

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

**VILSON ALVES MOREIRA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA AGRICULTURA  
FAMILIAR: O PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA/MEC) NO MUNICÍPIO DE  
SALINAS – MG.**

**PORTO ALEGRE  
2013**

**VILSON ALVES MOREIRA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA AGRICULTURA  
FAMILIAR: O PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA/MEC) NO MUNICÍPIO DE  
SALINAS – MG.**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Fábio de Lima Beck

**Série PGDR/DINTER – Tese n.º 03**

**Porto Alegre**

**2013**

CIP - Catalogação na Publicação

Moreira, Wilson Alves

Educação do campo e docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas - MG. / Wilson Alves Moreira. -- 2013.

211 f.

Orientador: Fábio de Lima Beck.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação Rural. 2. Programa Escola Ativa. 3. Formação e Prática Pedagógica. 4. Agricultura Familiar. I. Beck, Fábio de Lima, orient. II. Título.

**VILSON ALVES MOREIRA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR: O PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA/MEC) NO MUNICÍPIO DE SALINAS – MG.**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre (RS), 27 de junho de 2013.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Fábio de Lima Beck – Orientador – PGDR/UFRGS

Prof. Dr. Rômulo Soares Barbosa – Depto. de Ciências Sociais/UNIMONTES - MG

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Wanderer – Depto. de Ensino e Currículo/UFRGS

Prof. Dr. Egon Roque Frohlich – PGDR/UFRGS

À minha esposa Gilmarta e aos meus filhos  
Larissa, Guilherme e Camila,  
pelo amor e carinhoso afeto compartilhado;  
Aos meus pais, João e Maria,  
pela vida e formação humana concedidas.

## AGRADECIMENTOS

Á Deus que sempre nos provê;

À minha grande família pelo apoio constante na jornada dos momentos presentes e ausentes;

Aos (as) meus (as) amigos (as) pela motivação;

Ao povo brasileiro representado pelos organismos e instituições:

CAPES/MEC/SETEC/UFRGS/PGDR/IFNMG;

Ao meu orientador: Prof. Dr. Fábio de Lima Beck pela orientação ímpar em ensinar-me a fazer ciência;

Aos sujeitos desta pesquisa pelas informações e pela disponibilidade em contribuir para a efetivação desta pesquisa, possibilitando a reflexão e a análise por uma sociedade mais justa.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação; no fundo, o nosso sonho. (Paulo Freire, 2000).

## RESUMO

A temática da educação rural e/ou do campo, mesmo ainda sendo carente de pesquisas, tem aparecido de forma crescente nos debates e estudos sobre a agricultura familiar brasileira nas últimas décadas. Isso se deve ao reconhecimento da contribuição do ensino para o desenvolvimento rural. Se por um lado o Estado vem recuperar a sua responsabilidade para com este aspecto social, de outra parte, movimentos sociais atuam em conjunto ou paralelos às ações do Estado, lutando para que seu direito educacional seja de qualidade equânime àquela ofertada às demais classes. Num recorte a esta temática apresenta-se aqui uma análise do Programa Escola Ativa no processo educacional rural brasileiro no atendimento ao povo do campo. O PEA, inspirado no modelo colombiano *Escuela Nueva – Escuela Activa*, foi implantado no Brasil pelo Ministério da Educação, oficialmente em 1997. Este foi considerado o primeiro programa governamental em atendimento às especificidades do povo do campo com filhos em turmas multisseriadas. Em 2008, ele teve sua expansão para todo o Brasil, sendo implantado no município de Salinas/MG em 2009. Este estudo propôs-se, conforme indica o objetivo geral, a analisar a implementação do PEA/MEC/SALINAS-MG, em seus aspectos de formação e prática pedagógica docente, verificando como são consideradas as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos agricultores familiares da região de abrangência das escolas do PEA/SALINAS. Através de abordagem qualitativa, procedeu-se à investigação buscando compreender como as dimensões de formação e práticas docentes consideram a realidade local dos filhos destes agricultores, possibilitando a eles melhores condições de vida. Como conteúdo, a tese contextualiza o processo histórico da evolução das políticas públicas para a educação rural, paralela à atuação dos movimentos sociais com ações reivindicatórias e propositivas por uma educação do campo conforme seus interesses. Apresenta, ainda, conteúdos teóricos de análises sociais e educacionais dedicados às condições de vida e à educação no meio rural. Interpõem-se também posições de debates sobre o PEA refletindo o novo momento em que se dá o ensino para os cidadãos do campo e sobre as possibilidades de sua contribuição para o desenvolvimento rural. Orientado por este arcabouço de conteúdos reflexivos e analíticos, procedeu-se à caracterização e à análise do PEA no município de Salinas, MG. Os resultados alcançados indicam alguns progressos, mas também a contestação da hipótese original, isto é, a não efetivação da consideração das variáveis socioeconômicas e culturais e das condições de vida no processo educacional do PEA em Salinas, MG.

