse em Zabelê, já que a escola municipal funciona no sistema seriado.

É importante lembrar, conforme apresentamos no capítulo III, que o PEA se inseriu no âmbito da política do MEC, via SECADI, como programa direcionado às escolas localizadas na zona rural. A referência feita a ele por vários professores entrevistados em Monteiro e Sumé nos leva a afirmar que ele foi um programa que, de fato, chegou à esfera local, em momentos diversos, em dois dos municípios pesquisados. Como nos interessa verificar esse tipo de realização da PNEC, chamamos a atenção esse fato. A inserção do PEA na realidade dos dois municípios da pesquisa que possuem escolas situadas na zona rural já se fez perceber desde o primeiro momento que nos inserimos no campo, em 2010. Vale registrar que a sua presença nas falas das pessoas que conversamos naquele momento foi muito maior do que quando retornamos a campo, nos anos de 2011 e 2012, quando, conforme já

informado no capítulo III, o PEA foi gradualmente sendo reformulado no âmbito da SECADI, não existindo mais nos termos em que foi estabelecido.

Tal fato nos faz refletir sobre a própria existência do PEA no interior do MEC/SECADI e em sua ressonância em instâncias locais: ou seja, em 2010, o PEA estava em pleno funcionamento e, na ocasião, oito dos 18 municípios vinculados à 5ª. Gerência regional de Ensino estavam executando suas ações. Na época, conversamos com a técnica da 5ª. Gerência, responsável pelo acompanhamento do Programa nesses oito municípios, e, segundo ela, a ideia era expandi-lo para os demais municípios vinculados à 5ª. Gerência. Com o processo de reformulação do Programa, iniciado em 2011, sua *aparição* nas falas diminuiu, embora não tenha desaparecido.

Essa percepção nos leva a pensar na comunicação da PNEC com a esfera dos municípios, onde, como afirma Arretche (2001), de fato a política se realiza. Este caso, somado ao caso do Programa Caminhos da Escola, do Programa da Merenda Escolar, que foram programas citados pelos informantes da pesquisa em vários momentos, sobretudo pelas secretárias de educação, conduz-nos à afirmação de que a *linguagem dos programas* parece ser aquela que melhor produz comunicação entre as esferas geral e local da política voltada às escolas do campo, ou, às escolas situadas na zona rural. No caso específico do Programa Escola Ativa, chamou nossa atenção o fato de ele ter sido citado de maneira reduzida à medida que ele, no plano do MEC, passou a ter uma outra configuração e uma outra nomenclatura: Escola da Terra⁵². Essa nova expressão, inclusive, não foi citada nenhuma vez pelos informantes em nossa ida a campo em 2012. Curiosamente, esse programa ainda não está sendo implementado nos municípios pesquisados. Considerando essas observações, em nossa perspectiva, o campo conceitual e teórico de uma política é interpretado ou efetivado na esfera local mediante sua operacionalização prática. E os programas são uma das faces práticas de uma política.

Quanto à avaliação das escolas, sobretudo de sua infraestrutura, e o reconhecimento da existência de ações que os professores pudessem reconhecer como sendo relacionadas à Educação do Campo, tivemos um consenso, em Sumé,

⁵² Até o momento da conclusão deste texto não tivemos acesso a maiores informações sobre o referido programa, Tivemos informação, de uma coordenadora pedagógica da CONTAG, de que, no momento, o programa Escola da Terra estava em avaliação no setor jurídico do MEC.

no que tange à afirmação de que as escolas localizadas na zona rural, em sua maioria, têm uma infraestrutura precária, longe do ideal, mas que, aos poucos, reformas e aquisição de equipamentos, como de informática, têm possibilitado uma otimização dos seus espaços e de sua capacidade de oferecer melhores condições físicas aos alunos.

Em Monteiro, houve discrepâncias entre as avaliações dos professores quanto à infraestrutura das escolas localizadas na zona rural: houve avaliações que julgaram *a infraestrutura péssima, com salas inadequadas a um bom aprendizado* (Professora 26 do município de Monteiro), e outras que afirmaram que as *escolas são bem estruturadas, organizadas, com laboratório de informática e demais recursos pedagógicos* (Professora 11 do município de Monteiro). Os professores que fizeram essas avaliações atuam na zona rural, mas residem na zona urbana. Em algumas visitas que pudemos fazer a escolas localizadas na zona rural do município de Monteiro, verificamos, de fato, diferenças em suas infraestruturas. Talvez esses professores, ao falarem das realidades que conhecem e que atuam, tenham apresentado exatamente essas diferenças.

Em Sumé, chamou a nossa atenção o fato de estar em processo de conclusão a construção de uma escola em um dos distritos do município, denominado Pio X. Tivemos a oportunidade de ir até a essa escola e verificar suas instalações, ainda em processo de finalização. Registramos, através de uma placa presente em frente à obra, o programa e o valor que possibilitam sua construção. Trata-se de recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Programa de Reestruturação da Rede Física Pública do Ensino Fundamental, cujo recurso destinado à construção é de R\$ 755.961,23, conforme informado na referida placa. Nela, na ocasião, continha a seguinte informação: *Construção de uma unidade de Ensino Fundamental – escola do campo do Distrito de Pio X.*

Além da construção dessa escola, que, em si, já materializa uma intenção, a expressão *escola do campo* fez-nos pensar na possibilidade de verificarmos a incorporação dessa ideia, por parte de gestores e professores do município. Em algumas entrevistas com professores dessa escola, foi relatado que foi extremamente complicado conquistar o recurso para construir a nova escola: burocracia e dificuldades de atender às exigências do FNDE quase os fizeram desistir. Além disso, a pouca familiaridade com a confecção de projetos, da parte deles, dificultou que o processo de elaboração do próprio projeto fosse mais rápido,

Em nossa ida à escola de Pio X, que por enquanto funciona entre o antigo prédio escolar e o ginásio que existe no povoado e onde salas de aula são improvisadas, ouvimos de uma professora que *esta nova escola representa uma grande conquista, pois garantirá mais espaço e aproximará mais os estudantes e a comunidade local* (Professora 6, do município de Sumé).

Em Sumé, outras diferenças em relação a Monteiro e a Zabelê foram percebidas: a existência de um calendário específico para as escolas situadas na zona rural e a busca pela construção de um projeto pedagógico próprio para essas escolas.

Quanto ao calendário específico, as escolas da zona rural funcionam de terça-feira a sábado. Perguntados sobre o motivo desta especificidade, os professores responderam que escolheram a segunda-feira para planejar conjuntamente as suas aulas, na secretaria municipal de educação, porque é justamente neste dia que acontece a feira do município, na qual vários pais de seus alunos comercializam os artigos que produzem em seus sítios. Muitas vezes, os filhos ajudam os pais a comercializarem os produtos. Além disso, por ser dia de feira no município, os carros de transporte circulam até mais tarde na zona rural, o que viabiliza a permanência dos professores na secretaria de educação por mais tempo, a fim de planejarem suas aulas.

Em Monteiro, o calendário e o projeto pedagógico das escolas situadas na zona rural e na zona urbana são os mesmos. Em Sumé, apesar de o projeto pedagógico ser o mesmo, em fevereiro deste ano, foi iniciado um processo de reflexão e estudos para possibilitar a construção de projetos pedagógicos para cada escola do campo. Em uma de suas falas, uma professora de uma escola da zona rural de Sumé defendeu a existência de projetos pedagógicos para cada escola. É o que podemos verificar nesta passagem:

Nós temos regiões que, no período da seca, é totalmente abastecida por carro-pipa. Já na minha região não é o caso: lá nós temos água em abundância, pois é bacia. Então, quer dizer, se o projeto for igual, não vai funcionar, certo? Cada unidade tem que ter um projeto político pedagógico, de acordo com a sua realidade (Professora 2, do município de Sumé).

Como em Zabelê há apenas uma escola municipal, localizada na sede do município, questões como calendário e projeto pedagógico específicos pareceram deslocadas. Como veremos adiante, a proposta da escola, sintetizada na fala de

uma coordenadora pedagógica, é não diferenciar os alunos, tratá-los como alunos *da escola* e não, como alunos *da zona rural*.

Quando quisemos verificar a existência de uma concepção de Educação do Campo entre os professores dos municípios pesquisados, pudemos perceber aproximações e diferenças entre essas concepções. As grandes diferenças foram percebidas entre os professores de Sumé e Monteiro, de um lado, e os professores de Zabelê, do outro. Essas diferenças passam, em nossa perspectiva, pela presença e a ausência de escolas na zona rural. O fato de elas não funcionarem mais – caso de Zabelê – parece colaborar para a própria impossibilidade ou dificuldade de pensar o conceito ou mesmo conceber Educação do Campo. Quando essa ideia apareceu para os nossos informantes de Zabelê, particularmente suas professoras, ela se apresentou de maneira vaga, ou distante, entre quem estava falando e aquilo do qual falava. Ou melhor, entre a ideia do informante sobre Educação do Campo e a realidade a qual esta ideia se remetia. Outro dado é que, dos nove professores que entrevistamos em Zabelê, apenas quatro disseram saber algo sobre Educação do Campo. Os demais responderam com uma negativa, quando perguntamos se já tinham ouvido falar em Educação do Campo.

Isso nos fez pensar em níveis de apropriações diferentes, conforme estabelecido por Vygotsky, que nomeia, como vimos, de apropriação sincrética a fase de formação de um conceito na qual o significado das palavras nada mais é que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados (VYGOTSKY, 1993, p.51). Percebemos a materialização dessa forma de apropriação na fala de duas professoras entrevistadas em Zabelê, que definiram Educação do Campo assim:

Educação do Campo...é coisa pensada pra escola rural, não é? Mas a gente não tem mais, não tem mais não... (Professora 1, do município de Zabelê)

Tem umas escolas lá na zona rural que ensinam alunos de idade mais avançada. São uma turmas do Brasil Alfabetizado...É a única coisa que tem de educação do campo, só funciona na zona rural com esse Programa... (Professora 3, do município de Zabelê)

Vygotsky (1993) observa que na fase sincrética de apropriação de um conceito há, já, algum nível de relação entre a palavra e o objeto, aqui entendido como a definição e o conceito de Educação do Campo. É curioso perceber que há uma articulação, nessas duas definições das professoras, entre Educação do Campo, escola rural e existência de uma experiência que funciona na zona rural. Em

outras palavras, ao buscar definir o conceito, as professoras se apoiaram em imagens reais, concretas, de experiências em funcionamento no município, mas, essa referência é pontual. Conforme Vygotsky (1993) afirma, é característica da fase sincrética de apropriação de um conceito o fato de tal apropriação ser realizada tomando como base objetos isolados, aglutinados numa imagem. Além disso, na fase sincrética, predomina o uso do equipamento sensório-perceptivo do indivíduo (VYGOTSKY, 1993), o que lhe propicia apenas a possibilidade de avaliações impressionistas.

Em Sumé e Monteiro, as definições dos professores apontaram para uma compreensão mais ampla e relacional de Educação do Campo. As ideias de educação voltada para a realidade do homem do campo, de educação específica que considere o geral ou global, de contextualização dos conteúdos, de uma educação que contribua para a permanência do homem no campo, de uma educação que valorize a cultura local, dentre outras, foram colocadas pelos professores entrevistados nos dois municípios.

O fato de existirem escolas na zona rural de Sumé e Monteiro parece funcionar como elemento decisivo na compreensão que os professores têm de Educação do Campo. Isto não quer dizer que haja, já, uma apropriação conceitual dela, mas percebemos articulações muito mais próximas entre a ideia que possuem de Educação do Campo e o conjunto de consensos hoje estabelecido nessa área, tal como vimos no capítulo III.

A experiência concreta da escola na zona rural parece, nesse sentido, produzir condições para que as definições sejam, como avaliamos acima, mais amplas e capazes de relacionar aspectos inerentes à Educação do Campo.

Em Sumé, chamou a atenção algumas definições e compreensões produzidas por algumas professoras. Coincidentemente, essas professoras estavam, à época, fazendo o Curso de Especialização em Educação Contextualizada, oferecido no *campus* da UFCG existente no referido município.

Uma delas disse compreender Educação do Campo

como um todo, assim ... não só nós, lá no campo ... Até porque os nossos municípios, eles são na Paraíba, com exceção, acho que de dois municípios, não são isso, professora? Eles são rurais ... Então eu acho que nós temos que ter uma proposta, por que não rural? Então, eu vejo por aí. Então nós precisamos desse apoio de vocês, que estão dentro da universidade, como tem agora, o Centro de Desenvolvimento Sustentável, entendeu? Eu acho que vocês têm muito o que nos oferecer pra que ... os

nossos alunos deem continuidade ... E que tenham uma formação e que possam viver por aqui, na nossa região (Professora 3, do município de Sumé).

Essa definição nos chamou a atenção por apresentar uma compreensão de Educação do Campo, conjugando alguns aspectos importantes à sua concepção, como a menção sobre o que pode ser considerado rural e urbano, reconhecendo a importância que a Universidade – enquanto instituição formativa - pode ter na continuidade dos estudos dos alunos que moram na região. Ou seja, entendemos que, na definição apresentada pela professora, há uma problematização do que seja rural e urbano e uma crença na educação – no caso, ela chama a atenção para a Universidade – como espaço ou aspecto importante ao desenvolvimento e à permanência das pessoas na região. Esses elementos, a nosso ver, dialogam com muitos dos debates e consensos presentes na atualidade da Educação do Campo.

Outra professora de Sumé definiu Educação do Campo da seguinte maneira:

Eu vejo a família lá na zona rural, pra que ela não saia de lá, pra que ela continue lá, né? Que esse aluno vai estudar, vai desenvolver, não é? Estudar, fazer um curso e também voltar a trabalhar na sua zona rural, desenvolver seus trabalhos lá, não é? Sem precisar morar lá fora ... Aqui as famílias da zona rural de Sumé, que trabalhem, que estudem, que trabalhem e que vivam, sem precisar desenvolver esse trabalho lá fora ... (Professora 6, do município de Sumé)

A relação entre o estudo e possibilidade de permanecer no lugar onde se mora é, como se pode ver, ressaltada nesta fala. Uma articulação que, em outros moldes, é defendida por aqueles implicados com a Educação do Campo e suas definições. Lembremo-nos dos consensos apresentados no Capítulo III e da ideia de que Educação do Campo combina luta pela educação com luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania, alimentar, ao território (CALDART, 2012, p. 261). Nesse sentido, parece haver indícios de apropriação de elementos presentes na concepção mais geral de Educação do Campo na fala dessa professora.

Essas duas definições das professoras de Sumé sintetizam vários aspectos que estão envolvidos na definição e concepção de Educação do Campo, e, ainda, explicitam, em nossa análise, níveis de apropriação do conceito que se aproxima do que Vygotsky (1993) chama de *pensamento por complexos* ou fase analítica (DAMAZIO, 2006) de apropriação de um conceito. Elas exibem uma relação mais factual entre a ideia e o objeto, ou seja, entre a definição e o próprio conceito de

Educação do Campo, tal como até então tem sido pensado em sua trajetória de construção.

Compreendemos que alguns fatores podem estar associados a ocorrência desse tipo de apropriação verificado acima. O fato de Sumé contar com um *campus* da UFCG, que reúne em torno do seu Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido um curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma especialização em Educação Contextualizada e outros cursos de graduação que, de maneiras diversas, através de seus professores e alunos, desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão na região do Cariri paraibano, pode ser um elemento importante a ser considerado para que ocorra este tipo de apropriação que, para nós, parece se evidenciar.

Em nossas idas a campo, especialmente nas conversas informais que tivemos nas escolas e nas secretarias de educação e, ainda, a partir das observações que pudemos realizar, flagramos, pelo menos, três momentos nos quais a presença e a participação de professores e alunos da UFCG nesses espaços foram verificadas. Em um desses momentos, um professor fez menção a uma situação na qual uma determinada professora da UFCG, que, à época, estava desenvolvendo um projeto na escola, emocionou-se com o depoimento de alunos da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona na zona rural. Ele disse:

Com relação à nossa turma, que é do EJA, né? Primeiramente, o assunto relacionado ao tempo que foi perdido. Muitos não tiveram oportunidade ... quando era jovem, de estudar ... devido os pais não darem oportunidade pra eles ... e outros, aqueles que são mais novos ... por não ter o seu próprio interesse, né? E, hoje, muitos deles tão muito arrependido, né? Por isso que tão voltando ... tentando, pra poder seguir em frente e tem muita gente que tá lá, jovem de vinte e poucos anos ... que não tem ... pouco sabe assinar o nome, né? Porque vive, na realidade, ... só .. da agricultura ... muitos relatam que não tiveram oportunidade no tempo de novo porque os pais não deram oportunidade, né? Tinha que trabalhar pra poder ajudar eles ... pra sobreviver ... e outros porque não quiseram ... né? E a professora (cita o nome de uma professora da UFCG), né? Ela ... se emocionou com o caso... (Professor 15, do município de Sumé)

Em Monteiro, também percebemos um nível de apropriação mais relacional ou articulado do conceito de Educação do Campo, sobretudo quando comparamos com Zabelê. Uma tônica recorrente nas concepções dos professores vai na direção de articular Educação do Campo a meio ambiente. Nesse sentido, para um dos professores, Educação do Campo:

É uma política educacional voltada para a população que habita o campo. Suas diretrizes e metas estão voltadas ou pretendem educar para a valorização do meio, a formação da cidadania e a sua vivência no ambiente. (Professor 6 do município de Monteiro).

Um outro professor, também nessa direção, expôs seu entendimento:

Entendo que o homem precisa ser educado com uma consciência que os desmatamentos e as queimadas deixam o solo pobre e vem a escassez de chuva... (Professor 7 de Monteiro).

Também foi recorrente a articulação entre Educação do Campo e êxodo rural, no sentido de que a referida educação pode contribuir para evitar o êxodo rural. É o que podemos ver nestas falas:

Significa trabalhar a população na educação para que não aconteça o êxodo rural (Professora 22 do município de Monteiro).

É uma educação que não aumente tanto o êxodo rural. Ou seja, os conteúdos devem estar voltados para as suas necessidades com o meio em que vivem (Professora 14 do município de Monteiro).

Entendemos que essas definições de Educação do Campo revelam uma aproximação com compreensões relacionadas a ela, mas tendem a ser definições que restringem o alcance do conceito, podendo, no caso da articulação com o êxodo rural, inclusive, relacionar-se à perspectiva do Ruralismo Pedagógico, enunciado na Introdução, para a qual uma das funções da educação rural era fixar o homem na zona rural.

Do que dissemos até aqui, podemos evidenciar algumas sínteses:

- as falas dos professores dos três municípios estudados revelam indícios que nos fazem pensar em níveis diferenciados de apropriação do conceito ou mesmo da concepção de Educação do Campo;
- no diálogo com a perspectiva vygotskyana de apropriação, teríamos, de um lado, uma apropriação sincrética por parte dos professores de Zabelê, e, de outro, uma apropriação analítica por parte dos professores de Sumé e Monteiro;
- embora Sumé e Monteiro sejam pensados como municípios cujos professores conseguem ter acesso a uma concepção de Educação do Campo do tipo analítico, há, entre eles, diferenças nessa apropriação e elas parecem dizer respeito à experiência que cada um dos municípios tem tido em termos de colocar em prática alguns aspectos importantes à conformação de ações relacionadas à Educação do Campo, como a existência de um calendário

específico, a busca por uma proposta pedagógica para as escolas do campo, a formação continuada de alguns professores relacionada à Educação do Campo;

- aspectos estruturais relacionados à educação no município de Sumé, como a construção de uma escola do campo e a presença de um equipamento de Estado, a exemplo de uma Universidade, que contém um Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Sumé, fazem-nos pensar nesse município como tendo se apropriado de maneira diferenciada, no sentido de um *plus*, do conceito ou de concepções relacionadas à Educação do Campo e, por isso, talvez caminhe para uma apropriação sintética.

No intuito de continuar exibindo os dados coletados nos referidos municípios, mas a partir de outras vozes, também importantes à compreensão do objeto de pesquisa, vamos destacar, a seguir, um segundo momento de coleta de dados, feito com as três secretárias de educação dos municípios que compõem esta pesquisa, as três coordenadoras pedagógicas dos referidos municípios e seis representantes de associações rurais que integram o Conselho Municipal de Educação em cada um deles, sendo dois de cada município – um titular e um suplente. Vale salientar que, do total de 12 entrevistados neste segundo momento de coleta, todos são do sexo feminino. Essa ocorrência não teve qualquer indicação de nossa parte, mas, nos três municípios pesquisados, eram mulheres que estavam ocupando os cargos de secretárias de educação e de coordenadoras pedagógicas da rede de ensino, e, ainda, eram mulheres que, na ocasião da coleta de dados, assumiam a função de representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação.

5.3 CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: OUVINDO GESTORES E REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL

A ideia de coletar dados, a partir de roteiros específicos (ver os roteiros nos apêndices), mas com questões comuns presentes em ambos os roteiros, junto a pessoas ligadas à gestão da educação nos municípios pesquisados e a pessoas vinculadas a associações rurais, sendo, ao mesmo tempo, representantes das referidas associações nos Conselhos Municipais de Educação (CME's) dos três municípios pesquisados, baseou-se na intenção de ouvir, no plano local, a posição e as relações existentes entre governo e sociedade civil, no intuito de verificar como

essas esferas se relacionam nos municípios pesquisados, particularmente no que se refere à construção, se não de uma política de Educação do Campo, de ações relacionadas às escolas que atendem na zona rural ou que recebem alunos moradores da zona rural. Aqui, também, foi importante coletar as concepções dos entrevistados acerca de Educação do Campo.

Fizemos uso das informações coletadas a partir dos roteiros de entrevistas, mas também utilizamos informações coletadas em outros momentos de ida aos municípios em que tivemos contato, sobretudo, com suas secretárias de educação e coordenadoras pedagógicas das secretarias.

Neste momento de coleta, fizemos uma articulação mais estreita com os consensos existentes na Educação do Campo e que escolhemos para trabalhar neste estudo - elencados no Capítulo III (figura 3-2). As questões foram organizadas em: gerais, respondidas por todas as entrevistadas, e específicas, respondidas ou apenas pelas gestoras (secretárias e coordenadoras pedagógicas) ou apenas por representantes de associações rurais dos Conselhos Municipais de Educação.