**Palavras-chave:** Educação Rural. Programa Escola Ativa. Formação e Prática Pedagógica. Agricultura Familiar.



## ABSTRACT

The issue of rural education and/or farm, though still lacking of research, has been increasing in the discussions and studies on Brazilian family farming over the recent decades. This is due to the recognition of the contribution of education to rural development. If, on the one hand, the State has the responsibility to recover this social aspect, on the other, social movements work together or in parallel with the actions of the State's struggle for their right to equitable quality education to which offers to other social classes. In this thematic approach, an analysis of the Active School (*Escola Ativa*) Program (EAP) provides the educational process of the Brazilian rural services. The EAP, based on the Colombian *Escuela Nueva – Escuela Activa* was officially implemented in Brazil by the Ministry of Education and Culture in 1997. This program has been considered as the first government system geared to the needs of the rural population with the children in the multi-serial school system. In 2008, the program was expanded throughout Brazil and it was implemented in the city of Salinas, State of Minas Gerais in 2009. The Main Objective of this study is to analyze the implementation of the EAP/MEC/SALINAS - State of Minas Gerais, in terms of teacher training and pedagogical practice to check the socioeconomic, cultural and conditions of life of farmers in the region covered by EAP/SALINAS schools. A qualitative research approach has been carried out to understand how the dimensions of training and teaching take into account the local situation of the children of farmers, in order to improve their living conditions. In this context, the thesis defines the historical process of the development of public policies for rural education in parallel with the role of social movements in the claims and proposals for agricultural education based on their interests. It also shows the theoretical content of social analysis and education dedicated to the living conditions and education in rural areas. Discussions also on the EAP filing reflects the new time should be given to the teaching of the agricultural population and the possibility of the contribution of education to rural development. The characterization and analysis of the EAP in the city of Salinas has guided this framework of reflective and analytical content. The results show some progress, but also contesting the original hypothesis, i.e., consideration of the ineffectiveness of the variables and the socioeconomic and cultural conditions of life in the educational process of the EAP in the city of Salinas, State of Minas Gerais.

**Keywords:** Rural Education. Active School Program. Training and Educational Practice. Family Farming.

## RESUMEN

El tema de la educación rural y/o del campo, aunque todavía carece de investigaciones, ha ido en aumento en los debates y estudios sobre la agricultura familiar brasileña en las últimas décadas. Esto se debe al reconocimiento de la contribución de la educación al desarrollo rural. Si, por un lado, el Estado tiene la responsabilidad de recuperar este aspecto social, por el otro, los movimientos sociales funcionan en conjunto o en paralelo con las acciones de la lucha del Estado de su derecho a la educación de calidad equitativa a la que ofrece para otras clases. En este enfoque temático, un análisis del Programa Escuela Activa, (PEA) contiene el proceso educativo de los servicios rurales brasileños. El PEA, basado en la colombiana Escuela Nueva - Escuela Activa, se puso en práctica oficialmente en Brasil por el Ministerio de Educación y Cultura en 1997. Este programa ha sido considerado como el primer sistema de gobierno dirigido a las necesidades de la población rural con los niños en el sistema de escuelas multigrado. En 2008, el programa se extendió por todo Brasil y fue ejecutado en la ciudad de Salinas, Estado de Minas Gerais en 2009. El Objetivo Principal de este estudio es analizar la implementación del PEA/MEC/SALINAS - Estado de Minas Gerais, en términos de formación de profesores y la práctica pedagógica, para comprobar las condiciones socioeconómicas, culturales y de vida de los agricultores de la región cubierta por las escuelas PEA de Salinas. Un enfoque de investigación cualitativa se ha llevado a cabo para entender cómo las dimensiones de la formación y la enseñanza tienen en cuenta la situación local de los hijos de los agricultores, con el fin de mejorar sus condiciones de vida. En este contexto, la tesis define el proceso histórico del desarrollo de políticas públicas para la educación rural en paralelo con el papel de los movimientos sociales en las reivindicaciones y propuestas para una educación agrícola en función de sus intereses. También muestra los contenidos teóricos de análisis social y la educación dedicados a las condiciones de vida y la educación en las zonas rurales. Las discusiones interponiendo también en el PEA refleja el nuevo tiempo que se debe dar a la enseñanza de los ciudadanos agrícolas y las posibilidades de la contribución de la educación para el desarrollo rural. La caracterización y el análisis del PEA en el municipio de Salinas ha guiado este marco de contenido reflexivo y analítico. Los resultados obtenidos indican un cierto progreso, pero también la contestación de la hipótesis original, es decir, la consideración de la ineficacia de las variables y las condiciones socioeconómicas y culturales de la vida en el proceso educativo del PEA en la ciudad de Salinas, Estado de Minas Gerais.

**Palabras clave:** Educación Rural. Programa Escuela Activa. Formación y Práctica Pedagógica. Agricultura Familiar.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Área de Estudo. ....	95
Figura 2 - Tribos remanescentes residentes no Pontal.....	96
Figura 3 - Perfil esquemático das características agrárias do espaço estudado.....	97
Figura 4 - Vista aérea da Barragem do rio Salinas. ....	99
Figura 5 - Territórios da Cidadania em Minas Gerais. ....	101
Figura 6 - Agricultores Familiares no mercado municipal de Salinas (A) .....	102
Figura 7: Agricultores Familiares no mercado municipal de Salinas(B).....	103
Figura 8 - Logomarca e Slogan do STR – Salinas MG. ....	104
Figura 9 - Povoado de Cachoeira Seca - Salinas MG.....	105
Figura 10 - Tradicional festa junina do município de Salinas.....	106
Figura 11 - Dança da quadrilha na festa junina. ....	106
Figura 12 - Município de Salinas e localização das escolas do PEA estudadas.....	111
Figura 13 - E.M. Frei Gotardo.....	112
Figura 14 - Residências de agricultores familiares localizadas na Comunidade do Baé.....	113
Figura 15 - Reunião de pais E.M. Frei Gotardo. ....	118
Figura 16 - Alunos em reunião com a Técnica Educacional.....	125
Figura 17 - E.M. Antº. dos Anjos Sobrinho. ....	128
Figura 18 - Material didático do PEA.....	141
Figura 19 - Decoração de sala de aula do PEA (E.M.A.A.S.) .....	141
Figura 20 - Recreação dos alunos do PEA da E.M.A.A.S . ....	143
Figura 21 - E. M. João Paulo I (esquerda) .....	147
Figura 22 - Plantio de Hortaliças de uma família agrícola.....	149
Figura 23 - Rio da Comunidade Lage Bonita.....	150
Figura 24 - Residências das famílias agrícolas comunidade de Lage Bonita. ....	151
Figura 25 - Alunos da E.M.J.P.I - merendando.....	154
Figura 26 - Sala multisseriada da E.M. J.P. I . ....	154
Figura 27 - Cavalos utilizados como meio de transporte pelas professoras.....	158
Figura 28 - Alunos em atividade de socialização. ....	160
Figura 29 - Encontro de formação docente PEA - Salinas.....	166
Figura 30 - Materiais didáticos PEA.....	167
Figura 31 - Visita da técnica educacional na E.M. A.A.S. ....	170

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Identificação e caracterização das escolas integrantes do PEA em Salinas - MG.. 90

Tabela 2 - Rendimento escolar e variação média da idade dos alunos do 1º ao 9º ano, 2011 da rede municipal de Salinas – MG.....108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADENE	- Agência do Desenvolvimento do Nordeste
ANFOPE	- Associação Nacional para Formação de Professores
APACS	- Associação dos Produtores Artesanais de Cachaça de Salinas
BB	- Banco do Brasil
BH	- Belo Horizonte
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNB	- Banco Nordeste do Brasil
BRADESCO	- Banco Brasileiro de Descontos S.A.
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEF	- Caixa Econômica Federal
CEFET's	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CEMIG	- Companhia Energética de Minas Gerais S.A.
CF	- Constituição Federal
CGEC	- Coordenação Geral de Educação do Campo
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAGRI	- Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário
CODEVALE	- Comissão de Desenvolvimento Vale do Jequitinhonha
CONTAG	- Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
COOPERCACHAÇA	- Cooperativa dos Produtores de Cachaça de Alambique
COPASA	- Companhia de Saneamento de Minas Gerais
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
DATASUS SIAB	- Sistema de Informação de Atenção Básica
DINTER	- Doutorado Interinstitucional
EAF	- Escolas Agrotécnicas Federais
EducaCenso	- Informações da Educação Básica do Brasil
EFA	- Escola Família Agrícola
EMATER	- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA	- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FaE-Edcampo	- Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas

FAO	- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDENE	- Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM-L	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - Longevidade
IF's	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG	- Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IICA	- Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
IMA	- Instituto Mineiro Animal
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	- Ministério da Previdência Social
IPEA	- Instituto de Pesquisa Aplicada
ISEB	- Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MAB	- Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MG	- Minas Gerais
MMC	- Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	- Movimento dos Sem Terra
MSTR	- Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
MTRST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento Econômico do Brasil
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento Educacional
PEA	- Programa Escola Ativa
Petrobrás	- Empresa Brasileira de Petróleo
PGDR	- Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
Projovem campo - Programa de Educação para Jovens do Campo  
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro  
RURALMINAS - Fundação Rural Mineira  
SAM - Sul América Metais  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SGI - Sistema de Gestão Integrada  
SICOOB - Sistema de Cooperativas de Créditos do Brasil  
SMECT - Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Salinas MG  
SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste  
TCARP - Território da Cidadania do Alto Rio Pardo  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNB - Universidade de Brasília  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros  
Unip - Universidade Paulista  
Unitins - Universidade do Tocantins  
Unopar - Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR: TRAJETÓRIAS, CONFLITOS E APROXIMAÇÕES</b> .....	24
2.1	CONCEITUAÇÃO, NORMATIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR .....	24
2.1.1	<b>Conceituação e Normatização da agricultura familiar</b> .....	25
2.1.2	<b>Contextualização e caracterização socioeconômica da Agricultura Familiar no Brasil</b> .....	28
2.2	ATUAÇÃO DO PODER PÚBLICO E MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO.....	31
2.2.1	<b>O Estado e a atenção à educação rural</b> .....	31
2.2.2	<b>Iniciativas dos movimentos sociais e da sociedade civil</b> .....	35
2.2.2.1	As Escolas Famílias Agrícolas e a pedagogia da alternância .....	36
2.2.2.2	A educação no Movimento dos Sem Terra (MST) .....	37
2.2.3	<b>Ações educacionais do poder público contemporâneo</b> .....	39
2.2.3.1	Programas do setor público para agricultores familiares .....	42
2.2.3.2	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) .....	44
2.2.3.3	A '(Re)'significação do Ensino Agrícola .....	45
2.3	O PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA) NO BRASIL .....	48
2.3.1	<b>Fundamentos da implantação e execução do PEA</b> .....	49
2.3.2	<b>O PEA em Minas Gerais e no município de Salinas</b> .....	52
2.3.3	<b>Revisão de literatura numa perspectiva analítica do PEA</b> .....	54
2.4	CONSIDERAÇÕES ÀS NOVAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	64
<b>3</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS</b> .....	67
3.1	REFLEXÕES DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS FREIRIANAS .....	67
3.1.1	<b>Compreensão das noções de educação, formação e prática docente na obra Educação como Prática da Liberdade</b> .....	72
3.1.2	<b>Compreensão das noções de educação, formação e prática educadora transformadora na obra Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos</b> .....	76
3.2	MIGUEL ARROYO E A REALIDADE SOCIOEDUCACIONAL RURAL BRASILEIRA .....	79
<b>4</b>	<b>MÉTODO DE PESQUISA</b> .....	82
4.1	A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	82
4.2	AS VARIÁVEIS E CATEGORIAS .....	83
4.3	ABORDAGENS E TÉCNICAS .....	85
4.4	CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS .....	89
<b>5</b>	<b>DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DOS DADOS RESULTANTES DA PESQUISA</b> ..	94
5.1	O MUNICÍPIO DE SALINAS .....	94
5.1.1	<b>História, localização e caracterização socioeconômica</b> .....	95
5.1.2	<b>Meio rural e agricultura familiar</b> .....	101
5.1.3	<b>Situação educacional</b> .....	106
5.1.4	<b>Resumindo os achados sobre a agricultura familiar em Salinas</b> .....	108