Dentre as questões gerais estão:

- garantia do acesso;
- diálogo/parceria escola e comunidades rurais;
- função da escola;
- pensamento sobre existir escolas na zona rural;
- pensamento sobre não existir escolas na zona rural;
- concepção de educação do campo; e
- percepção da existência de ações de educação do campo no município.
- Dentre as questões específicas, perguntamos às gestoras sobre:
 - a relação da escola com a cultura dos sujeitos;
 - a articulação entre os conteúdos da escola e a realidade mais ampla; e
 - a participação dos professores na formulação das propostas.

Aos representantes de associações rurais que integram o Conselho Municipal de Educação dos três municípios, perguntamos, além das perguntas comuns listadas acima, sobre:

- o conhecimento das escolas localizadas na zona rural do município;
- as reivindicações oriundas da escola trazidas para o Conselho Municipal de Educação; e
- demandas da comunidade para o Conselho Municipal de Educação.

No processo de análise, verificamos que as questões relacionadas à função da escola e ao pensamento sobre a existência e a não existência de escolas na zona rural mereciam uma análise mais detida. Assim, elas serão tratadas no próximo capítulo.

A ideia presente na análise dos dados que iremos apresentar a seguir é verificar como as esferas do governo e da sociedade civil se relacionam nos municípios pesquisados, através das falas das pessoas entrevistadas, e analisar essas relações à luz das relações entre Estado e sociedade civil no nível macro da PNEC. Como vimos, essa política começa a se estruturar a partir da demanda e de ações da sociedade civil, particularmente dos movimentos sociais do campo, materializando-se no aparato estatal através de leis, programas e estruturas executivas como a SECADI/MEC.

5.3.1 Gestores da educação - ouvindo uma voz do governo na esfera municipal

Questões contidas nos roteiros de entrevistas direcionados a gestores e representantes de associações rurais nos CMEs dos municípios pesquisados, como garantia do acesso, diálogo/parceria escola e comunidades rurais, concepção de Educação do Campo e percepção da existência de ações de Educação do Campo no município serão tratadas aqui. Além delas, também discutiremos as questões específicas relacionadas aos gestores: a relação da escola com a cultura dos sujeitos, a articulação entre os conteúdos da escola e a realidade mais ampla e a participação dos professores na formulação das propostas.

Vale ratificar que, neste espaço, teremos os dados de seis gestoras da educação dos três municípios pesquisados: três secretárias de educação e três coordenadoras pedagógicas.

Em relação à garantia de acesso, perguntamos não só pelo acesso à escola no sentido de deslocamento ou locomoção. Mas, a pergunta, mais genérica, também se interessou em saber que providências eram tomadas pelo município para garantir que crianças, adolescentes, jovens e adultos, que moram na zona rural, possam ter acesso à escola.

As gestoras entrevistadas listaram uma série de ações nessa direção. Dentre elas, o transporte - intra e extra-campo - foi uma ação ressaltada por todas.

Além do transporte, em Zabelê, foi feita referência a projetos desenvolvidos na escola, como o da horta orgânica, à garantia de matrícula já a partir dos 2 anos para crianças da zona rural e à realização de Programas – como o Brasil Alfabetizado e o Programa Caminhos da Escola – este último é uma ação voltada à garantia de transporte para os alunos da zona rural.

Em Monteiro, também foram citados programas como o Projovem adolescente, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Programa Caminhos da Escola.

A coordenadora pedagógica do município de Sumé fez referência, como ações do município para garantir o acesso das pessoas que moram na zona rural à escola, à construção de uma unidade escolar – no Distrito de Pio X -, à adoção da estratégia de nucleação e ao atendimento, na própria zona rural, de crianças a partir dos 3 anos e meio em “salas multisseriadas de Educação Infantil”.

No que diz respeito ao diálogo ou à parceria entre escolas e comunidades rurais, no município de Zabelê, destaca-se a menção, feita pelas gestoras, ao Programa Brasil Alfabetizado – única ação educacional desenvolvida pelo município na própria zona rural. Além do Brasil Alfabetizado, foi destacada, pela secretária de educação, a participação da comunidade nos eventos que a escola promove. Segundo a referida gestora, é disponibilizado

transporte para que a comunidade venha. Ela nunca fica de fora! Todos os eventos, datas comemorativas em que a comunidade urbana vai frequentar, então, a [comunidade] rural também vem. Nenhum momento nós deixamos a rural fora (...) Então, quando a gente disse que trouxe a zona rural para a zona urbana, então dá a entender que *e/es* morreram! Que acabaram! Não! *Eles* estão sempre presentes com a gente! (Secretária de Educação de Zabelê)⁵³.

Nessa fala, além da indicação de como o município promove o diálogo entre a comunidade rural e a escola, queremos evidenciar o modo como a referida secretária se refere à comunidade rural: como *e/es*. Nesse município, especificamente, percebemos em outros momentos, quando perguntamos sobre concepções e ações de Educação do Campo às entrevistadas, uma diferenciação expressiva feita por elas entre os moradores da zona rural e os moradores da zona urbana, verificada na polarização entre *e/es* e quem estava falando sobre *e/es*. No entanto, percebemos também uma necessidade de afirmar que não há separação

⁵³ Os destaques feitos na fala são nossos.

entre moradores da zona rural e da zona urbana. Na continuidade da sequencia acima destacada, a secretária colocou:

Nas comemorações, nós unificamos, não é? É todo mundo junto, é a assistência junto, a secretaria de agricultura junto, é saúde, todo mundo! (...) Os programas sociais que existem no município, é todo mundo junto, não existe separação... (Secretária de Educação de Zabelê).

Mas, para a coordenadora pedagógica desse município, ao comparar o desempenho dos alunos da zona rural e dos alunos da zona urbana que estudam na escola do município,

as diferenças existem em termos de aprendizagem! As atividades nem sempre são acompanhadas pelos pais, pois muitas vezes eles não são alfabetizados. Os alunos fazem as atividades se arrastando e os pais não sabem acompanhar os filhos... (Coordenadora pedagógica do município de Zabelê).

Esse *e/les* que aparece na fala da secretária de educação, em um momento como diferenciado e, em outro, como não, é percebido pela coordenadora pedagógica como apresentando diferenças, e elas dizem respeito tanto à aprendizagem dos alunos que moram na zona rural como a sua própria cultura familiar que, segundo ela, é caracterizada por ser incapaz de proporcionar condições de acompanhamento dos filhos na escola.

Em Sumé, a coordenadora pedagógica afirmou que essa relação é variável e destacou uma comunidade, em especial, como conseguindo realizar o diálogo entre escola e comunidade rural: a comunidade de Pitombeira. Conforme disse a referida gestora,

em Pitombeira isto é mais forte, é mais visível (...) Em alguns lugares, como no assentamento Mandacaru, o pessoal já participa mais. Quando a gente vai e marca encontro com a comunidade tem umas participações boas. Mas até agora a parceria que a gente pode dizer que é forte entre a escola e a comunidade é a do sítio Pitombeira... (Coordenadora pedagógica de Sumé).

Perguntada sobre como essa parceria se materializava, essa coordenadora disse

que a escola trabalha com o apoio da associação (...) qualquer trabalho que a escola realiza também os membros da associação estão lá! Muitas vezes a gente vai fazer uma reunião na escola e quando a gente chega lá os membros da associação estão lá para reivindicar alguma coisa, para divulgar para a gente alguma ação que a associação vai realizar e eles gostariam que a escola estivesse participando (Coordenadora pedagógica de Sumé).

Em Monteiro, o diálogo entre escola e comunidade é realizado, segundo a secretária de educação do município, de diversas maneiras: através de um projeto, denominado Prefeitura na Comunidade, através do Programa da compra direta da escola, via Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), de um Projeto do Ministério do Meio Ambiente, denominado Com Vida, da participação dos professores no projeto de transposição do Rio São Francisco (uma vez que o município de Monteiro está na rota da transposição) e do Selo Unicef. A coordenadora pedagógica do município destacou, ainda, as culminâncias na escola, que têm como um dos objetivos fazer a devolução aos pais dos resultados dos projetos realizados pelos filhos e a entrega de boletins. Ela também mencionou o Selo Unicef.

A coordenadora pedagógica do município informou que o diálogo entre escola e comunidades rurais

acontece, agora não é uma proposta sistematizada, entendeu? Por exemplo: quando tem culminância na escola ou a escola está desenvolvendo um projeto e quer fazer a devolutiva para a comunidade, então a comunidade aparece. Ela vem participar realmente desse momento da escola, né? Nas entregas de boletim também, a participação é muito boa! (...) Eles são participativos! (Coordenadora pedagógica de Monteiro).

Também para essa coordenadora perguntamos sobre *como* a relação entre escola e comunidades rurais era feita, no sentido de visualizar ações concretas que expressassem o referido diálogo. Ela nos afirmou que

recentemente a gente teve a culminância do Selo Unicef, não é? Aí o Selo, ele trabalha com algumas temáticas e alguns eixos em que a comunidade se envolve muito, não é? (...) Sim, porque a gente foi estudar a taxa de natalidade, a taxa de mortalidade, não é? E todo um...é...esses eixos que o Selo apresenta foi feito junto, escola e comunidade, porque é a pesquisa da comunidade, que voltava com as respostas para a comunidade... Essas respostas, a gente ia *de* encontro aos conteúdos para ver o que batia e aí foi explorado na escola, de acordo com o que foi visto na comunidade em termos de problema, né? (Coordenadora pedagógica de Monteiro).

Vimos, pelo que disseram as coordenadoras pedagógicas de Monteiro e de Sumé, que as relações entre escola e comunidades rurais vão além de eventos e datas comemorativas, como parece acontecer em Zabelê. O sentido de uma integração maior aparece, sobretudo, em projetos – caso de Monteiro – e em formas de articulação entre a escola e a associação rural – caso de Sumé.

Apesar de Monteiro e Sumé apresentarem formas de diálogo entre escolas e comunidades rurais diferenciadas, se comparadas ao município de Zabelê, há

distinções que podem ser percebidas também entre os dois municípios que possuem atendimento em escolas na zona rural.

Dentre as distinções, podemos ressaltar o acesso que o município de Monteiro parece ter, ou que pelo menos foi destacado por uma das gestoras entrevistadas, em relação a projetos e programas, quer sejam relacionados a programas do governo federal – como o PNAE – quer sejam relacionados aos chamados organismos multilaterais – como o Unicef. Em Sumé, por sua vez, a indicação de uma relação, a nosso ver, orgânica, entre a escola de uma determinada comunidade e a associação rural nela existente é uma característica apenas ressaltada neste município da pesquisa.

Em relação à concepção de Educação do Campo e à percepção da existência de ações de Educação do Campo no município, os gestores dos três municípios pesquisados, mais uma vez, apresentaram especificidades quanto às concepções e à percepção de ações relacionadas à Educação do Campo.

Para as gestoras de Zabelê, Educação do Campo diz respeito a uma cultura e a um povo vistos como *estando lá*, em outro lugar, diferente do lugar no qual se encontram. Vejamos como a secretária de educação do referido município define Educação do Campo:

(...) é...*eles* estarem inseridos na comunidade, para que a comunidade, muitas vezes, não chegue a perder a sua cultura, de dentro daquele local, tá? E aprenda os mesmos conteúdos, que *eles* tenham o mesmo ensinamento lá no cantinho deles, na comunidade *deles*, e que a zona urbana, ela tem também, entendeu? Então (...) eu vejo que... é uma, é uma... como se diz? *Uma cultura que existe lá*. E que muitas vezes ela não pode ser quebrada, *ela tem que continuar lá*, não vai para outro lugar, que ela tem que continuar lá, em filhos, em netos, a avó estudou, a mãe... entendeu?⁵⁴ (Secretária de educação de Zabelê).

A coordenadora pedagógica de Zabelê, por sua vez, apresentou a seguinte concepção de Educação do Campo:

Deve ser uma coisa muito bonita, voltada, assim, à cultura *deles*. Se fosse trabalhar a escola lá no campo, *eles* fortaleceriam, assim, a sua cultura, acredito eu, né? No projeto, tudo seria planejado de acordo com aquela localidade...⁵⁵ (Coordenadora pedagógica de Zabelê).

Vemos, nessas duas falas das gestoras da pasta educacional do município de Zabelê, uma ideia muito forte de separação entre as culturas das pessoas que vivem

⁵⁴ Os destaques feitos na fala são nossos.

⁵⁵ Os destaques feitos na fala são nossos.

na zona rural e na zona urbana. O termo *eles* ou *deles*, presente nas duas concepções acima, parece refletir essa separação. Além disso, gostaríamos de realçar na fala da secretária de educação uma concepção de que Educação do Campo tem relação com uma cultura “estagnada”, que deve perpetuar um modo de operar que passa, de forma a não sofrer alterações, de geração em geração. Educação do Campo parece ser algo longínquo, idealizado, à parte do modo de funcionamento da zona urbana para as gestoras da educação do município de Zabelê.

Quando perguntadas sobre possíveis ações desenvolvidas e relacionadas à Educação do Campo no município, as gestoras citaram os projetos *horta escolar*, *emancipação política* e o programa *Brasil Alfabetizado*. No que tange ao projeto horta escolar, que tivemos oportunidade de conhecer, é interessante ressaltar que ele parece funcionar como um *elo* entre as duas culturas. Nesse sentido, vejamos o que disse a secretária de educação do município ao indicar o projeto horta escolar como uma ação do município relacionada à Educação do Campo:

Tem...a horta escolar! Que eu acabei de falar... Quando a gente fala em nossa escola, então ali a criança tá aprendendo o cultivo, o preparo, o preparo do solo, que existe lá no campo, a colheita, que existe também...as plantas medicinais, que é uma cultura nossa, não é? De nossos avós, que tá toda voltada lá. Então, eu vejo que lá tem educação do campo... (Secretária de educação de Zabelê).

Por outro lado, a integração ou relação entre a cultura ou os mundos das pessoas que vivem na zona rural e na zona urbana foi uma marca presente tanto na concepção de gestoras da secretaria de educação do município de Sumé como de Monteiro. Vejamos as seguintes citações:

Educação do Campo é uma educação como a desenvolvida em qualquer outro espaço, sendo que ela tem que pensar na realidade do campo, não é? Então, a diferença da Educação do Campo é que, se eu estou no campo, tenho que pensar a educação a partir das realidades do campo, agora que tenha que ser uma educação de melhor qualidade como pensamos para os demais espaços (...) Educação do Campo não pode ser pensada como qualquer educação. Tem que ser voltada para as realidades do campo (coordenadora pedagógica de Sumé).

Eu penso que ela deveria ser voltada para a realidade, né? Não esquecer o global, o geral, mas priorizar muito aquilo que está ao redor, no entorno da escola e da comunidade, para agregar valor e aquele pessoal que mora ali, para que as pessoas não sintam vergonha de dizer: *hoje eu estudo na zona rural!* (secretária de educação de Monteiro).

O fato de não ter sido observada, nas perspectivas das gestoras entrevistadas em Sumé e Monteiro, uma separação entre as culturas das pessoas que vivem na zona rural e na zona urbana não significou, pelo que disseram, que não exista especificidade na Educação do Campo: para elas, a realidade na qual as pessoas constroem suas formas de vida deve ser considerada. Embora não verifiquemos uma apropriação do conceito de Educação do Campo, tal qual elaborado no plano teórico por intelectuais e ativistas que têm formulado suas definições, identificamos aspectos de compreensão do referido conceito próximo de uma *apropriação analítica* (VYGOTSKY, 1993), ou seja, tocando ou fazendo menção e relações a aspectos inerentes ao conceito, como: reconhecimento da vida social e cultural dos sujeitos que participam do processo educativo e interesse em coadunar o local com o global, o geral como o específico (CALDART, 2012).

Em Zabelê, a ideia de separação entre a cultura da zona rural e a cultura da zona urbana apresentou-se como uma marca muito forte. Dessa separação, foram produzidas, pelas gestoras, definições que dividem a cultura do campo e a cultura da cidade, conduzindo, como consequência dessa ideia, a uma perspectiva de isolamento entre os dois tipos de cultura e de pessoas. Pensando em termos de *apropriação*, podemos dizer que ela se caracteriza por ser *sincrética* (VYGOTSKY, 1993), em conformidade com o que tínhamos destacado na perspectiva dos professores do referido município, anteriormente. Como vimos, uma *apropriação sincrética*, nos termos vygotksyanos, é constituída pelo equipamento sensório-perceptivo do indivíduo (VYGOTSKY, 1993), sendo, por isso, sujeita a impressões produzidas pela percepção. No caso de Zabelê, o que parece é que as gestoras entrevistadas produziram impressões sobre Educação do Campo e isso pode estar articulado à ausência ou a pouca experiência educacional com as pessoas da zona rural no próprio lugar onde elas vivem.

Ao analisarmos as apropriações das concepções de Educação do Campo por gestoras dos três municípios pesquisados de maneira diferenciada, perguntamo-nos, ao mesmo tempo, o que pode conduzir a essa diferenciação. Por que as gestoras de Zabelê, ao pensarem em Educação do Campo, pensam-na como algo longínquo, sobre a qual parecem ter apenas ideias vagas? E por que essa mesma percepção não é verificada nas perspectivas de Educação do Campo das gestoras de Sumé e Monteiro? O fato de o município de Zabelê não mais ofertar educação escolar regular na zona rural teria algo a ver com essa diferenciação entre ele e os outros

dois municípios que ofertam educação formal em escolas localizadas na zona rural? A existência da escola na zona rural, em sua concretude, poderia responder ou pelo menos proporcionar condições para refletirmos nessa direção?

Por essa questão merecer, em nossa perspectiva, uma reflexão mais detida e por termos elementos, coletados via pesquisa, para pensá-la num espaço mais oportuno, deixamo-la, como dissemos antes, para abordá-la no capítulo seguinte. Mas, ficam aqui levantadas essas reflexões, por entendermos que a relação entre a definição de um conceito e sua realização em uma experiência concreta pode levantar aspectos importantes à compreensão do objeto de pesquisa deste trabalho.

Do ponto de vista da materialização do que concebem como Educação do Campo nos municípios em que atuam, as gestoras de Monteiro e Sumé citaram projetos e programas desenvolvidos junto às escolas localizadas na zona rural, como o Programa Escola Ativa, em Monteiro, e a ação desenvolvida pela escola localizada na comunidade Pitombeira, já citada anteriormente.

Junto às gestoras dos três municípios, investigamos também questões específicas à gestão, que não foram discutidas com as representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação. Essas questões procuraram saber sobre: a relação da escola com a cultura dos sujeitos; a articulação entre os conteúdos da escola e a realidade mais ampla; e a participação dos professores na formulação das propostas pedagógicas.

Quanto à questão da relação da escola com a cultura dos sujeitos, percebemos, mais uma vez, uma diferenciação entre Zabelê, de um lado, e Monteiro e Sumé, do outro. Mas, nesse item, também se diferenciam, quanto à articulação feita, os municípios de Monteiro e Sumé.

No que diz respeito ao município de Zabelê, as respostas, particularmente de uma das gestoras entrevistadas, caminharam no sentido de compreender cultura dos sujeitos como *meio ambiente*. Além disso, ela afirmou não haver uma abordagem diferenciada na proposta pedagógica para os alunos que moram na zona rural e estudam na escola localizada na sede do município: *Sim, porque todo projeto que a gente vai desenvolver, a gente tem que pegar a questão do meio ambiente, a gente tem que pegar a realidade! (...) E como eu disse, o projeto específico para eles, não!* (Coordenadora pedagógica de Zabelê).

A secretária de educação de Monteiro também articulou proposta pedagógica e cultura dos sujeitos a meio ambiente. No entanto, ela apresentou algumas ações

realizadas nas escolas que aludem à relação entre o projeto pedagógico desenvolvido e o modo de vida das pessoas que dele participam. Vejamos:

A gente sempre procura trabalhar essa questão do...meio ambiente, dentro do meio em que eles vivem, né? E trazer essa realidade de vida deles pra dentro da sala de aula, até trazer também experiência, né? Dos próprios moradores, eles estarem mostrando as experiências...Dentro desses três anos, os projetos foram desenvolvidos trabalhando essa questão da comunidade onde eles vivem (Secretária de educação de Monteiro).

A coordenadora pedagógica da secretaria de educação de Monteiro, na mesma direção, relacionou a questão colocada por nós a meio ambiente, mencionando o desenvolvimento do projeto do Selo Unicef como propiciador desse debate:

Quando a gente trabalhou o Selo, a temática do meio ambiente, a gente levou em consideração vários pontos, um deles foi a questão das queimadas, né? Acontece muito aqui no município esta história de tá colocando fogo, assim, na mata, né?

Em Sumé, ouvimos da coordenadora pedagógica uma relação mais articulada entre proposta pedagógica e cultura dos sujeitos, expressa no modo como ela apresentou a concepção dos professores sobre as realidades de cada escola e de como eles vêm trabalhando para dar conta da referida articulação, incluindo, na sistemática de trabalho realizada na secretaria, o planejamento das aulas e o funcionamento das escolas dentro de um calendário específico. A coordenadora pedagógica de Sumé assim nos relatou as ações desenvolvidas para articular a proposta pedagógica à cultura dos sujeitos que estão nas escolas:

A gente tinha encontros mensais e eles passaram a ser semanais (...) porque a gente viu que mesmo a gente estando em sítios que fazem parte do município de Sumé, cada um tem sua realidade mais específica. Então, para trabalhar, pensando na realidade desses sujeitos, precisa de um planejamento mais sistemático. Então, todas as segundas-feiras, como eles, os professores, trabalham de terça a sábado, eles estão aqui para discutir isso. Então, cada um traz a sua realidade, essa realidade é discutida aqui e aqui eles planejam, pensando naquilo que pode ser significativo para os seus estudantes e para a comunidade.

Entendemos que essa forma de operacionalizar a ação pedagógica dos professores difere das demais formas colocadas por gestores de Zabelê e de Monteiro. Embora, como a própria coordenadora de Sumé informou em outro momento da entrevista, ainda não haja um plano municipal para as escolas do campo, de modo a nos fazer pensar numa ação mais articulada entre dispositivo legal, marco conceitual e formas de ação das escolas situadas na zona rural

condizentes com a proposta teórica, conceitual e política da Educação do Campo – entendida em seu escopo geral –, o modo como o município vem organizando a ação pedagógica nas escolas da zona rural parece expressar uma compreensão, por parte dos seus gestores educacionais, capaz de incluir na proposta pedagógica não só a cultura dos sujeitos que estão nas escolas, mas eles próprios.

Quando a questão colocada por nós interessou-se em saber sobre a articulação entre os conteúdos da escola e a realidade mais ampla, as gestoras de Monteiro indicaram tanto o livro didático como ferramenta apreciada pelos professores e, por isso, a importância de que ele contemple a realidade do campo, como indicaram formas de articulação entre os conteúdos escolares e uma realidade mais geral. Para a coordenadora pedagógica, esse trabalho tinha sido realizado recentemente no município de Monteiro, quando foi trabalhada, nas escolas, a temática da reciclagem de material. Ela exemplificou a ação, relatando que foi feito um trabalho de coleta seletiva nas escolas e, a partir do lixo recolhido, houve uma reflexão sobre a produção de lixo no município, utilizando, para pensar o problema do lixo em termos mais globais, vídeos.

A secretária de educação de Monteiro ressaltou o papel que o livro didático pode cumprir e disse estar esperando a compra de livros específicos para as escolas localizadas na zona rural, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) campo. Ela recordou que o Programa Escola Ativa realizava de maneira satisfatória a contextualização dos conteúdos, articulando o específico e o geral. Para ela,

esse projeto, sim, trabalhava realmente todas as disciplinas. Elas eram contextualizadas: matemática, história, geografia, língua portuguesa...tinha toda aquela linguagem voltada para o campo, mas, assim, infelizmente, acabou...

A secretária de Zabelê referiu-se à articulação entre os conteúdos escolares e a realidade mais ampla, mencionando prêmios obtidos pelo município, justamente por ele demonstrar realizar a referida articulação. Como disse,

a gente foi contemplado em 2010 com o prêmio gestor de merenda (...) Fomos receber o prêmio em Brasília e tudo mais! Para que a gente pudesse se inscrever, a gente mencionava a parte político-pedagógica e como a gente atuava principalmente na agricultura, não é? E nesse prêmio nós colocamos a nossa horta escolar e lá a gente vinha provando como era distribuído o nosso conteúdo, voltado para o campo, voltado para o meio ambiente, pra tudo! E hoje nós temos o projeto horta escolar e gastronomia. Ele está trabalhando todos os conteúdos.

Em Sumé, a coordenadora, baseando-se em Paulo Freire, conforme fez questão de frisar, disse que a busca por articular o local e o global não significava ficar girando em torno de uma única realidade. Conforme disse,

a gente parte de uma realidade local para, então, a partir desta realidade, atingir o global...(...) Porque a gente está trabalhando com esses meninos e essas meninas do campo, mas isto não significa que eles vão parar no tempo e no espaço somente do campo (...) Eles também precisam atingir este conhecimento global, mas partindo da realidade, da localidade, das potencialidades que têm lá, mas não parando somente nesta realidade, mas buscando atingir conhecimentos que eles precisam para toda a vida.

A perspectiva dessa coordenadora pedagógica do município de Sumé nos fez acionar um dos eixos da Educação do Campo defendido por Caldart (2012). Segundo a autora, a Educação do Campo relaciona específico e geral, sem cair no que chama de particularismo. Para ela, seus sujeitos devem buscar a totalidade, que é mais ampla que a pedagogia (CALDART, 2012, p.262). Ou seja, por esse entendimento, a Educação do Campo deve ter consigo a dialética entre o geral e o específico.

Quanto à participação dos professores na formulação das propostas pedagógicas, todos os gestores foram unânimes em afirmar a participação dos professores na formulação da proposta pedagógica das escolas do município. No entanto, em nenhum deles, há uma proposta específica para as escolas localizadas na zona rural, ou, no caso de Zabelê, não há, na proposta da única escola municipal, itens ou aspectos que contemplem a cultura, a realidade, as experiências de vida dos alunos oriundos da zona rural. Em Zabelê, a proposta é unificada e é esta a intenção: *o trabalho pedagógico é igual para que eles se sintam da escola mesmo e não aluno da zona rural* (coordenadora pedagógica de Zabelê).

Em Monteiro, a coordenadora pedagógica informou que todos os professores estão envolvidos num estudo sistemático sobre currículo, baseado em módulos que, segundo ela, são custeados via FNDE, para, a partir desse estudo, construir uma proposta pedagógica para o município, considerando as realidades das escolas, pois, conforme disse, *a gente tá tentando nuclear as realidades que são semelhantes* (coordenadora pedagógica de Monteiro).

A coordenadora pedagógica de Sumé mencionou o início do processo de construção de uma proposta pedagógica para cada escola, incluindo a ideia da construção de uma proposta para as escolas do campo. Ela ressaltou que estão

contando com o apoio e a participação de uma professora do *campus* da UFCG que fica em Sumé. Vejamos o seu relato:

Nós tínhamos uma proposta em comum, para todas as escolas (...), isto é, com uma cara de proposta para as escolas da cidade. Então, desde o início do ano, a proposta era rever a proposta pedagógica das escolas. Então, o que é que a gente fez? A gente pegou a proposta que já tínhamos, convidamos uma professora da UFCG, do campus daqui, e fizemos um encontro, o dia inteiro, aqui, para discutir aquela proposta que nós já tínhamos e construir, reelaborar, uma proposta para as escolas do campo e isso vem sendo discutido a cada encontro. Nós até já marcamos um outro encontro com a professora da UFCG para então a gente ver o que o pessoal tem lido até agora para embasar esta proposta que a gente tá querendo (...) Então, a gente pretende continuar este ano discutindo com os professores, pontuando aquilo que a gente acha que é necessário para, no ano que vem, a gente ver se sai uma proposta elaborada para educação do campo (coordenadora pedagógica de Sumé).

Na explicitação das formas de participação dos professores na construção das propostas pedagógicas das escolas onde atuam e mesmo da concepção pedagógica que fundamenta as ações voltadas à educação institucional em cada município, percebemos que, para além dessa informação – a de que os professores participam da construção das referidas propostas -, as estratégias são diferenciadas, exibindo, junto com elas, parte das concepções que pautam essa participação.

Gostaríamos de chamar a atenção para o município de Sumé, no sentido de que há uma indicação, por parte de uma das responsáveis pela gestão educacional no município, de que o mesmo pretende e está em vias de construir uma proposta para as escolas do campo, considerando como interlocutores os professores que atuam nessas escolas. Retomando Caldart (2012), um dos eixos ou consensos observados na construção teórica e prática da Educação do Campo diz respeito à formação de educadores e à construção de propostas pedagógicas. Nesse consenso, os educadores são considerados, como vimos, sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola (CALDART, 2012, p. 262).

Até o momento, trouxemos as perspectivas dos gestores situados nas secretarias de educação dos municípios de Sumé, Monteiro e Zabelê, acerca de concepções e de ações relacionadas às escolas situadas na zona rural dos respectivos municípios e ou que atendem a pessoas moradoras de zona rural. Para compreender a participação de segmentos da sociedade civil na política educacional dos três municípios pesquisados, sobretudo no que tange ao atendimento destinado aos alunos moradores de zona rural, consideramos importante ouvir e verificar como pessoas que representam as associações rurais nos Conselhos Municipais de

Educação dos três municípios têm se colocado e participado do processo de construção da política educacional dos municípios nos quais atuam.

A ideia que pautou a necessidade dessa escuta diz respeito ao modo como apresentamos a PNEC, indicando que sua origem e construção passam, fundamentalmente, pelos movimentos sociais, sobretudo do campo. Além disso, em conformidade com os autores que nos emprestam noções e teorias para fundamentar este estudo, faz-se importante destacar que: no processo de implementação de uma política é preciso considerar, ao menos, dois tipos de agentes, estando o segundo deles localizado na esfera local, onde efetivamente uma política se realiza (ARRETCHE, 2001); a PNEC está sendo pensada aqui como uma experiência que, em alguma medida, comunica-se com a perspectiva de Estado Ampliado (GRAMSCI, 1982), e, como sabemos, nessa perspectiva, a sociedade civil é parte do Estado, tendo capacidade de interferir, por exemplo, nas formulações de políticas públicas; e, em conformidade com essas asserções, faz-se fundamental perceber como a sociedade civil no âmbito local, apreendida neste estudo via representação de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação, tem se colocado frente às questões relacionadas à educação institucional realizada, ou em escolas situadas na zona rural, ou que atendem a moradores da referida zona. Assumindo uma pertinência nessa lógica é que decidimos apreender as questões colocadas pelos sujeitos que ocupam a posição de sociedade civil nos CMEs.

Antes, porém, de passarmos à análise das respostas e questões colocadas pelos representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios, gostaríamos de fazer algumas pontuações sobre os dados até aqui apresentados, referentes à gestão educacional dos municípios:

- as gestoras dos municípios pesquisados apresentaram, como vimos, aspectos convergentes e divergentes quanto às várias questões investigadas;
- dentre as convergências ressaltadas, está o apontamento de que o transporte escolar é condição necessária para o funcionamento da educação formal realizada, tanto na zona rural, como na zona urbana;
- como vimos assinalando ao longo da análise feita acima, há divergências ou diferenças maiores entre o município de Zabelê, de um lado, e os municípios de Sumé e Monteiro, de outro. No entanto, também entre Sumé e Monteiro verificamos diferenças de concepções e de ações empreendidas pelas

gestoras das secretarias municipais de educação, ao se referirem às escolas da zona rural;

- em Zabelê, o diálogo com as comunidades rurais se apresentou como sendo mais expressivo na única experiência educacional que a secretaria realiza na zona rural – o Brasil Alfabetizado. As demais atividades relacionadas à escola localizada na zona urbana são realizadas nela própria, com a viabilização de transporte, para os moradores da zona rural participarem dessas atividades – reuniões, palestras, culminâncias;
- em Monteiro, percebemos o desenvolvimento de ações voltadas aos alunos de escolas localizadas na zona rural ou às próprias comunidades rurais, através de programas e projetos. Dos três municípios pesquisados, Monteiro foi aquele em que suas gestoras mais mencionaram o acesso a programas e projetos, tanto do Governo Federal como de organismos multilaterais: PNAE, Caminhos da Escola, Programa Nacional do Livro Didático (campo), projeto Com Vida, Projeto de Transposição do Rio São Francisco, Selo Unicef;
- Sumé destacou-se por possuir algumas ações que dialogam de perto com o conceito e o movimento em defesa de uma Educação do Campo: existência de um calendário específico, construção de uma escola do campo, intenção de ter uma proposta pedagógica para as escolas do campo, dentro do plano municipal de educação. Além dessas ações, chamaram-nos a atenção as concepções explicitadas pela coordenadora pedagógica do município em relação à Educação do Campo e ao entendimento dos dilemas e necessidades que devem ser enfrentados para se realizar, efetivamente, uma educação formal voltada às populações do campo. Se cruzarmos os dados obtidos através das gestoras entrevistadas com os dados obtidos através das entrevistas com os professores de Sumé, muitas informações dadas pela coordenadora pedagógica se repetem, como a menção a um calendário específico e à construção de uma escola do campo, indicada como ação relacionada à Educação do Campo.

Essas primeiras pontuações cumprem uma função de organizar as conclusões iniciais que podemos levantar, mas que só deverão ser mais bem conformadas para atingir os objetivos deste estudo, quando ouvirmos os representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios pesquisados. É o que faremos a seguir.

5.3.2 Representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação – uma voz da sociedade civil

Como no item anterior, aqui também explicitaremos a análise às questões que foram perguntadas aos representantes de associações rurais com assento nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios estudados nesta pesquisa. As questões comuns, presentes nos dois roteiros de entrevista utilizados, são: garantia do acesso; diálogo/parceria escola e comunidades rurais; concepção de educação do campo; e, percepção da existência de ações de educação do campo no município. As questões específicas, presentes apenas no roteiro destinado à coleta de dados junto aos referidos representantes, foram: conhecimento das escolas localizadas na zona rural do município, reivindicações das escolas trazidas para o Conselho Municipal de Educação; e demanda da comunidade rural para o Conselho Municipal de Educação. Também perguntamos, a esses representantes, questões referentes: à função da escola; ao pensamento sobre existir escolas na zona rural; e ao pensamento sobre não existir escolas na zona rural. Como fizemos em relação às respostas dos gestores a essas três últimas questões, deixamos para tratá-las no capítulo seguinte, entendido como uma continuidade das reflexões que estamos fazendo aqui, mas merecedor de uma ênfase ao significado que a escola, particularmente a escola localizada na zona rural, pode ter para a própria possibilidade e conformação da PNEC em seu momento de realização em esferas locais.

As representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos municípios de Zabelê, Monteiro e Sumé, que foram entrevistadas, são do sexo feminino, moradoras em tempo integral ou parcial na zona rural. Do ponto de vista da produção, podemos chamar essas moradoras em tempo parcial na zona rural de pluriativas: ou seja, exercem alguma atividade remunerada e não vinculada a atividades características da produção rural durante a semana na sede do município e, nos finais de semana, retornam para suas propriedades rurais e lá cuidam da agricultura e de animais. Outra característica que se evidenciou é que, no total de seis entrevistadas, duas em cada município, sendo uma titular e uma suplente, quatro delas tinham assento em outros Conselhos, como o Conselho Rural e o Conselho Municipal de Saúde.

Quando perguntadas sobre como o município estava garantindo o acesso à educação formal dos moradores de zona rural, as representantes entrevistadas foram unânimes em indicar o transporte, intra e extra-campo como a principal medida tomada pelo município para proporcionar esta garantia. As representantes do município de Sumé indicaram, ainda, a existência de escolas na zona rural como forma de garantir o acesso dos referidos moradores à educação formal. Uma delas, além de observar a existência de escolas na zona rural, evidenciou uma preocupação quanto à permanência destas escolas diante de um processo de nucleação:

As escolas da zona rural, que funcionam na zona rural, têm essas ações. São modelos! Mas, são muito poucas, porque as comunidades rurais são menores, aí, muitas vezes, as escolas da zona rural fecham e os alunos são trazidos para a cidade (...) As escolas da zona rural...hoje a quantidade de alunos é muito pequena. Então, a maioria das escolas fechou! (...) Tem o ônibus? Tem! Mas, são crianças! Você tira 15 alunos de uma localidade, 15 de outra, 15 de outra...é pequeno para aquela comunidade, mas quando junta, são 45 na sede do município, que muitas vezes não têm condições de dar uma assistência de.... O município não tem condição de receber todos esses alunos! Além da questão que me preocupa muito é que, na cidade, eles não têm uma educação voltada para a realidade deles! Eles passam, muitas vezes, a ter vergonha da zona rural, que isso para mim é a pior parte, sabe? Que deveria salientar mais essa questão, valorizar...porque nós somos uma cidade rural... E isso me entristece demais! Quando eu vejo os alunos da zona rural terem vergonha de dizerem que são da zona rural! (Representante no CME de Sumé).

A fala dessa entrevistada merece, em nossa perspectiva, um destaque porque, ela traz tanto questões relacionadas às ações empreendidas pelo município para atender à demanda de educação formal dos moradores de zona rural, sobretudo através de transporte escolar e da existência de escolas na própria zona rural, como ela produz, nessa rápida passagem, elementos para análise do processo de nucleação, levantando problemas que lhe são inerentes e que, muitas vezes, não são colocados por aqueles que apontam a nucleação como resposta à questão da baixa densidade demográfica na zona rural. Segundo a entrevistada, em seu município, o processo de nucleação carrega consigo outros problemas, como a própria qualidade da oferta de educação em escolas na zona urbana – tanto em termos quantitativos como qualitativos, especialmente se pensamos qualidade, neste caso, como um elemento que deve considerar na proposta pedagógica da escola a cultura, a vida, das pessoas que moram na zona rural.

Em relação ao diálogo entre a escola e as comunidades rurais, em dois municípios, Zabelê e Monteiro, duas entrevistadas – uma em cada município -

disseram não reconhecer algum tipo de parceria ou diálogo entre a escola e a comunidade. Em Sumé, uma das entrevistadas afirmou que há dificuldades em estabelecer essa parceria porque há uma tendência a se confundir a reflexão sobre políticas públicas e política partidária – esta última vista com “maus olhos” pela população. Ela disse que tenta trabalhar a importância desse diálogo na escola, mas

as pessoas estão desacreditadas, não querem nem sequer falar! Se você disser *política* já “queimou totalmente o filme”! Então nós temos que ensinar as pessoas, trabalhar com elas políticas públicas para podermos conseguir os nossos objetivos!

Embora a nossa pergunta não tenha chamado a atenção para a ideia de *políticas públicas*, o fato de nossa entrevistada ter colocado esse problema em termos de uma recusa *a priori* dos moradores da zona rural, implicados com a escola, a tratar de políticas públicas, por haver uma deterioração ou mesmo descrédito da população citada nesse importante e histórico instrumento de luta e de conquistas por parte da sociedade civil, pareceu-nos relevante porque pode apontar ou indicar uma fragilidade na capacidade de organização de coletivos no referido município, devido ao descrédito por que passa a política, em seu sentido mais amplo.

Uma entrevistada de Zabelê indicou o Programa Brasil Alfabetizado como aquele que proporciona tal parceria e uma entrevistada de Monteiro indicou, de maneira genérica, reuniões e palestras como momentos em que as dificuldades da comunidade são colocadas. Para uma das entrevistadas de Sumé, há diálogos em algumas comunidades. Ela citou as comunidades de Pitombeira e a de Pio X como exemplos de localidades onde a parceria da escola com a comunidade rural ocorre.

Ao perguntarmos sobre a concepção de Educação do Campo, uma representante de Zabelê e as duas de Monteiro disseram não saber nada sobre a nossa pergunta. A outra representante de Zabelê disse ter ouvido *por alto* tal concepção e relacionou Educação do Campo à economia solidária, valorização do homem do campo. As duas representantes de Sumé emitiram suas definições, relacionando Educação do Campo ao próprio campo, à agricultura, a ações de não destruição e a uma educação voltada para a realidade.

Vemos nessas respostas, por um lado, a ausência total de uma concepção de Educação do Campo, e, por outro, algumas definições pontuais, pouco articuladas, entre o conceito e o seu significado. Essa constatação nos leva a pensar na pouca

ou nenhuma inserção, no debate e na política educacional local, sobretudo pensada para as escolas localizadas na zona rural ou que atendem a alunos de zona rural, dessas pessoas que ocupam um lugar importante na articulação entre a realidade e a demanda das pessoas que vivem na zona rural e a própria organização da política educacional local pensada para elas. Do ponto de vista da apropriação do conceito, podemos dizer que há, para apenas três desses representantes, ideias vagas do que seja o conceito, levando-nos a acreditar que se trata, quando há, de um nível de *apropriação sincrético* do mesmo (VYGOTSKY, 1993).

Quando a pergunta se ocupou de saber sobre se reconheciam alguma ação do município que identificassem como ação relacionada à Educação do Campo, as três representantes que exibiram noções do conceito na questão anterior indicaram o projeto horta na escola – caso de Zabelê – e projetos relacionados à agricultura de “incentivo aos meninos”, o Projeto Dom Hélder Câmara (vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA) e o Programa Escola Ativa – caso das entrevistadas de Sumé.

As três questões específicas, direcionadas às representantes nos CMEs foram: conhecimento das escolas localizadas na zona rural do município, reivindicações da escola trazidas para os CMEs e demanda da comunidade para o CME.

Quanto à primeira questão, as entrevistadas do município de Zabelê referiram-se às escolas que ficam perto de onde moram e que estão fechadas e àquelas nas quais funcionam as aulas do Programa Brasil Alfabetizado. Perguntada sobre se há alguma atividade em funcionamento nas escolas que haviam sido fechadas no município, para além do Programa Brasil Alfabetizado, uma entrevistada informou que, em algumas dessas escolas, as associações rurais fazem reuniões e cuidam da manutenção.

No que diz respeito às reivindicações feitas pelas escolas e trazidas para o CME, em Zabelê, uma das entrevistadas referiu-se ao transporte, pois como no município os estudantes que moram na zona rural são trazidos todos os dias para estudarem na escola localizada na sede do município, a questão do transporte aparece como demanda recorrente. Segundo ela,

muitas crianças queriam vir e não podiam, porque o carro era aberto. Muitas mães vinham acompanhar as crianças e ficavam a tarde todinha com a criança na escola. E o ônibus facilitou muito! A única dificuldade só era por

causa do carro mesmo. O carro veio e resolveu o problema de todos! (Representante no CME de Zabelê).

Chama-nos atenção na fala dessa representante a restrição das demandas da escola ao transporte e à satisfação imediata dessa demanda com a chegada do ônibus escolar. Como dissemos antes, nos três municípios pesquisados, a partir de 2012, segundo suas gestoras, não havia mais carros abertos transportando os estudantes da zona rural.

Outra entrevistada de Zabelê mencionou demandas relacionadas à escola localizada na zona urbana. Ela disse que a única coisa que foi demandada disse respeito ao desejo de que *a escola tivesse piscina, uma coisa mais chique, né?! (risos), um espaço de lazer porque eles não têm, né?*

Em Monteiro, a demanda colocada por uma entrevistada se referiu a transporte, no sentido de aumento de veículos fazendo o transporte, sobretudo extra-campo. A outra entrevistada não colocou nenhuma demanda.

As entrevistadas de Sumé apontaram demandas da escola para o CME referentes às próprias escolas. Essas escolas foram alvo de suas falas, sendo que uma delas indicou a necessidade de melhoria de infraestrutura e de aumento do número de professores. A outra entrevistada colocou a preocupação com o processo de nucleação. Conforme disse, referindo-se à escola que fechou na comunidade onde mora:

quando a escola fechou, há quatro anos, a gente já reivindicou, já veio em busca de saber que tinha que deixar essa escola dando aula (...) Mas ela foi nucleada e veio aqui pra cidade... Então, a comunidade tem essa preocupação: a questão das chuvas, a questão das estradas, que, infelizmente, não é prioridade de nenhum governante!