5.2	AS ESCOLAS ESTUDADAS: CONTEXTO, CONDIÇÕES DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	110
<b>5.2.1</b>	<b>Escola Municipal Frei Gotardo.....</b>	<b>111</b>
5.2.1.1	Caracterização da Comunidade do Baé e da Escola Municipal Frei Gotardo.....	111
5.2.1.2	Condições de vida e percepções sobre a Escola e o PEA a partir das famílias.....	113
5.2.1.3	Resumindo os achados sobre condições de vida e educação no contexto da E.M.F.G.....	118
5.2.1.4	Formação Docente e Prática pedagógica na percepção dos professores e alunos .....	120
5.2.1.5	Resumindo os achados sobre Formação Docente e Prática Pedagógica no contexto da E.M.F.G.....	126
<b>5.2.2</b>	<b>Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho.....</b>	<b>128</b>
5.2.2.1	Caracterização da Comunidade de Cachoeira Seca e Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho.....	128
5.2.2.2	Condições de vida e percepções sobre a Escola e o PEA a partir das famílias.....	130
5.2.2.3	Resumindo os achados sobre condições de vida e educação no contexto da E.M.A.A.S.....	134
5.2.2.4	Formação Docente e Prática pedagógica na percepção dos professores e alunos .....	136
5.2.2.5	Resumindo os achados sobre Formação Docente e Prática Pedagógica no contexto da E.M.A.A.S.....	143
<b>5.2.3</b>	<b>Escola Municipal João Paulo I.....</b>	<b>146</b>
5.2.3.1	Caracterização da Comunidade Lage Bonita e da Escola Municipal João Paulo I.....	146
5.2.3.2	Condições de vida e percepções sobre a Escola e o PEA a partir das famílias.....	148
5.2.3.3	Resumindo os achados sobre condições de vida e educação no contexto da E.M.J.P.I.....	156
5.2.3.4	Formação Docente e Prática pedagógica na percepção dos professores e alunos.....	158
5.2.3.5	Resumindo os achados sobre Formação Docente e Prática Pedagógica no contexto da E.M.J.P.I.....	163
<b>5.2.4</b>	<b>Pareceres das Técnicas Educacionais do PEA Salinas MG .....</b>	<b>165</b>
5.2.4.1	Resumindo as percepções das Técnicas Educacionais no contexto das escolas e famílias do PEA em Salinas MG.....	171
<b>6</b>	<b>CONSTRUINDO UMA REFLEXÃO SOCIOEDUCACIONAL A PARTIR DOS DADOS .....</b>	<b>174</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS. ....</b>	<b>196</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..</b>	<b>206</b>
	<b>APÊNDICE C - QUADRO SÍNTESE DA METODOLOGIA DE PESQUISA..</b>	<b>208</b>
	<b>APÊNDICE D - IMAGENS - VIVÊNCIAS FAMÍLIA E ESCOLA .....</b>	<b>209</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo refletir e analisar a questão do desenvolvimento rural com foco específico na educação como um instrumento eficaz para a promoção da agricultura familiar. Dados estatísticos oficiais, como descritos mais adiante, apontam altos índices de miséria, êxodo e analfabetismo, que afetam drasticamente o cidadão rural, em escala maior que o urbano.

As motivações para tal investida de pesquisa partiram de razões pessoais e institucionais que se associaram às reflexões sobre a situação educacional do mundo rural brasileiro e da região investigada. Educação esta, muitas vezes, esquecida pelos órgãos governamentais, como demonstrados pela falta de atenção e de investimentos nas políticas públicas. As questões educacionais estudadas se revelaram ao pesquisador a partir de suas percepções ocorridas na militância como agente de extensão junto aos movimentos sociais no meio rural, atuação docente na área de ciências humanas na rede federal de ensino agrotécnico e resultados obtidos em sua pesquisa de mestrado<sup>1</sup> (MOREIRA, 2005).