Essa entrevistada ainda apontou um outro problema advindo com o processo de nucleação e que tem sido motivo de discussão do CME de Sumé: com o fechamento da escola, crianças pequenas fazem um percurso muito longo para chegarem às escolas que ficam na sede do município:

tem aluno de 1º. ano que tem que sair de casa quatro e meia da manhã para chegar em casa duas e meia da tarde! Então, tudo isso é uma preocupação dos pais que a gente sempre está reivindicando, certo? Porque, na verdade, eu só sou a porta voz da comunidade.

Como vemos, nessa passagem, através do processo de nucleação a escola que pertencia à comunidade na qual esta entrevistada reside não está mais em funcionamento e, por isso, as questões colocadas por ela dizem respeito às

demandas da comunidade, nossa última questão direcionada às entrevistadas, representantes nos Conselhos Municipais de Educação. Ela observou, quando perguntada sobre demandas da comunidade trazidas para o CME de Sumé, que elas se referem ao transporte, às estradas, à questão da alimentação e das chuvas.

As representantes de Zabelê não se referiram a nenhuma demanda da comunidade e uma delas observou que *a única atividade de escola é o Brasil Alfabetizado... As outras coisas são de associação, que a gente não tem acesso. Eu não tenho conhecimento...* Chamou a nossa atenção o fato dessa representante não atrelar a sua representatividade no Conselho às associações rurais. Perguntada sobre esse fato, ela respondeu que, na verdade, a educação não era um tema muito forte na associação rural da comunidade onde vive. A questão da aposentadoria era mais recorrente.

Em Monteiro, uma representante ratificou a questão do transporte e disse que a demanda da comunidade chega à associação via demanda da escola. A outra representante falou de um fato pontual ocorrido na escola da comunidade onde mora e que foi resolvido através da reivindicação do secretário do sindicato junto à secretária de educação e ao Conselho Municipal de Educação de Monteiro: o armazenamento de comida para gado numa propriedade vizinha à escola. A comida, preparada com material orgânico, estava exalando um cheiro desagradável, juntando moscas e contaminando o ar nas adjacências da escola. A vigilância sanitária foi acionada e o problema foi resolvido.

Após concluirmos essa etapa descritiva e, em alguns momentos, analítica das falas das representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios pesquisados, gostaríamos de observar, em primeiro lugar, que o “volume” de informações apresentado por elas é bem menor do que o apresentado pelas gestoras entrevistadas. Algumas perguntas foram respondidas com um “não”, no sentido de não saber, como, por exemplo, em relação à concepção de Educação do Campo. Esse dado, relacionado às observações que pudemos fazer no ato das entrevistas, contém alguns elementos importantes à nossa reflexão. Alguns deles passaremos a ressaltar:

- da parte de nossas entrevistadas, houve pouco ou nenhum conhecimento específico sobre o tema, a questão, o assunto do qual estávamos tratando: Educação do Campo. É importante dizer que a todas elas apresentamos, inicialmente, um resumo de nosso trabalho, destacando os objetivos dele;

- se o tema educação do Campo teve pouca ressonância entre as entrevistadas, o tema transporte foi bastante evidenciado e funcionou, em muitos momentos, como elemento de ligação entre nossas perguntas e as respostas das entrevistadas. Nesse sentido, o acesso à escola esteve muito vinculado ao transporte na perspectiva delas, bem como é o transporte que pode, se não for seguro, oferecer perigo às crianças, e, também, “resolver todos os problemas”, como disse uma entrevistada de Zabelê.
- como dissemos antes, boa parte das entrevistadas está inserida em outros Conselhos e não tem uma atuação específica relacionada às questões educacionais do município, sobretudo questões mais relacionadas à escola, à qualidade da educação e a um conhecimento mínimo sobre condições de funcionamento dos estabelecimentos escolares;
- as perspectivas, opiniões, definições, apontadas por elas dizem respeito a uma participação nos Conselhos caracterizada pela mera representatividade e menos de participação direta nas decisões;
- no caso de Zabelê, pelo que pudemos resgatar da fala de uma das entrevistadas, essa representatividade pouco ou nada dialoga com as questões educacionais, sobretudo da escola. O fato de o município não mais possuir escolas da zona rural parece contribuir para que não haja discussões e demandas voltadas à escola. Vale lembrar que a única escola vinculada à administração municipal encontra-se na sede do município;
- uma representante de Sumé pareceu mais sintonizada com as possibilidades e os desafios que perpassam as escolas da zona rural. Ela problematizou a nucleação, os riscos do transporte em estradas em péssimas condições, a problemática do deslocamento de crianças em idade para frequentar a Educação Infantil;
- a outra representante do município de Sumé colocou a dificuldade de pensar em políticas públicas junto às comunidades, uma vez que a expressão está desgastada e é logo confundida com política partidária.

Embora, como já registramos, essa última questão tenha sido colocada pela entrevistada sem uma correspondência imediata com a pergunta que lhe fizemos, consideramos relevante tomá-la como um ponto de reflexão importante a esse estudo, que se interessa em compreender se e como a PNEC chega aos três

municípios localizados no Cariri da Paraíba escolhidos para realizarmos a pesquisa deste trabalho.

A partir das observações que fizemos acima, perguntamo-nos sobre como tem sido a participação da sociedade civil na construção das políticas públicas de educação nos municípios pesquisados. Neste trabalho, propomo-nos a ouvir apenas um segmento potencialmente representativo da presença de uma sociedade civil nos municípios. Isso, obviamente, faz-nos minimizar o alcance de nossas conclusões, mas, por outro lado, guia-nos como uma referência à reflexão acerca da relação entre governo e sociedade civil na configuração do desenho político de funcionamento da educação institucional ou formal nesses municípios, particularmente, nas escolas localizadas na zona rural ou que atendem a moradores da zona rural, mesmo que estando localizadas nas sedes dos municípios.

No item a seguir, a partir dos dados até aqui apresentados, iremos desenvolver algumas ideias com vistas a produzir uma análise da realização da PNEC nos municípios estudados. Conforme anuncia o título deste capítulo, apresentaremos diferenças de apropriações da PNEC nos três municípios, considerando o conjunto de ideias apresentadas por professores, gestores e representantes da sociedade civil que integram os Conselhos Municipais de Educação. Consideraremos as concepções que esses sujeitos apresentaram no momento em que coletamos dados junto a eles e, ainda, as ações, projetos e programas que já se realizam nos municípios estudados e que apontam para referências à PNEC. Ainda, discutiremos, a partir dos dados coletados com gestores e representantes da sociedade civil, as relações estabelecidas entre estas duas esferas, com vistas a refletir sobre as condições existentes, do ponto de vista da política local, para a realização da PNEC nas realidades dos três municípios.

5.4 APROPRIAÇÕES DIVERSAS E RELAÇÕES ENTRE GOVERNOS E SOCIEDADE CIVIL NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Nos dois municípios que oferecem educação formal na própria zona rural, focamos o nosso olhar para este espaço geográfico, quando pedimos para gestores e representantes de associações rurais nos CMEs dos três municípios pensarem, em suas respostas e reflexões, nas escolas situadas na zona rural. No que tange ao município de Zabelê, que desloca diariamente alunos moradores da zona rural do

município para a escola municipal localizada na sede, indicamos que as reflexões dos entrevistados se dirigissem a essa situação, que deve considerar, prioritariamente, os alunos da zona rural atendidos na escola da zona urbana.

Pelo que vimos, estamos apontando, a partir dos dados levantados, para níveis diferenciados de apropriação do conceito de Educação do Campo e da PNEC nos três municípios pesquisados. Tal diferenciação apresenta certa recorrência quando ouvimos professores e gestores dos três municípios.

A perspectiva de apropriação que estamos levando em consideração neste trabalho é, como sabemos, vygotskyana. Ela não se interessa, particularmente, pela dimensão conceitual de uma ideia, mas, pela própria perspectiva do autor, não se trata de algo que se realiza no plano puramente mental ou conceitual. Segundo Dotta (2005), a apropriação de um conceito, em Vygotsky, é sempre produzida historicamente. Um outro fator que devemos lembrar é que a apropriação diz respeito a um processo de tomada de consciência, que se faz de maneira processual, levando o indivíduo a sair de uma relação espontânea com o objeto para uma relação de cunho científico (DOTTA, 2005, p. 10).

De posse dessas compreensões, queremos, então, explicitar que, ao atribuímos um ou outro tipo de apropriação do conceito e da política de Educação do Campo aos três municípios, estamos entendendo que tal apropriação faz parte de um processo histórico e que deve, por isso, considerar as condições que nos foram possíveis perceber nos municípios pesquisados. Isso quer dizer que iremos relacionar falas coletadas via entrevistas e conversas informais – que indicam ideias, concepções, formulações – às observações que nossa imersão nos três municípios produziram e que já destacamos neste Capítulo.

Conforme Rhodes (apud FREY, 2000), quando estudamos uma política de forma a perceber o seu processo de construção, faz-se necessário apreendê-la desde o momento de sua concepção e formulação – o que fizemos em relação à PNEC no Capítulo III – até o momento em que ela é executada no contexto local: trata-se da realização de microanálises de contextos do cotidiano (RHODES apud FREY, 2000, p. 252).

Os contextos educacionais de Sumé, Monteiro e Zabelê, no que tange a uma maior ou menor relação com uma potencial efetivação da PNEC, mostraram-se como diferenciados. Isso não significa que estamos produzindo, ao afirmar esta diferenciação, hiatos entre eles. Pelo contrário, já vimos ao longo das análises acima

colocadas que há aspectos que lhe são semelhantes quando pensamos, por exemplo, no transporte escolar.

Mas, consideramos ser necessário explicitar, numa perspectiva processual, que Zabelê, de um lado, e Sumé e Monteiro, do outro, comunicam-se, em termos de concepções e de ações, de forma diferenciada com a PNEC. Embora Zabelê não tenha mais escolas na zona rural que atendam à educação regular do município, isso, em tese, não impediria que ela realizasse uma política educacional que considerasse a PNEC, sobretudo para promover um diálogo pedagógico entre os alunos e a escola que atende moradores de zona rural. Mas, não foi esse o interesse colocado por suas gestoras. Pelo contrário, como uma delas disse, todo o esforço é para que eles se sintam da escola e não aluno de zona rural. Esse afastamento da realidade rural presente na política educacional do município faz com que pensemos que o projeto horta na escola, indicado como ação de Educação do Campo pelas gestoras entrevistadas, é uma experiência de caráter meramente “ilustrativo” e mesmo caricato da noção de rural, de campo, de Educação do Campo. Não só pela concepção que as gestoras de Zabelê apresentaram de Educação do Campo, mas pelo conjunto de ações e de respostas emitidas por alguns de seus professores é que pensamos no município como realizando um tipo de apropriação inicial, vaga, pontual com a Educação do Campo – que denominamos de sincrética.

Os gestores e professores de Monteiro explicitaram uma relação mais dialógica com os consensos, os programas, que estão na base da PNEC. Destacamos, no município, o grande número de escolas que existe na zona rural e a oferta que é feita aos munícipes que se encontram em localidades mais distantes da sede. Foi o município que mais evidenciou, através das falas de suas gestoras, a relação que consegue estabelecer com programas e projetos disponíveis para ofertar algum tipo de serviço às populações que moram na zona rural. Mas, essa relação com os programas, nos moldes em que foi colocada, parece refletir mais uma política nos moldes tradicionais, com eficiência do ponto de vista de acesso a recursos, do que propriamente uma experiência que se constrói a partir de uma relação mais orgânica com a própria realidade local.

Do ponto de vista das concepções e das ações mais diretamente vinculadas ao que seria a realização da PNEC na política educacional local, compreendemos que gestores e professores do município de Monteiro conseguem dialogar com vários aspectos inerentes à PNEC, como a articulação da Educação do Campo com

a realidade dos moradores de zona rural, presente nas falas de gestores e professores. Por outro lado, apareceu muito fortemente uma tendência a reduzir Educação do Campo a meio ambiente.

No que tange às ações, Monteiro, através de sua secretaria municipal de educação, acessa, por meio dos programas e projetos já citados, várias possibilidades de atuação junto às escolas da zona rural, como o PNAE. Mas, não identificamos nenhuma ação mais expressiva em termos de consolidar uma política local de Educação do Campo. Fato que observamos em Sumé.

Gestores e professores de Sumé se referiram a ações consideradas centrais na PNEC, como construção de escola na zona rural – indo, assim, na contramão da tendência à nucleação –, realização de um calendário específico e uma experiência de educação que vincula, de forma orgânica, escola e comunidade. Do ponto de vista conceitual, também consideramos que gestores e professores de Sumé, de um modo geral, explicitaram uma relação bastante estreita com o que se entende por Educação do Campo – como vimos, um conceito cuja definição é ampla e envolve muitos aspectos. Uma das gestoras entrevistadas e vários professores com os quais conversamos tinham realizado uma especialização em educação contextualizada com o semiárido. Os efeitos desta formação apareceram, como vimos, em várias passagens de suas falas: compreensão do município como rural, a partir do dado demográfico, relação entre o geral e o particular, dentre outras.

Compreendemos que Monteiro e Sumé explicitam níveis diferenciados do processo de apropriação do conceito e da política de Educação do Campo: ambos estariam realizando o tipo analítico de apropriação. Não obstante, Sumé, em nossa perspectiva, a partir de uma leitura processual, estaria mais perto de atingir o nível sintético de apropriação do conceito e da PNEC.

Quando passamos a ouvir, também, representantes da sociedade civil, potencialmente envolvidos com as questões educacionais relativas à realidade da zona rural dos três municípios, percebemos, como já apontamos, uma defasagem significativa em relação aos dados produzidos por gestores e professores.

Isso nos levou a refletir sobre a conformação das políticas públicas nestes municípios e, especialmente, da política educacional voltada às escolas rurais ou aos moradores da zona rural atendidos em escolas localizadas na sede dos três municípios.

Se pensarmos a PNEC, tal qual vimos, encontraremos elementos para visualizar uma sociedade civil ativa, conduzindo, de certa forma, à própria emergência do conceito, do movimento e da política de Educação do Campo. Nas realidades locais por nós estudadas, podemos dizer que há quase uma ausência da referida sociedade na conformação da política educacional dos municípios.

A imagem de uma PNEC potente, com níveis de organização, participação e decisões envolvendo movimentos sociais e sindicais, universidades e Estado, esvanece-se quando pensamos em sua realização na esfera local.

Encontramos concepções, programas, projetos, enfim, modalidades conceituais e de execução que dialogam com a PNEC nos municípios pesquisados. Mas, a “voz” da sociedade civil, tão importante à construção e materialização da experiência do Estado ampliado (GRAMSCI, 1982), é muito sutil.

Então, do ponto de vista local, pelo menos das realidades que investigamos, há que se pensar em formas de articular melhor governos e sociedade civil na conformação de uma política educacional voltada aos moradores de zona rural, sobretudo, à cultura produzida neste espaço, que não está isolado da experiência urbana, mas guarda especificidades, capazes de nos fazer pensar, que há peculiaridades que lhes conforma (WANDERLEY, 2009).

Uma das estratégias para potencializar a participação da sociedade civil neste contexto pode ser através de programas que, como vimos, constituem-se como uma *linguagem* que se faz entender na esfera local de realização da política educacional dos municípios estudados. A experiência concreta que os programas são capazes de fornecer talvez seja uma pista de um caminho através do qual a PNEC pode se fazer realidade nos contextos locais.

Mas, como vimos nos três programas que apresentamos no capítulo III, a existência de programas, por si só, não é suficiente para garantir que uma experiência de cunho político, pautada numa ética, como vem sendo desenvolvida a PNEC, de fato, seja realizada no plano local. Os embates e desafios são condições a serem consideradas. Nesse sentido, a presença de uma sociedade civil potente pode favorecer que a experiência da PNEC nos contextos locais seja mais próxima de sua concepção e de seus modos de ação, tal como pensados por um coletivo.

Por outro lado, a PNEC, pensada como política que já adentrou a esfera estatal – via inserção de sua concepção e formulação numa agenda política - tem chegado, de uma forma ou de outra, às instâncias locais. E isso pôde ser verificado,

como dissemos, através de programas. Monteiro nos chamou atenção pela capacidade demonstrada em acionar programas e, com isso, realizar ações importantes à oferta educacional para as populações rurais. Uma das gestoras, ao mencionar a aquisição de um ônibus com capacidade para transportar um aluno de zona rural com necessidades especiais de locomoção, indica um passo importante de oferta de educação, considerando a qualidade.

Podemos pensar, com isso, que a realização da PNEC nas realidades locais estudadas tem sido realizada muito mais pela articulação, particularmente através de programas – entre a esfera federal e a municipal – do que propriamente por uma articulação mais robusta entre governo municipal e sociedade civil.

Os programas, sobretudo de cunho estatal federal, têm funcionado, nas experiências dos municípios que pesquisamos, como elo de ligação entre a PNEC e a política educacional local.

Um outro aspecto que gostaríamos de discutir neste trabalho é o lugar que a escola ocupa para a própria possibilidade de realização da PNEC no contexto local. Percebemos pelos dados coletados que a concepção sobre Educação do Campo e a realidade do contexto rural, considerando os sujeitos que nela constroem seus modos de vida, apresentam-se de maneira muito mais atualizada quando a escola existe, concretamente, na zona rural. O caso de Zabelê nos chamou a atenção para esse dado e, nesse sentido, no capítulo seguinte, a partir de três questões específicas colocadas para gestores e representantes de associações rurais nos CMEs, refletiremos sobre a escola e sua função para a própria realização da PNEC nos contextos locais.

CAPÍTULO VI – A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A REALIZAÇÃO DA PNEC

Este capítulo objetiva evidenciar o papel da escola na realização da PNEC, que poderá ser compreendido de maneira mais relevante a partir dos dados obtidos com a pesquisa realizada neste trabalho. Mais precisamente, ao nos referirmos à escola, estamos chamando atenção para a escola localizada na zona rural.

Nesse sentido, essa ênfase na escola dialoga de perto com um dos consensos da concepção de Educação do Campo, que busca nortear a própria PNEC e que defende a manutenção da escola na zona rural por compreender a sua função e os potenciais efeitos de sua presença e de sua ausência. Desse modo, Caldart (2012, p. 262) observa que

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

Também, na perspectiva de dialogar com Gramsci, autor identificado como pertinente à análise do modo como a PNEC tem se construído ao longo de mais de uma década, entendemos a centralidade da escola como espaço que, em sua acepção enquanto *escola unitária*⁵⁶, pode contribuir para superar a divisão entre trabalho manual e intelectual e possibilitar a emergência de cidadãos capazes de se tornarem governantes, posto que potenciais organizadores da cultura, ou seja, intelectuais orgânicos (RAMOS, 2012). Nessa perspectiva, a escola funciona como um espaço potencial para a promoção de mudanças. Além disso, ela materializa, na esfera local, parte da política de educação concebida pelo município, funcionando, assim, como importante índice para verificarmos como os agentes encarregados de realizá-la têm transformado suas concepções em medidas concretas de intervenção

⁵⁶ Escola unitária é uma proposta elaborada por Gramsci nos anos 1930, que buscou se contrapor à separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica. Através dessa proposta, Gramsci buscou romper com uma visão dualista de escola, ora baseada em preceitos humanistas, ora baseada em preceitos defendidos pelos economistas clássicos. Gramsci, ao modo de Marx e Engels, elege o trabalho como princípio fundamental da escola unitária e defende a formação plena do educando, capaz de garantir-lhe a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade. Por outro lado, a escola unitária não elide as singularidades dos grupos sociais, mas, conforme nos diz Ramos (2012, p. 346), se constitui como um espaço-tempo síntese do diverso (...). A historicidade não permite submeter culturas próprias a um modelo educativo único, mas também não admite que o reconhecimento da diversidade redunde na fragmentação.

(ARRETCHE, 2001, p.9), sendo, também, um espaço importante para verificarmos a implementação e avaliação do ciclo de uma política (FREY, 2000).

As entrevistas realizadas com gestores e representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos municípios pesquisados produziram dados sobre a função da escola para os entrevistados, bem como o significado, para eles, de sua ausência e de sua presença na zona rural.

Como sabemos, dos três municípios pesquisados, um deles já não conta mais com escolas localizadas na zona rural. Embora a elaboração das perguntas relacionadas à função da escola e aos significados de sua existência e de sua não existência na zona rural dos referidos municípios tenha sido a mesma, a atividade imaginativa das duas últimas perguntas foi diferenciada: no caso dos entrevistados de Zabelê, eles precisaram pensar *como seria se ainda existissem escolas na zona rural do município*. Nos casos dos entrevistados de Sumé e Monteiro, o esforço imaginativo consistiu em pensar *como seria se não existissem escolas na zona rural* nos referidos municípios.

Podemos antecipar que houve uma leitura e avaliação positivas da escola e de sua função da parte de todas as entrevistadas. Quanto à existência ou não de escolas na zona rural, a leitura e avaliação delas foram diferentes: as entrevistadas de Zabelê, em sua maioria, compreendem que foi um avanço, para o município e para a aprendizagem das crianças, concentrarem os alunos na escola localizada na zona urbana. Para as entrevistadas de Sumé e Monteiro, o fato de existirem escolas na zona rural contribui, entre outros aspectos, para a construção da identidade dos alunos e para a própria manutenção da zona rural.

A seguir, apresentaremos de forma mais detalhada os dados coletados através das entrevistas e, a partir deles, evidenciaremos os aspectos que nos fizeram perceber e afirmar a necessidade da existência da escola na zona rural como condição fundamental para se pensar na realização da PNEC em contextos locais.

6.1 A FUNÇÃO DA ESCOLA

Quisemos saber sobre o lugar que a escola ocupa, em termos da função que pode desempenhar, para as gestoras e representantes de associações rurais nos CMEs. De maneira unânime, obtivemos das secretárias de educação entrevistadas

a afirmação de que, à escola, dentre outras funções que desempenha, cabe a função de formar o cidadão. Todas elas refletiram na direção de apontar que a escola, além de ensinar a ler e escrever, deve cumprir a tarefa de construir condições para que os alunos possam desenvolver suas capacidades crítico-reflexivas.

Para a secretária de educação de Zabelê a função atribuída à escola de formar cidadãos *críticos* e *pensantes* está relacionada à construção de possibilidades de futuro para os alunos. Nessa perspectiva, ela defende que a escola deve oferecer oportunidades de aprendizagens que se realizem para além do seu espaço. Vejamos o que ela disse neste sentido:

(...) todas as oportunidades que eu possa trazer para o município eu estou trazendo! E todas as melhorias! Tá aí o professor que não me deixa mentir, porque eu digo a eles, eu estou aqui pra ajudar em todas as aulas que vocês quiserem fazer com as crianças! Se quiserem visitar qualquer museu, ou qualquer cidade que vocês realizem este projeto, eu estou aqui pra abraçar (...) Saiam da sala de aula, mostrem ao aluno outras coisas que eles possam ver! Tirem eles das figuras! Eles precisam ver a realidade! (...) Então, assim, ao meu ver, eu estou fazendo com que a criança de dois anos ela já pense para o futuro.

A secretária de educação de Sumé atribuiu, à escola, a função de construir junto aos alunos a noção do papel social que eles podem exercer enquanto cidadãos, no intuito de, segundo ela, *termos uma sociedade justa e igualitária*.

Para a secretária de educação de Monteiro, a escola só cumpre a função de formar o aluno enquanto cidadão se ela considerar a realidade do aluno no âmbito da sala de aula. Conforme disse, cabe à escola

formá-lo enquanto cidadão. Agora, que para formá-lo enquanto cidadão, a escola tem que entender também que o seu papel é trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula, porque não adianta a escola trabalhar teoria e quando o aluno for para a prática ele não poder fazer essa associação, né?

Percebemos que apesar de todas as três secretárias atribuírem, à escola, a função de formar cidadãos, há aspectos que são evidenciados por cada uma delas de forma específica na compreensão que têm do significado de cidadão.

Segundo o dicionário Houaiss⁵⁷, *cidadão é o indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos por este garantidos e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos*. De acordo com essa definição,

⁵⁷ Definição retirada do Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa, versão 3.0.

podemos dizer que o cidadão é aquele que goza de direitos e têm deveres a cumprir no âmbito do Estado.

Como vimos, é a partir da Constituição Federal de 1988 – também chamada de “Constituição cidadã” – que a educação passa a integrar o conjunto dos direitos sociais fundamentais. A escola, nesse contexto, é um elemento importante para a garantia, em termos concretos, desse direito. Não é sem propósito que ela é objeto de lutas, reivindicações e amplos debates no âmbito do direito ao acesso e à qualidade do atendimento. Ela integra o conjunto dos direitos que devem estar prontamente disponíveis a todo e qualquer cidadão brasileiro e, por isso, ela pode ser entendida como instrumento de realização da cidadania. Mas, ao dizermos *a escola*, ainda não entramos no mérito de problematizá-la e pensá-la para além de sua abstração. Ou seja, esta escola precisa ser alvo de reflexões e ações que indiquem a concepção que se tem dela, do seu papel e de sua importância.

Consideramos que a compreensão das secretárias entrevistadas acerca do papel da escola converge para o entendimento da escola no âmbito dos direitos e representa um aspecto importante a ser considerado como dado relevante de suas concepções.

Destacamos, ainda, no interior das concepções apresentadas pelas secretárias, as noções de que a escola deve realizar funções que não se restrinjam aos conteúdos e objetivos formais, promovendo ampliação dos conhecimentos através de ações para além da sala de aula, construindo, junto aos alunos, a noção do papel social que eles podem cumprir na busca de uma sociedade mais justa e reconhecendo a realidade dos alunos, no sentido de promover uma articulação entre teoria e prática. Como dissemos no início deste capítulo, a função da escola, para as entrevistadas, particularmente para as secretárias de educação, é por nós percebida como possuindo um valor positivo⁵⁸. Ou seja, a escola tem uma função, um papel, a cumprir, que, para elas, é favorável.

Também para as coordenadoras pedagógicas dos municípios de Zabelê, Sumé e Monteiro, a função da escola está para além do seu compromisso formal. Em todas as falas, o vínculo com a vida, a realidade, a sociedade foi ressaltado, como podemos ver nas seguintes passagens de suas entrevistas:

⁵⁸ Queremos pontuar que, ao utilizarmos o termo “positivo”, estamos nos referindo ao sentido da palavra que coincide com a noção de bom, bem, favorável (HOUAISS, versão eletrônica).

A função social da escola hoje... é englobar... Ela tem uma função social, política, econômica, enfim! Trabalhar tudo isso... A gente tem que trabalhar no sentido de preparar o educando para a vida. Para preparar esse educando para a vida a gente tá envolvendo "n" fatores, não é? (Coordenadora pedagógica do município de Zabelê).

A função da escola para mim, professora, é formar o cidadão em todos os sentidos. O cidadão capaz de viver nessa sociedade que a gente tem hoje, uma sociedade que exige um ser crítico, atuante, né? Então, é formar um cidadão em todos os sentidos, para que ele seja capaz de atuar nesse mundo que a gente vive (Coordenadora pedagógica do município de Sumé).

A função social da escola é ensinar o aluno a ler, a escrever, né? Mas também prepará-lo para a vida, enquanto cidadão, né? Formar pessoas que possam estar na sociedade, mas também que possa interagir para melhorar aquele meio em que vive. Não só se apropriar do conhecimento sistematizado que é o que a escola deve oferecer com mais propriedade, mas também ser um cidadão que possa viver neste mundo com mais dignidade (Coordenadora pedagógica do município de Monteiro).

As três definições dadas à pergunta *Qual a função da escola para você?* convergem, como dissemos acima, na direção do reconhecimento de que a escola deve ter como função preparar para uma atuação dos seus alunos que vá além do seu espaço e de seu compromisso formal com a aquisição de instrumentos de leitura e escrita, por exemplo. Tal como verificamos nas concepções das secretárias de educação, o vínculo necessário que a escola deve estabelecer com a vida, a realidade e a sociedade também aparece na concepção das três coordenadoras entrevistadas.

Podemos afirmar, assim, que as gestoras responsáveis pela educação, no âmbito da secretaria municipal de Zabelê, Sumé e Monteiro, entendem que, à escola, cabe mais do que preparar os alunos para uma apropriação dos conteúdos formais; que a noção de uma escola que busca a construção de cidadãos com vistas a sua atuação na sociedade é uma constante em suas falas e que há, nesse sentido, uma perspectiva positiva, ou seja, de que a escola tem uma razão de ser, de existir.

A função da escola apresentada pelas representantes de associações rurais nos CMEs dos três municípios não deixou de incluir essa perspectiva apresentada pelas gestoras, mas verificamos que a tônica de suas falas recaiu mais no que a escola deve propiciar aos alunos no interior de seu espaço, como acolhida e proteção. Vejamos o que disseram estas duas entrevistadas, neste sentido:

A escola é uma peça fundamental porque lá você tem que chegar e ser bem acolhido (...), você tem que ter uma cadeira, tem que ter um lápis, tem que ter um caderno, tem que ter uma poltrona, mas, principalmente, tem que ter

alguém que goste do que está fazendo e que lhe acolha (...). Então, por isso que o professor é muito importante, um auxiliar de serviços também é importante... porque às vezes o aluno não se identifica com o professor, mas se identifica com o porteiro, se identifica...com o auxiliar de serviços, né? (Representante de associação rural no CME de Monteiro).

A função da escola? É proteger, né? De tudo! Meu filho estuda na escola [diz o nome da escola] e já aconteceu de ele adoecer e eles trouxeram para o hospital, tomaram todas as providências, ligaram para eu tomar conta... Antigamente não tinha isso não. Porque hoje existe a saúde na escola, né? (Representante de associação rural no CME de Monteiro)

A ideia da escola como espaço a partir do qual se pode projetar o futuro também apareceu em duas falas de representantes de associações nos CMEs dos municípios de Sumé e Zabelê, como podemos ver abaixo:

A escola é a base de tudo, porque é através da escola que você consegue tudo o que você imagina! Se você não estudar, você não é nada, não tem futuro! Não é que você não seja, mas você não tem importância de nada para a sociedade, você não é bem visto, você é excluído! (Representante de associação rural no CME de Sumé)

A escola tem uma função muito importante que é a de possibilitar à criança um futuro melhor (...) Que as crianças tenham uma vida digna, que possam continuar estudando, possam ter uma formação melhor, um bom emprego, que tenham condições de viver dignamente! (Representante de associação rural no CME de Zabelê).

Uma das entrevistadas de Zabelê, também mãe de uma criança que estuda na escola do município, colocou de maneira breve, mas muito expressiva, a função da escola como tendo um valor em si e como lugar capaz de propiciar expectativas de futuro:

A função da escola pra mim é muito importante. É a segunda casa do meu filho (...) É muito importante a escola pra minha casa! Ela educa, né? Faz meu filho ser um bom rapaz, uma boa criança. Sai da rua, não fica pensando em droga, né? Ele estudando tem muito futuro pra ele! (Representante de associação rural no CME de Zabelê).

A segunda entrevistada do município de Sumé trouxe em sua fala uma síntese da noção de cidadania que pode ser construída pela escola. Para ela, a função da escola

é nortear, orientar o aluno para que ele possa saber viver melhor em comunidade. Não é só ler e escrever. É preparar para a sociedade, sabendo que a gente vive numa sociedade e que devemos ser parceiros, ser companheiros. Devemos lutar por nossos direitos e respeitar também os direitos dos outros... (Representante de associação rural no CME de Sumé).

Podemos dizer que a função da escola para as representantes de associação rural nos CMEs dos três municípios foi pensada a partir de outros aspectos, caracterizados por serem mais diversos que os pensados pelas gestoras.

Embora as entrevistadas não tenham refletido no sentido de pensarem sobre se a escola concreta, a que, de fato, conhecem e atuam, realiza as funções que elas lhe atribuíram, inclusive porque essa questão não foi dirigida a elas, podemos perceber que há uma leitura da escola, do seu lugar, seu papel, enfim, sua função, e de que nessa leitura cabem expectativas e uma crença geral naquilo que de bom ela pode oferecer. Assim, mesmo havendo um debate na sociedade sobre a escola no que tange às suas condições precárias, às dificuldades em realizar efetivamente uma boa educação e de essas entrevistadas, pela posição que ocupam, se confrontarem, de maneira recorrente, com os dilemas pelos quais a escola, de um modo geral, passa, consideramos importante evidenciar o reconhecimento que todas elas fazem em suas falas da instituição escolar. Em nenhuma entrevista, apareceu uma concepção negativa dessa instituição, no sentido de questioná-la e de questionar a sua função. Ela apareceu como um tendo um valor pelas várias funções que, segundo as entrevistadas, pode desempenhar ou mesmo desempenha.

A questão da função da escola precedeu duas outras questões que se ocuparam de saber o significado de ela existir ou não na zona rural. E nossa análise nos possibilitou verificar que, entre a concepção da função da escola e sua materialização num contexto específico, no caso, a zona rural, há contradições importantes a serem discutidas, especialmente verificadas nas falas das gestoras do município que não possui mais escolas na zona rural.

A noção de cidadania, de cidadão, tão recorrente na fala das referidas gestoras quando pensaram a função da escola, não parece se atualizar na prática empreendida e defendida por elas, uma vez que o cidadão que mora na zona rural, por exemplo, não parece ser considerado quando se trata de justificar o porquê de sua educação escolar não ocorrer próxima ao lugar onde mora. É o mérito da aprendizagem e da eficiência administrativa que se destaca como justificativa primordial para a concentração da oferta escolar apenas na zona urbana. Para melhor desenvolvermos essas e outras ideias, passaremos a tratá-las nos itens a seguir.

6.2 QUANDO A ESCOLA EXISTE NA ZONA RURAL

Dos três municípios pesquisados, a escola na zona rural existe em dois deles: Sumé e Monteiro. Em Zabelê, não. Solicitadas a refletir sobre essa possibilidade a partir da pergunta *o que significaria ter escolas na zona rural desse município*, gestoras e representantes de associações rurais nos CMEs de Zabelê disseram, quase que de forma unânime, que não seria uma boa medida. As duas gestoras consideraram inviável pensar em retroceder, uma vez que Zabelê já tinha tido a experiência de ter escolas na zona rural, e justificaram essa inviabilidade pela ótica da melhoria na aprendizagem e da facilidade administrativa e de acompanhamento pedagógico. Vejamos o que disse a secretária de educação:

*Para mim, hoje, eu não sinto a necessidade de ter! Porque eu tenho o meu aluno da zona rural tendo as mesmas oportunidades! A diferença é que ele está na urbana. Ele não está lá no campo. E, para mim, para nós, ficou melhor na parte administrativa, porque, assim, pelo que eu vejo por aí as pessoas comentando, que existe o multisseriado, aquelas crianças que estão todas inseridas na mesma série. Só fazem uma separação, né? Coitado do professor! Então, me dá um alívio muito grande nesse sentido. Não temos mais a necessidade de ter a escola lá... porque você começa a dividir os profissionais para irem até a zona rural. A gente tem um gasto também, entendeu? Então, para nós, é melhor eles virem para ficar todo mundo junto! Então, para mim, é ótimo! (...) Para nós, não ter na zona rural, é bom para a gente! Porque a gente amarrou tudo em um só lugar!*⁵⁹

Consideramos essa fala importante no sentido do seu conteúdo e de sua divergência com que o que disse essa mesma secretária acerca da função da escola. Do ponto de vista do conteúdo, queremos chamar a atenção para os destaques que fizemos no sentido de evidenciar a unilateralidade da decisão e da defesa de não se ter mais escolas no campo: as expressões *para mim* e *para nós*, por exemplo, revelam tal unilateralidade. Em seu conjunto, a defesa da secretária está baseada numa espécie de facilidade obtida à medida que o funcionamento da escola no município passou a ocorrer apenas na zona urbana. Esta facilidade diz respeito à gestão.

No que tange à contradição que essa fala traz em relação ao que disse essa mesma secretária quanto à função da escola, percebemos que a noção de cidadania ou de cidadão desaparece, uma vez que a outra parte interessada, que, além de deveres, possui direitos, não parece comparecer em sua justificativa para não se ter

⁵⁹ Os destaques feitos na fala são nossos.

escola na zona rural. O *para nós e para mim*, mais uma vez, ilustram essa compreensão que estamos apontando.

A coordenadora pedagógica do município considerou os alunos da zona rural em sua resposta, porém evidenciou, de forma clara, a razão pela qual é melhor não ter escolas na zona rural, mesmo considerando que seria melhor para *eles*. Vejamos:

Uma escola na zona rural...para eles, seria ótimo! Evitaria o deslocamento, seria menos cansativo, eu acho assim, que também menos arriscado, porque de qualquer maneira, com todo cuidado, vem esse período de chuva e tudo o mais...eu acredito que os pais... a vantagem de ter uma escola na...rural seria isso...não é? Estando lá, já vou falar nas desvantagens: como coordenar uma escola lá? Aqui próximo, a gente tem toda a condição de acompanhar, de dar assistência. (...) Até os próprios pais, a gente pergunta e eles acharam que melhorou muito a questão da aprendizagem (Coordenadora pedagógica de Zabelê).

Como dissemos, é o mérito da aprendizagem e da praticidade da gestão e organização pedagógica que aparece como justificativa central para negar a possibilidade ou a viabilidade da existência da escola na zona rural. Essa justificativa também foi apresentada por uma das representantes de associação rural no CME do município, que também é professora. Para ela, voltar a ter escolas na zona rural

não seria uma ideia muito viável... Eu acompanhei antes e eu via que a escola multisseriada não era uma escola muito boa...os resultados não eram bons, a gente tinha as dificuldades, os professores já trabalhavam, né? E eu acho que não seria muito viável não...Talvez fosse melhor para a criança da zona rural...

Perguntamos: ao pensar a viabilidade da escola na zona rural, as gestoras e essa representante de associação rural no CME do município estão pensando em viabilidade para quem? Ao ter clareza de que essa viabilidade diz respeito, como dissemos, ao trabalho administrativo e de organização pedagógica da secretaria municipal de educação, essas entrevistadas revelam contradições importantes em suas definições sobre a função da escola, especialmente quando vinculam essa função à cidadania. Ao se considerar apenas um dos lados da relação, o direito à educação e a forma como esse direito é pensado por aqueles que também estão implicados no processo educativo ficam comprometidos.

De maneira contrária às perspectivas anteriores, a outra representante de associação rural no CME do município, que mora na zona rural e é mãe de uma criança que todos os dias se desloca para ir estudar na escola que fica na zona urbana do município, avaliou o significado de o município ter escola na zona rural:

Para mim, se tivesse, era mais fácil, né? Pelo menos não dependia do carro para os meninos, porque era tudo pertinho, né? Lá perto de casa tem uma escola, mas, por causa da pista, não deu certo, né? Ficava muito perigoso. Em minha opinião, se tivesse era bom.

Consideramos que em Zabelê a existência de escolas na zona rural implicaria em outra dinâmica da gestão educacional que, pelo que disseram as duas gestoras e uma representante de associação rural no CME, não é viável realizar. Em nome da melhoria da aprendizagem, da diminuição de gastos, da viabilidade pedagógica junto aos professores e alunos, essas entrevistadas justificaram o significado negativo que atribuíram à presença de escolas na zona rural do município.

Por outro lado, uma representante de associação rural no CME de Zabelê, que falou muito mais a partir do lugar onde vive – a zona rural – e como mãe, trouxe a perspectiva dos que *estão lá* e que consideram segurança, proximidade, como fatores importantes para defender uma escola inserida no contexto rural. Assim, parece lícito afirmar que, se os que *estão lá* puderem se manifestar, a afirmação da viabilidade da oferta da educação formal ocorrer apenas na zona urbana, veementemente defendida pelas duas gestoras e por uma representante de associação rural no CME de Zabelê, seria questionada.

Em Sumé e Monteiro, que possuem escolas localizadas na zona rural, aspectos relacionados à segurança das crianças e adolescentes, à cultura, às raízes, à identidade, à própria condição para a garantia do estudo e do estímulo das crianças, dentre outros aspectos, foram observados em favor da existência de escolas na zona rural pelas entrevistadas.

Segundo disse a coordenadora pedagógica de Sumé,

ter escola na zona rural para a gente significa muito, principalmente, vou me colocar enquanto pessoa que já morou na zona rural, porque enquanto a gente estuda lá, a gente se sente nas nossas raízes, não é? E ali a gente vai se preparando para enfrentar algo maior, que é... depois que a gente sai dali, ir para uma universidade, que precisa ir para outros lugares para poder estudar, para poder trabalhar. Ali a gente começa a se sentir mais seguro para ir se preparando para enfrentar outros desafios, mas sem perder a identidade. Então para mim a escola do campo é necessária porque quando a gente estuda lá, de lá a gente sai, mas sai com uma identidade. Então, para mim, a escola do campo é significativa por isso: porque nós precisamos enquanto pessoas do campo formar a nossa identidade.

Uma das representantes de associação rural no CME de Sumé também evidenciou a importância de se ter escolas na zona rural a partir da ótica da construção de identidades. Nessa perspectiva, ela disse:

Eu acho que é essencial essas escolas na zona rural, para que a gente resgate a nossa identidade. Nós somos uma comunidade rural, a nossa cidade ainda é baseada na agricultura. Essas escolas são muito importantes porque elas valorizam, elas fazem esse resgate (...). Porque quando vem pra cidade, a única escola que faz esse trabalho é a escola agrícola! E os alunos, quando vão para o colégio, eles quebram esse ciclo.

Essa entrevistada, como moradora da zona rural, traz em sua fala o *lado de lá*, que, no caso de Zabelê, é indicado, apontado, mas não é mais vivenciado enquanto experiência. Obviamente, a zona rural existe como parte do município de Zabelê, mas a escola, como um dos vínculos possíveis entre a gestão educacional do município e seus moradores da zona rural, não parece funcionar como elo de construção de conhecimentos, de cultura e de identidades.

Este trabalho não se propõe a discutir o tema da identidade de maneira mais aprofundada, mas o dado que é trazido por essas entrevistadas merece o reconhecimento desse tema como importante ao debate sobre os sentidos da instalação da escola no contexto rural, ampliando, assim, as funções que ela pode desempenhar quando existe neste contexto.

A secretária de educação de Monteiro ressaltou a escola como elemento de enraizamento da criança no lugar onde vive e disse compreender quando os pais lutam pela permanência da escola *lá*, na zona rural. Outro fator ressaltado por ela é que a escola funciona como elemento que empresta valor à própria comunidade. A longa passagem de sua fala que evidenciamos a seguir ilustra de maneira expressiva estes aspectos:

A gente acha importante, né? É tanto que quando a gente faz reuniões, que tem esses encontros na escola com os pais, e a gente elabora algum projeto de tentar aglutinar essas escolas, né? A gente tem essa resistência, que, de certa forma, é saudável, né? Porque quando as crianças ou os pais lutam para que as crianças não saiam de sua comunidade, isso significa que ele quer que o filho cresça ali, dentro daquelas raízes (...) Quando a gente vai olhar para o lado da questão de melhorar a qualidade de ensino, a gente também acha complicado aglutinar tantas escolas. Acabar as escolas do campo não é saudável. Porque aí a gente vai estar quebrando também esse vínculo, esse contato que as próprias comunidades têm, né? (...) Então, assim, a gente sente a importância dessas crianças estarem estudando no seu ambiente, onde vivem. Eu enxergo dessa forma, muitos pais enxergam, que o aluno crescendo e estudando no lugar onde vive, ele tem condições de fazer com que a comunidade dele cresça com ele. Então, quando uma escola sai de uma comunidade, a gente percebe que os pais entendem que a aquela escola saindo é como se tivesse quebrado também o progresso daquela comunidade, não é? (...) Por conta de questionamentos, a gente sentou com as famílias e escutou muito esse tipo de depoimento, de pessoas de mais idade, casos de crianças pequenas que são criadas pelos avós: - *Não, mas essa escola aqui é tão importante porque a comunidade vai crescer junto com a escola!* (...) E, assim, a escola do campo tem essa singularidade, né? De está envolvendo a comunidade,

tudo o que acontece na escola, está trazendo a comunidade para dentro, para participar, Quando não é a comunidade que é convocada para ir à escola, são os alunos que vão fazer algum trabalho de pesquisa, alguma visita. A própria comunidade se sente valorizada.