A relevância desta pesquisa está em observar, a partir da análise do Programa Escola Ativa, como a formação e a prática pedagógica docente atendem aos anseios locais das comunidades rurais dos agricultores familiares de Salinas-MG. Nesta temática, é observado que historicamente modelos educacionais convencionais foram insensíveis ao contexto e à necessidade do pequeno agricultor no Brasil. Isso só se modifica quando organismos sociais autônomos, em parceria com os próprios agricultores, tomam assento na luta para construir um sistema de ensino contextualizado à sua realidade socioeconômica que lhes possa trazer desenvolvimento com autonomia. Como é afirmado por Singer (1996), é preciso o repensar de um novo modelo de escola pública que atenda às mais diversas realidades e em especial às classes excluídas e marginalizadas.

Faz-se assim, urgente, uma avaliação atenta da educação oferecida às escolas do campo por parte dos órgãos governamentais em suas três esferas, Município, Estado e União e

---

<sup>1</sup>MOREIRA, V. A. *Diagnóstico da inserção pedagógica profissional e tecnológica da Escola Agrotécnica Federal de Salinas/MG, junto aos pequenos produtores de agricultura familiar no município de Salinas/ MG*. 2005. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005.

também por instituições educacionais e organismos sociais como sindicatos rurais e associações. Partindo da oferta do ensino fundamental, anos iniciais, avaliar, por exemplo, se a educação ofertada aos filhos dos agricultores familiares atende às suas expectativas em contribuir para a promoção socioeconômica e cultural local, sustentável. Compreende-se que o desdobramento da qualidade do ensino nas demais etapas da formação é reflexo de como se processa a atenção e o empenho no início da educação para os filhos destes trabalhadores.

Nessa perspectiva, apresenta-se como tema de pesquisa o estudo sobre a formação e a prática pedagógica do docente em classes multisseriadas do ensino fundamental, no contexto da agricultura familiar, através do Programa Escola Ativa (PEA), do Ministério da Educação no município de Salinas/MG<sup>2</sup>.

Tedesco (2011) e Giroux (1997) veem no professor e nas instituições educacionais exigências de adequações para se comprometerem na busca constante por formação continuada do educador. Educador este imbuído da procura de novos conhecimentos e recursos para assim poder agir na busca da transformação da sociedade, carregada de novidades tecnológicas e de exigência constante de novos conhecimentos.

Cabe invocar Enricone (2001) quanto à importância de uma práxis crítica do docente: “Ser professor é questionar a própria prática, [...] enriquecer o conhecimento cotidiano, assumir a responsabilidade social da educação, dialogar com a incerteza e aceitar que é preciso sempre aprender [...]”. O desafio é pertinente, pois os programas educacionais para os cidadãos rurais muito têm a se adequar a uma prática pedagógica viável à realidade do homem do campo. Assim como a formação e a prática pedagógica do docente devem buscar se orientar por princípios educacionais na promoção das transformações locais sustentáveis e solidárias, na pedagogia da cooperação, na valorização da cultura. E também ter a percepção do campo, como espaço necessário à promoção da cidadania, à economia solidária e a uma formação integral do jovem nos aspectos social, profissional e pessoal.

Devido a suas raízes interioranas, este pesquisador sempre esteve ligado ao mundo rural, por razões familiares, no cultivo agrícola para sobrevivência. Também enfrentando as intempéries climáticas da região do semiárido norte mineiro ou na convivência com os sertanejos na luta por sua organização política, social e religiosa. Luta esta orientada por estes três fatores que interagem, um dando suporte ao outro nas conquistas de poder, direito de

---

<sup>2</sup> Embora sua localização geopolítica seja no norte de Minas Gerais, devido à sua localização de Bacia Hidrográfica e influências socioculturais do Vale do Jequitinhonha, Salinas também é referenciada geograficamente como baixo-médio Jequitinhonha MG.

qualidade de vida e de conforto psíquico, espiritual ou existencial, sendo a espiritualidade uma marca especial nestes cidadãos que se apoiam na fé antes de se movimentar a favor de seus ‘sonhos’ ou objetivos.

Talvez em razões de circunstâncias do destino, também este pesquisador profissionalizou-se como docente e servidor público atuando na educação pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/Setec), na rede das antigas Escolas Agrotécnicas Federais, hoje reorganizadas em Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IF's). Estes têm como missão promover desenvolvimento pelo ensino, pesquisa e extensão atendendo às especificidades econômicas e sociais locais.

O interesse pelo tema da educação no campo também tem origem na análise dos dados estatísticos da agropecuária brasileira. Esta, como um dos fortes pilares da nossa economia, vem sofrendo por décadas, ações governamentais para valorização do empresariado agrário exportador em detrimento da agricultura de pequenos e médios agricultores familiares.

No campo do ensino, há tempos os agricultores familiares têm buscado e proposto soluções alternativas para a caótica realidade educacional do meio rural. Diante das mobilizações destes agricultores, somente nas duas últimas décadas tem-se percebido a demonstração de sensibilidade das políticas públicas. É o que se verifica no setor de crédito, com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) e no setor educacional, com os programas de educação para o campo. São exemplos as ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pertencente ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e os Programas Escola Ativa (PEA), Projovem campo – saberes da terra e Procampo sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). No momento atual, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) está em fase de implementação tendo como eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura.

Também se tem observado algumas ações de políticas públicas para este setor educacional, a exemplo da expansão da rede de ensino das antigas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's), hoje Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias. O MEC no seu Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como parte do Programa de Aceleração do Crescimento Econômico do Brasil (PAC), ampliou do

ano 2002 para 2010 as 140 escolas técnicas profissionalizantes para 354 e continua com projetos de ampliação delas em todo o Brasil até 2014 (BRASIL, 2011).

Dentro dessas metas, as regiões do noroeste, norte, Vale do Jequitinhonha e nordeste de Minas Gerais, além dos campi já existentes há mais de meio século nos municípios de Salinas e Januária, estão contempladas com mais sete novos campi, respectivamente Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Montes Claros, Pirapora e Teófilo Otoni. Observa-se que todos estão sob a coordenação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) que integra assim nove campi presentes em toda a região. Com o apoio do MDA está em instalação uma Escola Família Agrícola (EFA) no Território da Cidadania do Alto Rio Pardo (TCARP), que cobrirá 15 municípios de sua área de abrangência. Amplia-se assim para oito o número destas EFAs presentes no Vale do Jequitinhonha, com a prática da pedagogia da alternância. Lembrando que estas são iniciativas da sociedade local, de entidades de classe popular como Sindicatos de Trabalhadores Rurais e mais especificadamente das famílias agrícolas.

Como expressão de toda esta dinâmica, há na região vários modelos de ensino para os filhos dos agricultores familiares: as escolas técnicas com uma prática pedagógica tecnicista sob a orientação curricular do MEC; as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), escolas organizadas e gerenciadas de forma autônoma pelas associações de agricultores familiares com práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia da alternância; o Programa Escola Ativa (PEA), coordenado pelo município em convênio com o governo federal que propõe investir na formação docente, na infraestrutura escolar e na reorganização do trabalho docente, contextualizando o ensino à realidade rural da população atendida. Nesse contexto cabe um questionamento: a formação e a prática pedagógica docente nestes modelos educacionais ofertados atendem à realidade social, econômica e cultural dos agricultores familiares da região de Salinas MG?

Apresentam-se assim questões de fundo para uma pesquisa pertinente a esta realidade: como se dá a formação e a prática pedagógica docente no norte de Minas em relação às condições de vida do rural local, dentro das características sociais, econômicas e culturais peculiares aos agricultores familiares? Como ela integra as três vivências: escola, família e trabalho rural? Como aponta Saviani (1996), estas ações pedagógicas devem fugir das estruturas tradicionais ou convencionais da 'educação bancária'.

Assim, diante da complexidade de ações e programas educacionais aplicados para os filhos dos agricultores familiares no município de Salinas MG, definem-se como objeto desta

pesquisa os aspectos formação e prática pedagógica docente do Programa Escola Ativa do Ministério da Educação, presente no município de Salinas.

A exclusão social no Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha afeta os mais diversos aspectos da dignidade humana, atingindo em particular e de maneira significativa os jovens e as crianças rurais desta região a ser pesquisada. Estes têm sido vilipendiados em seus direitos de cidadania, fundamentalmente na formação educacional, evidenciando a necessidade de um ensino que respeite a diversidade, a autonomia pedagógica nos aspectos curriculares e metodológicos, numa nova relação entre escola e comunidade.

Como destacado anteriormente, diante de tais vulnerabilidades do ensino, têm-se desenvolvido na região do Vale vários projetos com pesquisas e programas buscando compreender e amenizar as carências educacionais em seus mais diversos aspectos. No entanto, não se pretende aqui simplesmente mais uma pesquisa. Esta investigação se propôs ao estudo das características da formação e da prática pedagógica docente no campo em atendimento às demandas socioeconômicas e culturais dos agricultores familiares, tendo como foco o PEA/MEC aplicado no município polo regional de Salinas, MG.

A escolha do PEA se deu em razão de este ser o único programa proposto pelo Estado nesta etapa de ensino, para o atendimento educacional contextualizado às especificidades do homem do campo na região. Diante dos resultados alcançados nesta pesquisa, e da carente investigação acadêmica nos aspectos da educação do campo aqui apresentados, poder-se-á ter um parâmetro de análise para os demais programas educacionais da região.

Busca-se assim ajustar esta investigação a quatro objetivos:

- a) aos objetivos e fundamentos do PEA com um ensino contextualizado ao meio rural, dentro das condições de vida do povo do campo<sup>3</sup>;
- b) aos objetivos institucionais do IFNMG, em sua missão de promover o ensino, a pesquisa e a extensão para o desenvolvimento da região; e
- c) as exigências acadêmicas do PGDR/UFRGS, em sua linha de pesquisa Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural, que se expande além fronteiras no programa DINTER/PGDR/UFRGS/IFNMG.

---

<sup>3</sup> Povo do campo é definido pelo PEA como sendo: ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, agricultores familiares e indígenas. Nesta pesquisa povo do campo se caracteriza exclusivamente como agricultores familiares, pois, estes são os únicos existentes no campo empírico de pesquisa.

d) aos objetivos do pesquisador, através de um exercício científico numa ação propositiva às questões educacionais do meio rural;

O desafio proposto para a pesquisa foi então investigar a partir do PEA/MEC, como a formação e a prática pedagógica docente no meio rural atendem ao contexto agrícola familiar local. Acredita-se ainda que, além de estar correspondendo aos anseios dos sujeitos desta realidade, a pesquisa compartilhe os desafios do PGDR/UFRGS em contribuir para o desenvolvimento rural do Brasil a partir de demandas locais.