Gostaríamos de ressaltar o fato de, na fala da secretária, aparecerem os sujeitos do campo, a problematização do que é, nesse contexto, é relevante quando se compara qualidade da educação e permanência da escola na zona rural, próxima à comunidade na qual seus alunos moram e os efeitos que a presença da escola nesse contexto geram na comunidade rural. Se compararmos essa perspectiva com a apresentada pela secretária de Zabelê, evidenciaremos que o movimento de elaboração das ideias das duas secretárias é perpassado pela não inclusão e não escuta dos que *estão lá* - caso de Zabelê – em contrapartida à escuta e à inclusão dos *de lá*, observadas nas ponderações feitas pela secretária de Monteiro.

O dilema - em nossa perspectiva, falso dilema - que envolve a gestão educacional de municípios quando seus gestores elegem entre a qualidade, o desempenho, a competência pedagógica, de um lado, *ou* a consideração dos aspectos culturais e sociais presentes no próprio modo de vida dos alunos, de outro, precisa ser problematizado, repensado.

Refletindo numa direção semelhante a esta, Whitaker (2008), analisando as correntes que informam professores e pessoas envolvidas com a educação quando se propõem a pensar na escolarização de crianças, tanto da zona rural como de camadas exploradas da sociedade brasileira, verifica que esse dilema, ou polêmica, como chama, é informado por uma razão dualista. Segundo a autora, há duas correntes que se digladiam quando querem defender o modo como compreendem que o processo de aquisição do conhecimento deve ocorrer:

A primeira delas, que eu chamaria de pedagogia romântica, engloba as várias tendências culturalistas e afirma que os conteúdos escolares devem focar o cotidiano da criança informando-se e formando-se a partir do meio cultural em que a criança vive. Inspiradas (mal inspiradas, talvez) nas teorizações de Paulo Freire, as práticas pedagógicas dessa corrente correm o risco de não passar desse primeiro nível, que é importante, sem dúvida, mas não é o suficiente para a socialização que se pretende nesse mundo industrializado. Para muitos defensores dessa pedagogia romântica, não importa que o professor tenha apenas a 3ª. Série do 1º. Grau. O professor é um líder da comunidade e como tal deve ser capaz de dar afeto às crianças, auxiliar poderoso no processo de socialização. Tudo que os seguidores dessa corrente afirmam é verdadeiro. O drama é que todas as afirmativas da corrente oposta também o são. Quais são essas afirmativas? A principal delas é a de que a obrigação da escola é preparar para plena cidadania e para tal há conteúdos fundamentais – realizar bem as quatro operações e cálculos de porcentagem, conhecer regras de bem falar e os conteúdos do núcleo comum de disciplinas do currículo escolar, por mais abstratos que

possam ser. Quem em sã consciência poderia negar que isso é verdadeiro? O drama está em que as crianças das classes exploradas nem sempre aprendem esses conteúdos, já que são estranhos à sua cultura. Para esta corrente, que eu chamo de pedagogia modernizadora, o fracasso escolar resulta da falta de competência técnica (...) Assim, enquanto a Pedagogia Romântica peca pelo risco de empobrecimento do currículo, esta Pedagogia da Competência peca pelos perigos da não-aprendizagem (WHITAKER, 2008, p. 291-292).

E essa não aprendizagem diz respeito ao fato de que, ao privilegiar conteúdos e não reconhecer que eles podem e devem ser construídos considerando também a cultura dos alunos, a escola trabalha apenas para e com um grupo restrito, cuja linguagem é comum à que ela promove. Em nome de uma Pedagogia da Competência, a escola pode elidir de sua ação pedagógica e promotora de cidadania parte significativa de seus alunos, como pode estar ocorrendo em Zabelê.

Considerar as ponderações, as defesas e as reivindicações daqueles que estão inseridos no processo de escolarização parece ser um aspecto fundamental para se pensar qualidade pedagógica, qualidade na aprendizagem. Demandas advindas desses sujeitos, como segurança dos filhos, parecem não ser menos importantes do que o desejo de que eles tenham acesso a um conhecimento de qualidade, possibilitado por professores capacitados e por uma escola que prime pelo bom ensino. Nesse sentido, a segurança que os pais sentem quando os filhos estudam perto de suas casas foi enfatizada por uma representante de associação rural no CME de Monteiro como aspecto fundamental para definir o significado da existência de escolas na zona rural. Para ela, *quando a escola existe na zona rural, depois da aula, pronto, o aluno saiu de lá e rapidinho já está em casa, os pais não ficam preocupados e esperando o transporte trazer.*

Como pudemos ver, o significado de existirem escolas na zona rural passa por vários aspectos e estes foram colocados de forma eloquente pelas entrevistadas dos municípios que possuem escolas na referida zona. A escola, além de espaço físico, é espaço de construção de identidades e de atualização das raízes de uma população, de uma comunidade. Ela é também uma insígnia que contribui para o reconhecimento e a valorização dessa comunidade. É um bem que materializa a possibilidade da cidadania ali se cumprir. Sua presença, por si só, não significa transformação, garantia de pleno acesso ao direito à educação. Mas, sua ausência no espaço rural representa uma forma radical de impedir que tal direito se cumpra numa sociedade como a nossa, que elege a educação como direito social fundamental. Quando a escola existe, seja num espaço qualquer, ali está dada a

condição para lutas e conquistas. E quando ela não existe, no caso aqui por nós destacado, na zona rural? Passemos ao tópico seguinte para evidenciar o que os dados trazidos pela pesquisa nos mostraram.

6.3 QUANDO A ESCOLA NÃO EXISTE NA ZONA RURAL

Começaremos este tópico apresentando, primeiramente, os dados coletados nos dois municípios que possuem escolas na zona rural. Eles precisaram imaginar o que significaria para o município não ter escolas na zona rural.

Para a secretária de educação de Sumé, não ter escolas localizadas na zona rural significaria se deparar com *distorções nos discursos de gestores da educação*, uma vez que seria *uma contradição entre o que eles defendem e que, de fato, fazem*.

As ideias de *perda e fraqueza* foram destacadas pela coordenadora pedagógica do referido município e por uma representante de associação rural no CME de Monteiro, caso os municípios onde moram não tivesse escolas na zona rural. Vejamos o que disseram neste sentido:

Não ter uma escola no campo, isso é difícil! (...) Você não viveu e não vivenciou o estudo, a escola, naquele lugar onde você é acostumado, onde você ia atravessando os riachos, correndo...cheio de água e a gente ia de manhãzinha com aquela professora e...ela ia conosco, desde casa até lá, enfim...É necessário ter esse conhecimento que faz parte da vida de quem está lá! Então, não ter uma escola é perder tudo isso! A criança vai perder aquela essência porque os valores são construídos pelos adultos. Então se perde aquela essência que é tão importante, até para o pessoal da cidade! É um valor significativo porque traz mais saúde, traz tantas outras coisas que hoje, talvez por falta dessas escolas que incentivem isso, no campo, está se perdendo um pouco... E eu espero que em Sumé a gente não deixe de ter escola no campo! (Coordenadora pedagógica de Sumé)

Não ter escola na zona rural? Aí é pior! Eu nem sei lhe dizer como é que é... É uma fraqueza uma cidade como Monteiro não ter escola na zona rural! (Representante de associação rural no CME de Monteiro)

As gestoras de Monteiro consideraram *muito complicado* a inexistência de escolas na zona rural, uma vez que o município possui uma grande extensão territorial – a maior da Paraíba, como vimos – e que, do ponto de vista financeiro, iria representar um aumento de gastos pelo município, além de representar um grande desgaste físico e psicológico para os alunos. Pensando num sentido oposto às gestoras de Zabelê, a coordenadora pedagógica viu que, acabando com as escolas na zona rural, ocorreria um agravamento nos problemas de aprendizagem. Vejamos

o que ela disse em relação ao significado de não existirem escolas na zona rural do município onde atua:

Eu acho que seria uma dificuldade enorme, não é? Porque esse povo todo vindo para a zona urbana, o custo financeiro seria muito maior, pois teria que deslocar todo mundo, não é? E o tempo que seria gasto? O desgaste psicológico, físico e mental também dessas crianças que teriam que vir todos os dias... E a poça de chuva também seria um problema, que agravaria ainda mais esse processo de aprendizagem. Enfim, eu acho que seria muito ruim!

Outro aspecto que foi destacado por uma representante de associação rural no CME de Sumé disse respeito às consequências da ausência da escola na zona rural, como saída das famílias para a cidade e, com isso, geração de problemas, tais como a desagregação familiar. Vejamos a sua avaliação:

Aí seria muito difícil porque, só com o fechamento das escolas da zona rural, a maioria da população que vive na zona rural vem para a cidade. Então, como muitas vezes não tem oportunidade de desenvolver o trabalho aqui o marido, muitas vezes, volta para a zona rural, para desenvolver as atividades, mas a família fica aqui e muitas vezes os filhos ficam ociosos porque, em um horário, estão na aula, e, no outro, ficam na rua, não é? Aí vêm para cá, que é outra realidade! Muitas vezes, se envolvem com drogas, muda muito! Aumentam as famílias na periferia, pessoas sem emprego, é complicado!

É relevante pontuar que quase todas as falas das pessoas que moram nos municípios que prestam atendimento na zona rural incluem em sua análise do significado de uma possível ausência da escola na zona rural os sujeitos que moram e constroem suas vidas, junto aos seus familiares, nesse espaço. Percebemos que, em contrapartida, a maioria das entrevistadas de Zabelê, ao avaliar o significado de existir e de não existir escola na zona rural, pouco ou nada considera os sujeitos do campo. A tônica recai sobre a melhoria da aprendizagem que, mais uma vez aqui, foi ressaltada como aspecto a ser considerado quando as entrevistadas justificaram o significado de o município não possuir mais escola na zona rural. Vejamos essa sequência de falas que ilustra bem esse entendimento:

Foi melhor. O nível da aprendizagem melhorou e nós acertamos em fechar a escola na zona rural (Secretária de educação de Zabelê)

Não ter hoje a escola na zona rural é uma vantagem, com certeza! Porque vem para cá, centralizou e...os resultados são melhores! Então, eu acho que... não ter...melhorou muito o nível, a educação. Melhorou muito porque a gente vê que a aprendizagem do aluno está bem melhor! Não ter é melhorar a questão da aprendizagem! (Coordenadora pedagógica de Zabelê)

Eu acho que a questão de rendimento, de aprendizagem, foi melhor! Foi bem melhor! (Representante de associação rural no CME de Zabelê)

Tais avaliações, baseadas no que Whitaker (2008) chamou de Pedagogia da Competência, são resultados do que a autora analisou em termos de uma razão dualista, que exclui de seu processo analítico a possibilidade de uma relação mais dialética entre os fatores que podem e devem ser considerados numa avaliação. No caso de Zabelê, o que está excluído é o próprio campo, o mundo rural, com sua gente e sua cultura, que não tomamos aqui enquanto isolada do contexto urbano e, por isso, consideramos necessário pensá-la à luz dos efeitos da globalização e das interações entre o urbano e o rural.

Ao privilegiarmos, neste capítulo, o significado da existência da escola localizada na zona rural, entendemos que evidenciamos um dos achados de nossa pesquisa: a escola, como expressão de possibilidade de acesso à cidadania, é um instrumento indispensável para a própria realização da PNEC, que enfatiza o seu papel em um dos consensos que a fundamentam. Compreendemos que a sua presença não é garantia de realização da PNEC, mas, sem ela, a referida política tem diminuída ou mesmo anulada a sua possibilidade de efetivação.

E por que pensamos assim? Porque, pelo que vimos através dos dados encontrados neste estudo, a sua ausência na zona rural não significa apenas ausência de uma escola próxima ao espaço onde vive uma população. Não significa, apenas, a ausência de uma estrutura física. Significa a invisibilidade dessa população, que passa a ser um mero e genérico *e/les*, sem história, sem demandas, sem voz, sem existência enquanto cidadão e cidadã, pelo menos para aqueles que estão à frente das ações educacionais.

A PNEC reúne em torno de si muitas frentes de batalha e considera diversos elementos na sua conformação: ela articula problemáticas relacionadas ao campo, à educação e às políticas públicas. Entendemos que o campo, a zona rural, é o “chão” onde as experiências educacionais devem se realizar e onde as políticas públicas devem ser pensadas e construídas. Se nesse “chão” a escola não está, assistimos a uma fragilização desse próprio espaço, uma vez que as decisões e as possibilidades de transformação da escola estarão deslocadas para um outro centro de definição. Correm o risco de “desaparecer”, junto com a extinção da escola na zona rural, os sujeitos do campo, especialmente as suas vozes e as suas possibilidades de organização.

Assim, entendemos que, para a PNEC se realizar em contextos locais, a escola se apresenta como elemento fundamental, a partir do qual disputas de concepções e lutas por ações têm a possibilidade de ocorrerem.

Como muitas das entrevistadas reconheceram, especialmente aquelas que defendem a existência da escola na zona rural, a escola nesse contexto mobiliza pais a lutarem pela sua permanência; significa maior segurança para as crianças, adolescentes e jovens que todos os dias cumprem o trajeto até ela; e permite a permanência das pessoas na comunidade rural, funcionando como espaço de construção de conhecimento e de interconhecimento. Quanto ao fato interconhecimento, queremos retomar o que disse uma professora que leciona em uma escola na zona rural de Sumé, que analisou o fato de morar próximo ao seu aluno como *facilidade* no que diz respeito ao conhecimento mais global que tem dele:

... e também a facilidade, né? A gente tem muito amor porque ... além de aluno, eles são vizinhos, são amigos, né? Aí a gente, por morar na mesma comunidade, conhecer todos, sabe a realidade de cada um, eu acho que ... é o que mais facilita, né? Não é como na rua que é o seriado e você pega aluno que mora em bairros diferentes, né? Nem conhece os pais, muitas vezes. E lá, não! É tudo conhecido, né? (Professora 6, Sumé)

Essa compreensão dialoga de perto com o entendimento apresentado por todas as gestoras dos municípios estudados de que, à escola, enquanto espaço de cidadania, cabe a função de ampliar seu alcance muito além dos conteúdos formais. Conforme Mendras (1978, p. 15), uma sociedade camponesa guarda consigo, como uma de suas características, o fato de possuir uma coletividade local caracterizada por relações internas de interconhecimento. Acreditamos que essa característica, considerando as nuances de sua realização em sociedades como a brasileira, ainda é muito presente nos espaços rurais brasileiros, não sendo diferente no espaço rural do Cariri paraibano.

Wanderley (1999), ao analisar a construção do campesinato no Brasil, observa que, em toda a sua história, a grande propriedade se impôs como modelo socialmente reconhecido e que, por sua vez, o campesinato, aqui, sempre ocupou uma posição secundária, sendo um setor bloqueado, impossibilitado de desenvolver suas potencialidades enquanto forma específica de produção. Nesse contexto, dadas as condições históricas de exploração em que o campesinato se constituiu aqui, muitas vezes, diante da precariedade objetiva do camponês, restou-lhe como

único bem a ser transmitido às futuras gerações o seu modo de vida (WANDERLEY, 1999, p. 38). De posse dessa compreensão, entendemos que realizar plenamente a educação do campo, por meio da escola, seja considerar fundamentalmente os modos de vida dos sujeitos, especialmente aqueles que os constroem baseados em relações com a terra, com a família e com uma cultura de pertencimento ao lugar e interconhecimento daqueles que constroem seu cotidiano e sua cultura junto às pessoas que estão próximas. Assim, há uma razão de ser quando se defende que a Educação *do* Campo seja também Educação *no* Campo.

Consideramos que o dado que apresentamos neste capítulo, no sentido de afirmar a escola como condição para a própria possibilidade de realização da PNEC em contextos locais, adveio como uma descoberta que os demais dados produzidos através deste estudo possibilitaram. Além de verificarmos que o nível diferenciado de apropriação da PNEC por professores, gestores e representantes da sociedade civil dos municípios estudados estaria relacionado aos modos diversos com que eles pensam e realizam as ações educacionais, sobretudo voltadas às escolas localizadas na zona rural, descobrimos que a existência delas nesse espaço é fundamental para a efetivação da PNEC na esfera dos municípios e, como consequência, para a própria manutenção do espaço rural e a permanência dos sujeitos que nele moram e produzem suas condições objetivas e subjetivas de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos analisar a realização da Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) na realidade educacional de contextos específicos. Particularmente, buscamos verificar e analisar a realização da referida política em três municípios do Cariri paraibano, no que tange a concepções e ações empreendidas por suas secretarias de educação, especialmente voltadas às escolas localizadas nas zonas rurais dos três municípios ou aquelas que atendem a alunos moradores de zona rural em escolas localizadas na zona urbana. Além de secretárias de educação, coordenadoras pedagógicas das secretarias de educação e professores que atuam em escolas localizadas na zona rural ou na escola localizada na zona urbana que atende a alunos moradores de zona rural, entrevistamos integrantes da sociedade civil, inseridos, enquanto representantes de associações rurais, nos Conselhos Municipais de Educação dos municípios pesquisados.

Nossos objetivos, enunciados na Introdução, foram: analisar se e como vem ocorrendo um processo de efetivação da atual PNEC nesses contextos; verificar a existência de concepções e de ações relacionadas à PNEC por parte dos gestores da educação nos contextos estudados; verificar a existência de concepções e de ações relacionadas à PNEC junto aos professores que atuam nos referidos contextos; verificar a concepção e a participação de segmentos da sociedade civil – no caso, representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios estudados – acerca da PNEC.

O processo de construção do objeto, fundamentado na perspectiva de análise de política pública escolhida – o Ciclo Político (FREY, 2000) – e nos conceitos considerados importantes à análise da PNEC e dos dados empíricos levantados no processo de pesquisa, contribuiu para que chegássemos a algumas considerações que passamos a enunciar a seguir.

A PNEC é uma política pública recente, em construção, e apresenta características e avanços importantes no que diz respeito ao modo como ela vem sendo construída, com participação significativa de segmentos da sociedade civil que, desde a sua origem, vêm se colocando enquanto protagonistas de demandas e realizado, de maneiras diversas, o papel de organizadores da cultura – intelectuais orgânicos -, na direção de produzir efeitos relacionados à possibilidade de uma

experiência de Estado ampliado, que, conforme vimos com Gramsci, caracteriza-se pela junção entre sociedade política e sociedade civil, cabendo a essa última elaborar e difundir ideologias, com vistas ao exercício da hegemonia (VIOLIN, 2006).

Ao longo do processo de constituição da PNEC, vimos, em momentos específicos de seu percurso histórico, como ela foi se construindo enquanto concepção e formulação, apontando e definindo problemas a serem enfrentados, abrindo espaço na agenda pública, conquistando avanços legais – fundamentais a muitas de suas conquistas práticas -, implementando ações através de programas e outros dispositivos, e, possibilitando, através de sua trajetória, que, em alguma medida, possamos avaliar o seu alcance e os seus efeitos.

No que tange aos seus alcances e efeitos, compreendemos que este trabalho tem como uma de suas contribuições a verificação e análise da PNEC no contexto local – seu objetivo geral – que, em nosso caso, disse respeito a três municípios do Cariri paraibano.

Vimos que, do ponto de vista de sua instituição e de sua inserção no debate político de cunho mais amplo, a PNEC tem já uma trajetória que se consolida pela sua história, pelos seus intelectuais, pelos movimentos sociais que estão na sua base. A presença da sociedade civil em sua construção é visível e sua capacidade de interagir e penetrar na esfera estatal se faz ver, como dissemos antes, em conquistas legais, como podemos verificar através do Decreto 7.352/2010, e em estruturas executivas, como a presença de uma Diretoria de Políticas para a Educação no Campo e Diversidade, no âmbito da SECADI/MEC.

A questão crucial colocada por este trabalho diz respeito à PNEC se realizar nos contextos das secretarias estaduais e municipais de educação, sobretudo no contexto destas últimas, que lidam, do ponto de vista da oferta educacional, mais diretamente com os sujeitos do campo, com as populações camponesas, através dos alunos que frequentam escolas na zona rural ou na zona urbana e têm uma relação com um modo de vida construído por esses sujeitos.

Dentre os consensos produzidos no âmbito da Educação do Campo, a escola se encontra como possuindo um valor, por se constituir enquanto mediação fundamental na apropriação e produção do conhecimento (CALDART, 2012, p. 262). Mas, ao mesmo tempo, ela materializa contradições importantes que estão colocadas, por exemplo, pela relação entre a esfera mais geral do Estado brasileiro e as esferas estaduais e municipais. Conforme Molina (2012b, p. 590), “uma das

tensões da Educação do Campo no que diz respeito às políticas públicas, especialmente aquelas executadas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, é o apartamento, a ruptura, a separação da Educação do Campo”. Se é no contexto local que uma política pública efetivamente é realizada (ARRETCHE, 2001), no caso da PNEC, encontra-se neste contexto um dos seus maiores desafios.

Como vimos, todo o debate que constitui a Educação do Campo - como as lutas e os conflitos do campo, a busca de movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo, de sociedade e de educação – fica fora do planejamento da ação pedagógica, demonstrando que as referidas secretarias, quando querem fazer ou dizem fazer Educação do Campo, fazem-na sem o campo (MOLINA, 2012b).

Ao objetivarmos verificar e analisar a realização da PNEC em contextos locais, elegemos três municípios do Cariri paraibano, sendo que a escolha deles se deu em virtude de alguns critérios, conforme anunciado no capítulo II.

O Cariri paraibano, como vimos no capítulo IV, possui características históricas, naturais, populacionais e educacionais que lhe conformam. Foi sobre esse espaço que desenvolvemos a nossa pesquisa e nele gostaríamos de ressaltar: que há a predominância, em muitos municípios que lhe compõem, de populações concentradas na zona rural, como vimos em relação aos municípios do Cariri Oriental; que a densidade demográfica dos municípios do Cariri paraibano, com base nos critérios da OCDE, indica que se trata de municípios rurais; que a agropecuária permanece como atividade produtiva que predomina, não apenas nos municípios pesquisados, mas no Cariri paraibano, de um modo geral. Vimos pelas observações realizadas, no decorrer da pesquisa de campo, que a paisagem dos três municípios indica a forte presença da natureza em sua composição e que parte significativa de sua população está presente nos sítios que circundam às sedes dos municípios. Esses aspectos nos fazem afirmar que os três municípios nos quais desenvolvemos o nosso estudo, estando inseridos nesse contexto, são municípios que podemos denominar de rurais.