O conteúdo da tese está organizado em seis seções divididas em subseções. Além desta Introdução como primeira seção, encontra-se na segunda seção: Educação rural e educação do campo no contexto da agricultura familiar: trajetórias, conflitos e aproximações, abordando as políticas públicas do Estado brasileiro e as mobilizações populares para a educação no meio rural. Nesta seção tem-se a ênfase ao Programa Escola Ativa (PEA) objeto de estudo desta pesquisa. Na terceira seção: Referenciais Teóricos, a primeira subseção apresenta a revisão de literatura que indica trabalhos de Ribeiro (2009, 2010), Heijmans (2006), Jaqueline Freire (2005), Gonçalves (2009) e Azevedo (2010) atentos aos programas educacionais governamentais para sujeitos do campo, em específico o PEA. A subseção seguinte fundamenta-se no referencial teórico de Paulo Freire e Miguel Arroyo buscando a compreensão dos conceitos de educação, formação e prática docente no contexto popular e do meio rural. A quarta seção: Método de pesquisa, demonstra a abordagem utilizada e a organização da investigação com seus métodos, técnicas, campo empírico e sujeitos, a partir das variáveis e categorias de análise. Na seção cinco: Achados e inquietações resultantes da pesquisa e da reflexão, tem-se a descrição do histórico e da formação socioeconômica e cultural do município de Salinas e a descrição e caracterização analítica do material encontrado junto ao campo investigado, isto é comunidades, famílias, escolas e sujeitos pais, professores, técnicas educacionais e alunos. Conclui-se com a seção seis: Construindo uma reflexão socioeducacional a partir dos achados, em que se analisam os resultados buscando responder ao objetivo central desta pesquisa: Analisar a implementação do PEA/MEC/SALINAS-MG, em seus aspectos de formação e prática pedagógica docente, verificando como são consideradas as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos agricultores familiares da região de abrangência das escolas do PEA/SALINAS.

## **2 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR: TRAJETÓRIAS, CONFLITOS E APROXIMAÇÕES**

É apresentada nesta seção uma revisão bibliográfica exploratória, analisando as políticas públicas do Estado brasileiro para a educação no meio rural e em especial a atenção deste ao ensino para os agricultores familiares, do século XX à contemporaneidade. Esta revisão também registra a atuação dualista do poder público em atendimento à formação educacional das múltiplas classes produtoras agrícolas. É apresentada também a mobilização de categorias sociais por uma educação do e no campo e como o Estado reage com novas políticas públicas educacionais em atendimento aos pequenos produtores da agricultura familiar.

Ao apresentar o tema da educação rural na perspectiva de política pública em atendimento aos povos do campo no contexto da ‘agricultura familiar’, é necessário definir e caracterizar esta agricultura, por ser relevante diante da sua complexidade e importância e da necessidade de atenção do Estado às políticas públicas como possibilidade do desenvolvimento rural.

Assim, esta seção está organizada em duas subseções com os seguintes temas: na primeira, a caracterização e a normatização da agricultura familiar no Brasil contemporâneo; na segunda, a atuação do Estado e as demandas da educação para o rural brasileiro. Esta segunda subseção desdobra-se em três itens: o primeiro foca na desconsideração do poder público para com um ensino que atenda às carências do contexto rural dos pequenos agricultores familiares; o segundo apresenta as ações propositivas de organismos não governamentais e de movimentos sociais por uma educação alternativa e independente, buscando o desenvolvimento local dos agricultores familiares; e o terceiro examina a reconsideração do poder público através de políticas educacionais voltadas ao atendimento das necessidades dos agricultores familiares.

### **2.1 CONCEITUAÇÃO, NORMATIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR**

Compreende-se nestas subseções as concepções conceituais e legais, bem como do contexto socioeconômico em que está inserida a agricultura familiar brasileira.



### 2.1.1 Conceituação e Normatização da agricultura familiar

A busca pela caracterização da agricultura familiar no Brasil tem sido polêmica, e isso se deve à complexidade de elementos que a compõem. Assim não se objetivou aqui desenvolver a discussão minuciosa deste conjunto de perspectivas conceituais e caracterizações do que seja a agricultura familiar. O que se pretendeu apenas foi destacar a importância de ser caracterizada a agricultura familiar pelos debates de estudos sociológicos e pelas instituições formuladoras e executoras de políticas públicas. Buscou-se, assim, ter parâmetros para o reconhecimento e para investimentos em políticas públicas para esta categoria que historicamente tem participado e contribuído com o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, mas que está, há muito, excluída de direitos.

Dentre os principais estudiosos da temática agricultura familiar, Abramovay (2002) alerta que, diante das várias interpretações políticas e ideológicas que na contemporaneidade examinam a questão agrária brasileira, faz-se necessário que pesquisadores definam a partir de que concepção teórica seus trabalhos se orientam. Assim, nesta seção, buscou-se definir qual concepção de agricultura familiar e de que transformações rurais se trata, nesta pesquisa, a partir de duas fontes: os debates dos estudiosos e as interpretações das instituições formuladoras de políticas públicas.

Wanderley (2001) compreende que esta denominação, chamada agricultura familiar na contemporaneidade brasileira, tem sido exigente de conceituação diante dos novos olhares que se lançam sobre ela e das variadas formas que adquire. A agricultura familiar é percebida como uma categoria carente de políticas públicas embora demonstre viabilidade de desenvolvimento econômico e social de forma distinta.