Vimos ainda que, no Cariri Ocidental, onde se localizam os três municípios que integraram nosso estudo, verifica-se, pelos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), uma relativa estabilização no processo de urbanização (UFCEG, 2012), que aqui associamos à crescente instalação de equipamentos públicos na zona rural, dentre eles, eletrificação e escolas. Essas, no Cariri paraibano, ainda são em maior quantidade localizadas na zona rural. Verificamos, assim, que, malgrado as

adversidades históricas, naturais e políticas que atravessam a referida região, constatam-se a permanência de pessoas habitando a zona rural e de equipamentos públicos, como escolas, nela instalados.

Em termos numéricos, as escolas estão em maior número localizadas na zona rural, mas o número de professores são em quantidade inferior, se compararmos ao número de professores que atuam na zona urbana. Assim, como dissemos no capítulo IV, a realidade das escolas localizadas na zona urbana do Cariri paraibano é a que segue o modelo unidocente, com classes multisseriadas – realidade semelhante ao universo rural das outras regiões do país.

Além disso, o processo de nucleação, bastante presente no universo de escolas localizadas no espaço rural do país, foi verificado em dois dos municípios estudados: em Zabelê, município que analisamos como possuindo uma apropriação sincrética da concepção e da Política Nacional de Educação do Campo, esse processo foi às últimas consequências, uma vez que todas as escolas da zona rural foram extintas, tendo o município realizado uma *nucleação radical* de todas as escolas de sua zona rural para a única escola municipal que fica em sua sede. Em Sumé, município que analisamos como tendo uma apropriação analítica avançada da concepção e da Política Nacional de Educação do Campo, também o processo de nucleação foi verificado nos últimos dois anos, quando duas escolas foram nucleadas para outras escolas localizadas na zona rural.

Conforme vimos no capítulo V, a PNEC tem apropriações diferenciadas nos três municípios estudados, considerando que tal apropriação foi aqui analisada desde o ponto de vista conceitual até o ponto de vista das ações.

Zabelê se destacou neste estudo como um município que, embora não intencionalmente, fechou suas escolas localizadas na zona rural no mesmo momento em que a PNEC estava emergindo. O fato de fechar as escolas na zona rural não a impede de realizar uma política voltada ao atendimento educacional formal aos munícipes que habitam os espaços rurais. Tal política é realizada via transporte escolar e oferta educacional na escola localizada na sede do município. Proposta pedagógica, relação com a comunidade e a família dos estudantes que moram na zona rural, por exemplo, ficam situadas no âmbito do que é realizado pela escola, de maneira geral, junto a todos os seus alunos.

Percebemos que não só uma concepção de Educação do Campo condizente com o que tem sido produzido no interior da PNEC não se faz no município, mas

não há uma relação mais próxima e referida a uma inclusão na proposta pedagógica adotada pela escola do município acerca da realidade, do modo de vida, de um terço dos alunos que frequentam a escola e estão situados no espaço rural.

Acreditamos que essa ausência verificada na concepção de Educação do campo e na proposta pedagógica da escola é produzida também como efeito da ausência da escola na própria zona rural. As falas das entrevistadas, de um modo geral, indicaram uma separação entre os mundos rural e urbano do município, verificada na recorrência de um *nós*, de um lado, e um *eles*, de outro. Também, a tendência a uniformizar os alunos como *alunos da escola* e não como *alunos que, além de frequentarem a escola, são alunos oriundos da zona rural*, parece não apenas indicar uma opção por não diferenciá-los, do ponto de vista de não causar separações negativas, mas de deixar de reconhecer a origem, a experiência, o modo de vida daqueles que todos os dias saem de seus espaços rurais rumo à escola, localizada na zona urbana.

Obviamente, essa forma de proceder não impede que o rural, com suas características, suas formas próprias de se realizar, esteja presente no cotidiano da escola, nas falas das entrevistadas, na vida dos alunos que frequentam a escola, nos projetos desenvolvidos no âmbito da secretaria de educação do município. O projeto horta escolar, desenvolvido pelo município de Zabelê e alvo de orgulho por ter sido contemplado com prêmios, exibe um exemplo dessa presença no âmbito escolar. No entanto, analisando o seu papel, o seu tamanho físico, percebido em nossa ida ao município, e o modo como o referido projeto é concebido e posto em prática na proposta pedagógica da escola, entendemos que sua função fica restrita ao espaço em que ele é desenvolvido, chegando a ser um arremedo de campo e não um elo, ou uma forma de produzir conhecimento, via escola, reconhecendo o campo, o rural, de uma maneira mais ampla.

Essas considerações, bem como outras já indicadas no capítulo V, levaram-nos a reconhecer em Zabelê um tipo de apropriação conceitual da PNEC denominado de sincrético, à luz do modelo analítico vygotskyano utilizado neste trabalho. Em consonância com esse tipo de apropriação, as ações postas em prática pela secretaria de educação na única escola municipal, que está localizada na sede no município, muito pouco dialogam com a concepção de Educação do Campo, em seu sentido mais amplo. A experiência que é mantida na zona rural, com alunos do Brasil Alfabetizado, parece ilustrar o lugar que a referida zona, o campo, ocupa na

política educacional do município – uma experiência de alfabetização, com pessoas com idade mais avançada, e só. Essas pessoas foram referidas pelas entrevistadas vinculadas à secretaria municipal de educação como participando do único vínculo educacional que elas mantêm com uma experiência realizada na zona rural. Talvez, graças a esse vínculo, as respostas dadas à concepção de Educação do Campo tenham sido minimamente formuladas. Muito embora, como vimos, de maneira pouco articulada ao que de fato diz respeito à definição atual do conceito.

Como o município de Zabelê optou por não mais ter escolas em sua zona rural no mesmo momento em que os primeiros passos para a construção da PNEC estavam sendo dados, entendemos que se trata de uma experiência que evidencia uma aposta educacional que caminha “na contramão” da referida Política. Além disso, ela parece expressar de maneira contundente os efeitos do fechamento de escolas na zona rural: em nome de uma aposta ou de um projeto educacional voltado à suposta melhoria da aprendizagem, sucumbem, junto à experiência e a existência da escola na zona rural, a possibilidade da construção de uma Educação do Campo e mesmo da consideração dos sujeitos que vivem no espaço rural como sujeitos que podem pensar e fazer a escola e da escola um instrumento de formação e de transformação.

No que tange aos municípios de Monteiro e Sumé, inseridos na matriz analítica deste trabalho em um lugar diferente do lugar ocupado por Zabelê, percebemos que a PNEC é, a partir de aspectos específicos, realizada nos dois municípios. Ou seja, eles estão “na mão” da referida Política. Entre si, apresentam diferenças quanto ao modo como colocam em ação suas concepções e, por isso, entendemos que, apesar de realizarem apropriações do tipo analítico (VYGOTSKY, 1993), Sumé caminha no sentido de atingir um tipo de apropriação sintética, uma vez que suas ações demonstram ter caráter mais orgânico com vários dos consensos estabelecidos na matriz conceitual da Educação do Campo e a articulação entre comunidade e escola demonstrou ser mais expressiva, sobretudo, em uma das experiências reiteradamente indicada por algumas entrevistadas. É importante ressaltar que Monteiro e Sumé têm escolas situadas nas zonas rurais de seus municípios e compreendemos que o fato de elas existirem em suas referidas zonas tem proporcionado a esses municípios, via secretarias de educação, o contato com a realidade rural, seus dilemas e suas questões mais específicas, conduzindo a uma necessária reflexão sobre essas realidades e, conseqüentemente, a ações.

O município de Monteiro, comparado ao município de Sumé, possui um número expressivo de escolas na zona rural e não tem, desde 2009, realizado fechamento delas. Demonstrou ser um município que aciona muitos programas relacionados à esfera federal e voltados à política educacional desenvolvida por sua secretaria de educação junto às escolas da zona rural, como o Programa Caminhos da Escola e o PNAE.

Em termos de concepção sobre Educação do Campo, os entrevistados vinculados à secretaria municipal de educação – professores e gestores – apresentaram definições relacionadas ao conceito, mas com uma tendência maior a aglutiná-las em torno da ideia de que Educação do Campo é meio ambiente. Outras definições associaram Educação do Campo a uma estratégia para fixar o homem ao campo, por meio de conteúdos voltados às suas realidades e necessidades, o que nos fez lembrar a proposta contida no movimento denominado Ruralismo Pedagógico que, como vimos na Introdução, não dialoga com a proposta da Educação do Campo.

Outras questões importantes à realização da PNEC, como uma proposta pedagógica voltada às escolas da zona rural e um calendário que considere as necessidades culturais daqueles que frequentam as referidas escolas, não foram indicadas como ocorrendo e nem mesmo como um projeto da secretaria municipal de educação em Monteiro.

O município de Sumé se revelou, à medida que a pesquisa de campo foi se realizando, como um município que apresenta características diferenciadas em relação ao município de Monteiro, no que tange à política educacional do município, particularmente quando voltada às escolas localizadas na zona rural. Não obstante, o município de Sumé fechou duas escolas localizadas em sua zona rural nos últimos anos.

Do ponto de vista conceitual, gestoras e professores entrevistados apresentaram concepções acerca da Educação do Campo, flagradas, dentre outros aspectos: a partir de suas definições, que indicaram relações mais amplas entre educação e cultura – quando os professores enfatizaram a importância de residirem na zona rural e conhecerem seus alunos para além do espaço escolar, apontando para a experiência de uma relação de interconhecimento, tão característica das sociedades camponesas; na leitura que alguns entrevistados fizeram das características do seu município e, a partir delas, de pensá-lo como rural. Daí,

muitos considerarem importante a existência de uma Educação do Campo; e, pelo reconhecimento de uma experiência – a do sítio Pitombeira – como uma experiência que realiza Educação do Campo, uma vez que promove conhecimento articulando escola e comunidade.

Esses indicadores, bem como outros, captados via entrevistas e observações, conduziram-nos a pensar que o município de Sumé realiza, no momento atual, uma política educacional que dialoga com a PNEC, não só porque o município tem demonstrado realizar, via sua secretaria de educação, ações condizentes com a PNEC, mas, sobretudo, porque seus entrevistados, especialmente os vinculados à secretaria de educação, remeteram-se em vários momentos de suas falas a ela, indicando seu conhecimento. O fato de o município de Sumé ter um *campus* da UFCG que contém um curso de Licenciatura em Educação do Campo e de essa presença ter efeitos para além da mera existência do curso, como, por exemplo, a oferta de um curso de Especialização em Educação Contextualizada, do qual vários professores e uma das gestoras entrevistados participaram, leva-nos a deduzir que uma concepção mais conceitual, ou seja, mais sintética (VYGOTSKY, 1993), começa a emergir na política educacional do município, voltada às escolas da zona rural. Três outros indicadores nos levam a ratificar esta dedução: a construção de uma escola do campo, ora em vias de conclusão, o início de um processo de construção de uma proposta de educação voltada às escolas localizadas na zona rural, com vistas à sua inserção no Plano Municipal de Educação, e a existência de um calendário específico voltado às escolas localizadas na zona rural. Essas três ações realizam no plano prático muito do que foi falado e defendido pelos entrevistados no plano das concepções.

Além de verificar níveis ou tipos diferenciados de apropriação do conceito de Educação do Campo e da PNEC nos três municípios estudados, também quisemos, nesse movimento, verificar a relação entre governo local e segmentos da sociedade civil, potencialmente vinculadas à construção de uma política educacional voltada às escolas localizadas na zona rural.

Como dissemos no capítulo V, a evidência de uma articulação mais expressiva entre as entrevistadas que falaram a partir da ótica de suas participações no Conselho Municipal de Educação, como representantes de associações rurais, não foi percebida em nenhum dos três municípios. Não obstante, as considerações de uma das representantes no CME de Sumé se destacaram, tanto do ponto de

vista das concepções que emitiu sobre escola, Educação do Campo e pertinência de se pensar a escola na zona rural, como pela forma como se posicionou enquanto representante da associação rural no CME do município e, por isso, porta voz de demandas da comunidade.

Apesar desse destaque, percebemos que a presença de um segmento da sociedade civil na construção da política educacional do município pensada para as escolas do campo não ressoou a articulação verificada entre sociedade civil e sociedade política na construção da PNEC.

Entendemos que esse fato dialoga de perto com as dificuldades já enunciadas por analistas da PNEC quando pensam sua penetração nas esferas estadual e municipal (MOLINA, 2012b). Por outro lado, consideramos fundamental que as estratégias para fazer avançar a PNEC estejam relacionadas a esta consideração. Em outras palavras, parece ser imprescindível criar mecanismos de fortalecer a participação da sociedade nas decisões relacionadas à escola e a tantas outras estruturas e composições vinculadas à PNEC nos contextos locais.

Se a presença da sociedade civil é reconhecida como fundamental ao próprio nascimento do conceito e do movimento denominado Educação do Campo, que redundou em uma concepção e na construção de uma Política Pública de alcance nacional, faz-se necessário que a PNEC, para avançar, busque formas para fortalecer a referida sociedade no contexto local. Eis um desafio e uma recomendação a serem colocados para a PNEC a partir deste estudo.

Nesse sentido, a escuta de representantes da sociedade civil potencialmente capacitados a intervir na própria política educacional realizada no âmbito das escolas localizadas na zona rural dos municípios estudados nos ajudou a verificar uma das fragilidades da realização da PNEC nos três contextos estudados, sendo tal fragilidade maior quanto mais esses representantes demonstraram estar alheios ou pouco envolvidos nas tomadas de decisões referentes às escolas localizadas nos espaços rurais onde eles atuam.

Se, por um lado, a participação da sociedade civil na configuração da política educacional local - pensada em termos de relação com as escolas localizadas na zona rural ou com aquelas escolas que atendem a alunos moradores da referida zona - foi verificada como pouco expressiva, por outro, percebemos que ações relacionadas à PNEC e materializadas em programas do governo federal que se comunicam com ela são desenvolvidas nos municípios pesquisados, a exemplo do

Programa Caminhos da Escola e do PNAE. Concluímos, no capítulo V, que a PNEC tem conseguido se “comunicar” com a esfera local, via *linguagem dos programas*, e essa, talvez, seja uma estratégia importante a ser utilizada pela referida política para construir caminhos para se fazer presente nas esferas locais, sobretudo através da mobilização da sociedade civil.

Entretanto, em consonância com a abordagem de política pública adotada aqui, é preciso considerar que os programas, por si só, não trazem consigo a “boa nova”. Ou seja, eles carregam consigo tensões porque são alvo de disputas hegemônicas que, como vimos no caso do Pronacampo, constituem-se em arena de disputa por grupos de diferentes posições políticas. Juntamente com os programas, é importante ocorrer uma avaliação crítica deles. Papel que pode e deve ser desempenhado por segmentos da sociedade civil.

Quando a escola sequer existe nos espaços rurais – caso de Zabelê – muito pouco foi produzido, em termos de reflexões, quanto às reivindicações da escola levadas aos CMEs e às demandas da comunidade para os referidos Conselhos.

Mais uma vez, a existência da escola apareceu como um elemento central na geração de dados pelos representantes de associações rurais nos Conselhos. Isso nos fez dedicar, como vimos, um capítulo – o capítulo VI - à reflexão sobre a escola, sua função para as entrevistadas e o significado de sua presença e de sua ausência na zona rural.

Além do que levantamos no referido capítulo, gostaríamos de incluir, entre as contribuições potenciais deste estudo, a verificação *in loco* dos efeitos de sua ausência, tão denunciada pelos defensores da Educação do Campo. Estatísticas oficiais, apresentadas em documentos do governo federal (BRASIL, 2012), e levantadas pelos movimentos sociais, como o MST, apontam, apesar das divergências numéricas entre eles, para um mesmo resultado: a avalanche de fechamento de escolas na zona rural como um fato inquestionável em todo o país. Após a pesquisa realizada neste estudo, quando pudemos produzir dados a partir de duas experiências distintas em termos de oferta educacional aos moradores de zona rural – uma, apenas localizada na zona urbana, caso de Zabelê, e outra, localizada também na zona rural, caso de Monteiro e Sumé – pudemos extrair os significados qualitativos dessas estatísticas. Dentre eles, gostaríamos de ressaltar que, com a ausência da escola na zona rural, como equipamento de Estado, que viabiliza a realização de um direito fundamental e inalienável, estão potencialmente ausentes

sujeitos e seus modos de vida e isso pode representar em nosso país uma estratégia determinante para a radicalização da presença de um projeto de país em detrimento do outro. Nesse caso, o projeto que tende a se fortalecer não é daqueles que compõem o pequeno grupo – os camponeses (WANDERLEY, 2010).

Sabemos, por outro lado, que a presença da escola, por si só, não é a garantia imediata de que todas as condições para que a aprendizagem de qualidade em termos de conteúdo e de valores, para a construção de uma relação mais orgânica entre a escola, a família e a comunidade e para a produção de um espaço de mudança sejam asseguradas. Mas, sem esse aparato físico e simbólico, a possibilidade de que essas e outras condições desejadas ocorram está reduzida.

Gostaríamos, ainda, de indicar uma ausência verificada em todos os três municípios que estudamos: a oferta de Educação Infantil no que diz respeito à faixa etária de 0 a 3 anos, nos moldes de creche, para as crianças que moram na zona rural.

Em Zabelê, tal oferta, quando há, não atinge toda a faixa etária que diz respeito à Educação Infantil, que é de 0 a 6 anos, uma vez que atende a partir dos dois anos, mas não na modalidade creche, como deveria, e, para se fazer, viola as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB, nº. 5, de 17 de dezembro de 2009) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB, nº 2, de 28 de abril de 2008), que estabelecem que: a oferta da Educação Infantil deve ser realizada próximo ao local onde as crianças residem; tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação das escolas e o deslocamento das crianças; e, em hipótese alguma, podem ser agrupadas numa mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Em Zabelê, as crianças são transportadas para a sede do município todos os dias.

Em Monteiro e Sumé, além de não haver oferta para as crianças que moram na zona rural com idade de 0 a 3 anos, quando ela ocorre na zona rural, a partir dos 4 anos, muitas vezes ocorre junto com alunos do Ensino Fundamental, aglutinando numa mesma sala crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que viola, mais uma vez, as Diretrizes mencionadas acima.

O que estamos avaliando como violação de direitos é, na verdade, mais regra do que exceção, quando pensamos o conjunto dos espaços rurais do país. O enfrentamento desta questão, parece-nos, não deverá ocorrer meramente pela punição dos “culpados”, mas pelo enfrentamento sério e consequente de um país que já começa a produzir suas distorções quando projeta uma imagem dissociada de si mesmo – o que chamamos na Introdução, aludindo ao poema de Cecília Meireles - de “perda da face”.

Os três municípios nos quais desenvolvemos a nossa pesquisa foram citados e localizados geograficamente. Por entendermos que este estudo pode contribuir para a realização de outros, nesses mesmos lugares ou em locais diferentes, consideramos importante identificá-los, uma vez que, assim, colocamos à prova os nossos resultados e conclusões e materializamos as nossas ideias a partir do espaço concreto em que elas foram produzidas, assumindo-as. Os entrevistados, como vimos, foram identificados pela função pública que ocupam e velados em suas identidades pessoais. Além disso, todos concordaram em participar da pesquisa. Acreditamos que o próprio objeto de estudo, relacionado à política *pública*, exigiu essa postura. Nesse sentido, precisamos enfrentar esses dilemas na esfera pública do debate.

Entendemos que muitos dos dados e resultados apresentados aqui não dizem respeito apenas a estas três situações específicas. Podemos tomá-las como exemplos de situações que podem ser verificadas em outros municípios do Cariri paraibano, da Paraíba, do Nordeste, de outras regiões do país, que, como os municípios aqui estudados, podem estar “na mão e na contramão” da Política Nacional de Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campina, SP: Autores Associados, 2009. p. 89-158.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A Construção de uma Política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina et al. (Orgs.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004. p. 19 – 35.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy A. (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARAÚJO, Alexandre Eduardo de. **Construção de saberes e fazeres versus desastres-desertificação**: o caso da Universidade Camponesa. 2006. 111f. Tese (Doutorado em Engenharia Agrícola) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.

ARAÚJO, Christianne E. de; MOLINA, Mônica Castagna. Ambiente, Desenvolvimento e Barragens: uma contribuição para análises em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

ARRETCHE, Marta. Uma Contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 1-12.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. Documento-síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. In: **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, n. 2 Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. p. 71 – 82.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa/Portugal: edições 70, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Educação do Campo** (Pronacampo). Brasília, 2012.

_____. Decreto no. 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de novembro de 2010.

_____. Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009: institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD, MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. MEC, SECAD, 2007.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios, 2.ed. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

_____. Resolução CNE/CEB no. 1, de 3 de abril de 2002: institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

_____. Parecer CNE/CEB no. 36/2001. Versa sobre as Diretrizes **Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2001.

_____. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRUYNE, Paul de.; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CABRAL NETO, A.; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, A., CASTRO, Alda Maria Duarte A. et al. (Orgs.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro editora, 2007. p. 13 – 50.

CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

_____. Elementos para a Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**, n. 5. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 13 – 52.

CANIELLO, Márcio et al. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido: **Projeto de Criação do Campus de Sumé**, junho de 2008. Disponível em <http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/images/downloads/cdsa_projeto_academico.pdf> . Acesso em 8 ago. 2011.

CANIELLO, Márcio et al. **Projeto Unicampo**: uma Universidade Camponesa para o Semiárido Brasileiro. Campina Grande/UFCG: Projeto Unicampo, 2003.

CANIELLO, Márcio; DUQUE, Ghislaine. Agrovila ou casa no lote? A questão da moradia nos assentamentos da Reforma Agrária no Cariri paraibano. **Revista Economia do Nordeste**, Fortaleza, v.37, n. 4, p 629-641, out-dez de 2006.

CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J. Graziano da; STOLCKE, Verena. (Orgs.). **A questão agrária**: Weber, Engels, Lenin, Kautsky, Chayanov, Stalin. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 133 – 163.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 1 – 16.

CORRÊA, Sérgio Roberto M.; SILVA, Severino Bezerra da. Educação Popular do Campo e a Experiência dos Movimentos Sociais Populares: a Pedagogia do e em Movimento do MAB. In: MOLINA, Mônica C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

COUDEL, Emilie et al. Articular dispositivos de formação e de governança: um desafio para o desenvolvimento. In: **Raízes** – revista de ciências sociais e econômicas/Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-graduação em Sociologia – v. 28, ns. 1 e 2, jan-dez/2009; v. 29, n. 1, jan-jun/2010, Campina Grande: UFCG/PPGS, 2010.

COUDEL, Emilie. **Formation et apprentissages pour le développement territorial**: regards croisés entre économie de la connaissance et sciences de gestion. Réflexion à partir d'une Université Paysanne au Brésil. 2009. Tese (Doutorado em Economia do Desenvolvimento Agrícola, Agroalimentar e Rural) – Universidade de Montpellier, Montpellier, 2009. Disponível em: <http://tel.archives-ouvertes.fr>. Acesso em 3 mar. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política** – a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre/RS: L&PM Editora, 1981.

D'AGOSTINI, Adriana et al. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313 – 324.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre a Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.73-89, jan/abr, 2004.

DAMAZIO, Ademir. **Elaboração de Conceitos Matemáticos**: a abordagem histórico-cultural. 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT19-2125-Int.pdf. Acesso em: 2 fev. 2012.

DORIA, Nilson G. **O corpo na história**: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 56, n. 1, Rio de Janeiro, jun. 2004. Versão on-line ISSN 1809-5267.

DOTTA, Sílvia. **Linguagem Científica**: do gesto à apropriação de conceitos em Vygotsky. 2005. Disponível em: www.lapeq.fe.usp.br/~silviadotta/textos/mso1CC.pdf. Acesso em 2 fev. 2012.

FAVARETO, Arilson et al. **Desenvolvimento Territorial em uma região do Semi-árido do Nordeste Brasileiro** – para além das transferências de renda. Texto inédito. Versão dezembro de 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27 – 39.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21 – junho de 2000. p. 211 – 259.

GELINSKI, Carmen Rosário O. G.; SEIBEL, Erni José. Formulação de Políticas Públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, Abril e Outubro de 2008. p. 227 – 240.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONÇALVES, G. B. B. O Programa Escola Ativa chega a Minas: o que ganham as professoras das classes multisseriadas? **Encontro Mineiro de Educação do Campo**. Belo Horizonte, 22 a 24 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/108/EMEC%20PEA.pdf>. Acesso em 2 abr. 2011.

GONZALEZ, Horácio. **O que são intelectuais**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel** – as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre/RS: L&PM Editora, 1983.

HAGUETTE, Teresa Maria F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 3ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão 1.0. Instituto Antônio Houaiss, Editora Objetiva, dezembro de 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=25> Acesso em: 02 jan. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2010**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 2 jan. 2011.

JESUS, Sônia Meire S. A. de; TORRES, Liana de M.; ARAGÃO, Márcia Cristina da C. A Formação dos Pedagogos da reforma Agrária e da Educação do campo em Sergipe. In: MOLINA, Mônica C.; HERRERA, Berta M. P. (Orgs.). **A Experiência Brasileira de Construção de Políticas Públicas de Educação Superior para a Educação do Campo**. Habana, Cuba: Editorial Universitária Felix Varela, 2012. p. 1-9.

JESUS, Sônia Meire S. A. de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**, n. 5. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 109-130.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

LEAL, Fernanda de Lourdes A. e CANIELLO, Márcio de M. Educação do Campo e Campesinato: articulações e consequências na construção de novos paradigmas de conhecimento. In: MOLINA, Mônica C.; HERRERA, Berta M. P. (Orgs.). **A Experiência Brasileira de Construção de Políticas Públicas de Educação Superior para a Educação do Campo**. Habana, Cuba: Editorial Universitária Felix Varela, 2012. p. 157 – 166.

_____. **O Programa Escola Ativa é uma ação da Política de Educação do Campo Brasileira?** Reflexões para a crítica. Juazeiro: RESAB, 2011 (no prelo).

LEAL, Fernanda de Lourdes A. Educação Infantil do Campo: uma trajetória em construção. In: RAMOS, Fabiana; LEAL, Fernanda de Lourdes A.; SOARES, Luisa de Marillac (Orgs.). **Educação Infantil**: caminhos e processos. Campina Grande: EDUFCEG, 2011. p. 75 – 90.

LEAL, Fernanda de Lourdes A.; CAMINI, Isabela. **Educação do Campo**: conceito, histórico, bases legais. Texto inédito, produzido no âmbito do desenvolvimento da pesquisa nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais brasileiros (MEC/UFRGS/FNDE), 2011.

LEAL, Fernanda de Lourdes A.; CANIELLO, Márcio de M.; LIMA, Josafá P. A educação do campo como um *conceito-movimento* do campesinato brasileiro no século XXI? Reflexões a partir da experiência da Universidade Camponesa. **VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**, Porto de Galinhas, 2010.

LEAL, Fernanda de Lourdes A.; CANIELLO, Márcio de M. Educação do Campo e Campesinato: articulações e consequências na construção de novos paradigmas de conhecimento. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, v. 3, p. 1-456, 2010.

_____. A Educação do Campo no Contexto das Novas Ruralidades. **33º Encontro Anual da ANPOCS** - 26 a 30 de outubro de 2009, Caxambu, MG, v. 33, p. 1-245, 2009.

_____. A Educação como Política: significados da educação superior no campo enquanto política pública. **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, v. 2, p. 1-426, 2008a.

_____. A construção e reconstrução de saberes e lugares a partir de uma experiência de extensão no Cariri paraibano: reflexões sobre os impactos do Projeto UniCampo. In: **3º Encontro da Rede de Estudos Rurais**, 2008, Campina Grande. Anais do 3º Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2008b.

LEAL, Fernanda de Lourdes A. et al. Projeto Unicampo: uma experiência de extensão no Cariri Paraibano. In: CORRÊA, E. J.; CUNHA, Eleonora S. M.; CARVALHO, Alysson M. (Orgs.). **(Re) Conhecer diferenças, construir resultados**. Brasília: UNESCO, 2004. p. 209 – 217.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania C. Intelectuais Coletivos de Classe. In: CALDART et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 424 – 430.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

MANN, Peter H. **Métodos de Investigação Sociológica**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MELO, Clóvis Alberto V. de; DANTAS, Nadege da S. Compreensão de Transformações Populacionais como Instrumentos de Políticas Públicas. In: MELO, Clóvis Alberto V. de; COSTA, Kelly Cristina. **Instituições, Gestão Pública e Desenvolvimento Sustentável** – Perfil Socioeconômico e Político do Cariri paraibano. Recife: Nossa Livraria, 2011. p. 21 – 40.

MELO, Clóvis Alberto V. de; SOUZA, Saulo S. de. Distribuição Espacial de Recursos Públicos de Saúde. In: MELO, Clóvis Alberto V. de; COSTA, Kelly Cristina. **Instituições, Gestão Pública e Desenvolvimento Sustentável** – Perfil

Socioeconômico e Político do Cariri paraibano. Recife: Nossa Livraria, 2011. p. 223 – 246.

MELO Clóvis Alberto V. de; SOARES, Kelly Cristina C.; CAMPÊLO, Maria da Conceição M. Insumos Educacionais Insatisfatórios, Oferta Atendida Deficientemente e Baixo Rendimento Escolar. In: MELO, Clóvis Alberto V. de; COSTA, Kelly Cristina. **Instituições, Gestão Pública e Desenvolvimento Sustentável** – Perfil Socioeconômico e Político do Cariri paraibano. Recife: Nossa Livraria, 2011. p. 181 – 222.

MENDRAS, Henry. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy A. (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 25 – 38.

MOLINA, Mônica C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 451 – 457.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 585 – 594.

MOLINA, Mônica C. Prefácio. In: AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009a. p. 15 – 17.

_____. Residência Agrária: concepções e estratégias. In: MOLINA, Mônica C. et al (Orgs.). **Educação do Campo e Formação Profissional**: a experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDA, 2009b. p. 17 – 28.

MUNARIM, Antonio et al. Política Pública de Educação do Campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53 – 65.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15 – 26.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de L. **Os espinhos, as flores e os frutos do Mandacaru**: as transformações na configuração social de uma comunidade rural camponesa a partir da intervenção de atores externos. 2011. 242 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

_____. **Refletindo sobre a Construção da Identidade Cultural do Camponês na Contemporaneidade**. 2009. 30f. Seminário de Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

PAIVA, Irene Alves de. Escolaridade, Inclusão e Participação no Pronera. In: ANDRADE, Marcia R. et al. **A Avaliação na Reforma Agrária em Perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004. p. 103 – 114.

PALACIOS, Guillermo. **Campesinato e escravidão no Brasil**: agricultores livres pobres na Capitania Geral de Pernambuco (1700-1817). Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO Adonia A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, julho de 1995. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em 4 de mai. 2012.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 389 – 395.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: CALDART et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 341 – 347.

REIS, Edmerson dos S. **Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável**: avaliação de uma prática educativa. Juazeiro-Bahia: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

RÊGO, João. **Reflexões sobre a Teoria Ampliada do Estado em Gramsci**. 1991. Disponível: www.fundaj.gov.br/docs/inpsoc/polit/jrego/textoscppolitica/artigos/gramsci/gramsci.htm. Acesso em 15 fev. 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293 – 299.

RUIZ, João A. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1978.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 629 – 637.

SILVA, Ana Paula S da.; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana B. da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012a.

SILVA, Ana Paula S da.; FELIPE, Eliana da S.; RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 417 – 424.

SILVA, Ana Paula S. da.; PASUCH, Jaqueline (Orgs.). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em 5 mai. 2012.

SILVA, Luiz Antônio C. da. Análise do Perfil Financeiro dos Municípios do Cariri Paraibano em 2009. In: MELO, Clóvis Alberto V. de; COSTA, Kelly Cristina. **Instituições, Gestão Pública e Desenvolvimento Sustentável – Perfil Socioeconômico e Político do Cariri paraibano**. Recife: Nossa Livraria, 2011. p. 109 – 135.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. 436f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOARES, Edla; ALBUQUERQUE, Mabel B. de; WANDERLEY, Maria de Nazaré B. (Coord.). **Educação do Campo**. A escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Lincoln M. de. **Políticas Públicas: introdução às atividades e análise**. Natal/RN: EDUFRN, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TAFAREL, Celi Z.; MOLINA, Mônica C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 569-576.

TAFAREL, Celi Z.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L.; CAVALOPE, Carlos Roberto. Formação de Professores para a Escola Básica do Campo: o curso de licenciatura em Educação do Campo da UFBA. In: MOLINA, Mônica C.; HERRERA, Berta M. P. (Orgs.). **A Experiência Brasileira de Construção de Políticas Públicas de Educação Superior para a Educação do Campo**. Habana, Cuba: Editorial Universitária Felix Varela, 2012. p. 48-62.

TELLES, Vera da S. Sociedade Civil e Construção de Espaços Públicos. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-102.

UCHÔA, Patrícia Rejane da S. A Formação Continuada de Docentes do Campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Projeto **Centro Vocacional Agrotécnológico do Cariri Ocidental do Cariri Paraibano**. Sumé, PB, 2012, 157p.

VEIGA, José Eli da. Nem tudo é urbano. **Revista Ciência e Cultura**, ano 56, n. 2, abr.-jun. 2004.

_____. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

VELÔSO, Thelma Maria G. **Frutos da Terra**: memórias da resistência e luta dos pequenos produtores rurais de Camucim – Pitimbu/PB. 2001. 355f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 2001.

VIOLIN, Tarso C. A Sociedade Civil e o Estado Ampliado, por Antonio Gramsci. In: **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006. Acesso em 5 mar. 2012.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Maria de Nazaré B. A Sociologia Rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. **VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**: Conferência de Abertura. Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil, 2010.

_____. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, v. 17, n.1, 2009. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/art/200904-060-085.pdf>. Acesso em 6 ago. 2011.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.), **Agricultura familiar**: realidade e perspectiva, Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 23-56.

WHITAKER, Dulce Consuelo A. O rural-urbano e a escola brasileira. FERRANTE, Vera Lúcia S. B.; WHITAKER, Dulce Consuelo A. (Orgs.). **Revista Retratos de Assentamentos**, n.11, 2008, p. 283-293.

WOLF, Eric. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

WOORTMAN, Klaus. “Com parente não se ‘neguceia’”: o campesinato como ordem moral, **Anuário Antropológico 87**. Brasília, Editora da UnB; Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: A realização da Política Nacional de Educação do Campo em municípios do Cariri Paraibano.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____, residente e domiciliado na - _____ portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF..... nascido(a) em ____/____/____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo A realização da Política Nacional de Educação do Campo em municípios do Cariri Paraibano. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para que se possa avançar na compreensão e efetivação de uma política educacional voltada à realidade do campo brasileiro;
- II) A participação neste projeto não tem objetivo de me submeter a um tratamento, bem como não me acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos científicos efetuados com o estudo ;
- III) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- IV) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico. Não virá interferir em minha vida pessoal e profissional;
- V) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

_____, ____/____/____

Responsável

Responsável pelo Projeto: _____

Fernanda de Lourdes Almeida Leal – doutoranda
Márcio de Matos Caniello - Orientador

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista

Professores

1. Qual a sua análise sobre as escolas da zona rural deste município, dos pontos de vista da estrutura física, dos conteúdos trabalhados, da qualidade do ensino e do projeto político-pedagógico?
2. Você já ouviu falar em Educação do Campo?
3. Se sim, o que você pode dizer sobre o que significa Educação do Campo?
4. Este município possui alguma ação voltada especificamente às escolas situadas na zona rural? Se sim, diga qual ou quais?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista

Secretárias de Educação e Coordenadoras Pedagógicas

1. Há ações pensadas no âmbito deste município para garantir o acesso das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos que moram na zona rural à educação formal? Se sim, quais são elas?
2. O município, através de suas escolas, tem desenvolvido o diálogo e mesmo ações de parceria com as comunidades rurais? Se sim, fale sobre estas ações e este diálogo.
3. Os projetos pedagógicos trabalhados nas escolas da zona rural ou que recebem alunos da zona rural relacionam-se com a vida dos sujeitos que nelas estudam? Se sim, como?
4. Os conteúdos trabalhados nestas escolas articulam-se a um contexto mais amplo?
5. Qual a função da escola para você?
6. O que significa ter escolas na zona rural deste município?
7. E o que significa não tê-las?
8. Os professores que estão inseridos em escolas da zona rural, ou que ministram aulas para alunos da zona rural, participam das formulações das propostas pedagógicas das escolas onde atuam? Se sim, como? E, se não, por quê?
9. Você já ouviu falar em Educação do Campo?
10. Se sim, o que é Educação do Campo?
11. Há ações (programas, projetos) desenvolvidas nas escolas rurais deste município, ou que atendem alunos que moram na zona rural, que você identifica como sendo uma ação de Educação do Campo? Se houver, fale sobre ela (s).

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista

Representantes de movimentos sociais do campo que têm assento no Conselho Municipal de Educação

1. Você sabe dizer se há ações pensadas no âmbito deste município para garantir o acesso das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos que moram na zona rural à educação formal? Se sim, quais são elas?
2. O município, através de suas escolas, tem desenvolvido o diálogo e mesmo ações de parceria com as comunidades rurais? Se sim, fale sobre estas ações e este diálogo.
3. Qual a função da escola para você?
4. O que significa ter escolas na zona rural deste município?
5. E o que significa não tê-las?
6. Você conhece as escolas que ficam localizadas na zona rural deste município? Fale-me sobre elas.
7. Como a instituição que você representa tem colocado na pauta de reivindicações e de discussões do Conselho Municipal de Educação (CME) questões relacionadas às escolas localizadas na zona rural ou as escolas que atendem alunos da zona rural?
8. O que você, enquanto representante de um movimento social relacionado ao campo, tem trazido como demanda da comunidade para o CME?
9. Quais são os principais problemas relacionados às escolas que estão na zona rural e como o CME tem debatido e enfrentado estes problemas com vistas a solucioná-los?
10. Você já ouviu falar em Educação do Campo?
11. Se sim, o que é Educação do Campo?
12. Há ações (programas, projetos) desenvolvidas nas escolas rurais deste município, ou que atendem alunos que moram na zona rural, que você identifica como sendo uma ação de Educação do Campo? Se houver, fale sobre ela (s).

ANEXO

ANEXO A

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO MANIFESTO À SOCIEDADE BRASILEIRA

As entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, reunidas de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília, com a participação de 16 (dezesesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de ensino superior, para realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil, decidiram tornar público o presente Manifesto:

1. A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.
2. A Educação do Campo teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, reafirmada nos eventos que vieram a sucedê-los. O eixo principal do contexto de seu surgimento foi a necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes.
3. Deste processo de articulação e lutas algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos, pelo País afora e o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo.
4. A Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão-de-obra minimamente

qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses.

5. O Estado brasileiro, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), na contramão do acúmulo construído pelos sujeitos camponeses volta hoje a impor políticas que reeditam os princípios da educação rural, já suficientemente criticados pela história da educação do campo, associando-se agora aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR). Este projeto produz graves consequências para o país, como miséria no meio rural e a consequente exclusão de grandes massas de trabalhadores, a concentração de terra e capital, o fechamento de escolas no campo, o trabalho escravo, o envenenamento das terras, das águas e das florestas. Esse projeto não serve aos trabalhadores do campo.

6. A Educação do Campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, a soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até à comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira.

7. Vivemos no campo brasileiro uma fase de aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...), com o suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de *commodities*. Tudo isso legitimado por leis (Código Florestal, lei dos transgênicos...) que, facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território.

8. Movido pela lógica de uma política econômica falida pela vulnerabilidade externa e pelo endividamento interno que compromete 45% do orçamento brasileiro, o Governo impõe severas medidas de contingenciamento de recursos da Reforma Agrária, saúde e educação. Os resultados para a população camponesa é a desterritorialização progressiva das comunidades. Esse quadro se agrava ainda mais pela deslegitimação da participação popular na implementação e execução das políticas públicas.

9. A partir de uma reivindicação histórica das organizações de trabalhadores que integram a luta por um sistema público de Educação do Campo, projetado a partir do Decreto nº 7.352 de 2010, mas contrariando e se contrapondo às reivindicações dos sujeitos que por ele continuam lutando, o MEC lançou, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Do que já foi possível ter acesso a esse programa até o presente momento, reconhecemos algumas respostas positivas às nossas reivindicações, porém insuficientes para enfrentar o histórico desmonte da educação da população do campo.

Assim, denunciaremos como aspectos especialmente graves, os seguintes:

- i. A implementação do PRONACAMPO atenta contra os próprios princípios da LDB, ao não instituir a gestão democrática e colocando apenas o sistema público estatal (estadual e municipal) como participante do Programa, ignorando experiências de políticas públicas inovadoras e de sucesso, que reconheceram e legitimaram o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas como sujeitos, não apenas beneficiários.
- ii. O Programa aponta para um desvirtuamento das propostas apresentadas, especialmente em relação à educação profissional e à formação de educadores, se realizada através da modalidade de Educação a Distância.
- iii. É gritante e ofensiva ao povo brasileiro a ausência de uma política de Educação de Jovens e Adultos, especialmente de alfabetização de jovens e adultos e de Educação Infantil para o campo.
- iv. Não reconhecemos a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, pelo projeto de campo que representa e porque como política o PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras.
- v. Não reconhecemos igualmente, a proposta de Formação de Educadores, a ser feita pela UAB, porque a formação de educadores à distância, especialmente a formação inicial é considerada um fracasso pelas próprias instituições dos educadores, como a ANFOP, além do que desconsidera também o acúmulo das organizações sociais, sindicais e universidades na formação presencial de educadores do campo.
- vi. Denunciamos, com veemência, o esvaziamento dos espaços de diálogo e construção de políticas públicas com a presença dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação, secundarizando e negando a construção coletiva como princípio da Educação do Campo.

Em vista destas denúncias, apresentamos nossas proposições:

- 1) Redirecionamento imediato pelo Ministério da Educação, do processo de elaboração e implementação do PRONACAMPO e suas ações, reconhecendo e legitimando os sujeitos da Educação do Campo, na sua diversidade, em âmbito federal, estadual e municipal.
- 2) Definição de políticas que visem à criação de um sistema público de Educação do Campo que assegure o acesso universal a uma educação de qualidade, em todos os níveis, voltada para o desenvolvimento dos territórios camponeses, na diversidade de sujeitos que os constituem.

- 3) Resgate do protagonismo dos movimentos/organizações sociais e sindicais do campo na proposição e implementação das políticas públicas e dos programas federais, estaduais e municipais de educação.
- 4) Elaboração de políticas públicas que tenham como base um projeto popular para a agricultura brasileira, as experiências dos movimentos e organizações sociais e sindicais e os princípios da Educação do Campo.
- 5) Revogação do dispositivo do Acórdão do TCU ao PRONERA, que proíbe que os projetos dos cursos formais mencionem as organizações legítimas do campo como CONTAG, MST e outras, na condição de instituições demandantes e participantes dos projetos.
- 6) Ampliação das metas de construção de escolas no campo, uma vez que as apresentadas são tímidas diante das 37 mil escolas fechadas nos últimos anos.
- 7) Elaboração de um Plano de construção, reforma e ampliação de escolas, bem como a adaptação das estruturas físicas a fim de atender as crianças e jovens do campo, as pessoas com deficiências, além de bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios, internet, entre outras. Garantia de transporte escolar intra-campo e de qualidade, para o deslocamento dos estudantes com segurança.
- 8) Solução imediata e massiva para o analfabetismo no campo, articulado a um processo de escolarização básica.
- 9) Elaboração de uma política de Educação Infantil do Campo.
- 10) Fortalecimento e criação de Núcleos de Estudos e Observatórios de Educação do Campo nas universidades e institutos, a fim de realizar programas de extensão, pesquisas, cursos formais, formação continuada de educadores/as, apoiando e construindo, com os sujeitos do campo, a educação da classe trabalhadora camponesa.

Este Manifesto foi reafirmado e apoiado pelos participantes do **Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas**, realizado em Brasília nos dias 20 a 22 de agosto de 2012.

Educação do Campo: por Terra, Território e Dignidade!

Brasília-DF, 21 de agosto de 2012.