É o conceito de agricultura familiar, entendida como aquela que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. [...] essa categoria é necessariamente genérica, pois a combinação entre propriedade e trabalho assume, no tempo e no espaço, uma grande diversidade de formas sociais. (WANDERLEY, 2001, p. 23).

Segundo Schneider (2007), uma nova reflexão vem tomando espaço no que se refere à compreensão das transformações do rural brasileiro contemporâneo. Afirma que essa reflexão passa pelas questões da afirmação da agricultura familiar e das reivindicações de seus integrantes relacionadas às ações das políticas públicas. Passa também pelos confrontos entre interesses políticos e ideológicos ligados às concepções do espaço rural e urbano, ao agronegócio, à sustentabilidade e aos interesses agrícolas empresariais e familiares.

Schneider (2009) compreende que:

O estudo da agricultura familiar requer uma análise sociológica multidimensional sobre a diversidade das formas sociais familiares, que pode começar pelo estudo da organização do trabalho e da produção e sua relação com a natureza, mas passa pelo entendimento dos mecanismos de construção das estratégias de interação com o ambiente social e econômico e reclama a compreensão dos aspectos culturais e simbólicos que caracterizam as suas relações (parentesco, gênero etc.) assim como os múltiplos meios de exercício da ação política. (SCHNEIDER, 2009, p. 11).

Procurando entender ainda que esta agricultura familiar se dá em um território específico, cabe recorrer a Abramovay (2003) e sua noção de novo rural. Ele aponta que a nova compreensão do rural e sua dinamicidade passam pelo entendimento de que o desenvolvimento deste espaço se processa a partir de ações com práticas *bottom up*, traduzidas na valorização das transformações dos territórios locais para se chegar ao desenvolvimento global. Para ele o novo meio rural deve ser compreendido como:

[...] o espaço de atividades variadas, reunindo uma multiplicidade de atores sociais e não apenas como o terreno de onde vão sair produtos agropecuários. [...] ele é visto como a base para a expansão de inúmeras atividades baseadas em laços sociais que os indivíduos e as organizações foram capazes de construir. (ABRAMOVAY, 2003, p. 13).

A seguir observa-se a normatização/caracterização do agricultor e da agricultura familiar a partir das Instituições relacionadas às políticas públicas. Documento divulgado a partir do trabalho de cooperação entre a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), concebe a agricultura familiar com as seguintes características:

a) a gestão da unidade produtiva e os investimentos nela realizados são feitos por indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou casamento; b) a maior parte do trabalho é igualmente fornecida pelos membros da família; c) a propriedade dos meios de produção (embora nem sempre da terra) pertence à família e é em seu interior que se realiza sua transmissão em caso de falecimento ou aposentadoria dos responsáveis pela unidade produtiva. (BRASIL, INCRA/FAO, 1996, p. 4).

É oportuno também recorrer ao Manual Operacional do Crédito Rural do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2006), onde se estabelecem os critérios para o

enquadramento do produtor rural nesta categoria: a) sejam proprietários, posseiros, arrendatários, parceiros ou concessionários da Reforma Agrária; b) residam na propriedade ou em local próximo; c) detenham, sob qualquer forma, no máximo 04 (quatro) módulos fiscais de terra, quantificados conforme a legislação em vigor e fixados de acordo com cada região; d) obtenham no mínimo 80% da renda bruta familiar advinda da exploração agropecuária ou não agropecuária do estabelecimento; e e) apresentem como base da exploração do estabelecimento o trabalho familiar.

Também na perspectiva institucional, a Lei 11.326, de 24 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), estabelece os conceitos, princípios e instrumentos destinados à formulação das políticas públicas direcionadas à Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais e define, no seu art., 3º, agricultor familiar e empreendedor familiar rural como aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos, previstos nos seus 04 (quatro) incisos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 04 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Ainda, considerando as diversificações das práticas agrícolas familiares, as disposições gerais da Resolução nº. 3.359, de 28/03/2008 (BRASIL, 2008), definem o que não são as atividades agropecuárias: “[...] os serviços relacionados ao turismo rural, produção artesanal, agronegócio familiar e outras prestações de serviços no meio rural, que sejam compatíveis com a natureza da exploração rural e com o melhor emprego da mão de obra familiar.”

A Resolução acima citada vem contemplar o que se observa quanto às transformações recentes no meio rural onde se constata que a agricultura familiar passa por um processo de mudança social, econômica e cultural. A cada dia aumenta a variedade dos produtores rurais, cresce a diversificação das fontes de renda, novas combinações de atividades produtivas e estratégias familiares de sobrevivência surgem, IICA (2002).

Diante destes dentre outros fatos, tem-se observado um crescente interesse pela agricultura familiar no Brasil, que se tem materializado em políticas públicas, como no PRONAF (Decreto nº 1.946, 28/07/1996) (BRASIL, 1996), e na criação do MDA (Medida Provisória nº 1.911/1999; Decreto nº 3.338, 14/01/2000) além do revigoramento da Reforma Agrária (BRASIL. MDA, 2009a).

Mas deve-se atentar que a concepção de agricultura familiar e de transformação do rural passa pela compreensão de que o seu fortalecimento e a sua valorização dependem de um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que necessitam ser considerados de uma forma articulada por uma diversidade de atores e instrumentos.

Diante das carências da agricultura familiar, sem dúvida, o papel do Estado e das políticas públicas é de fundamental importância (BRASIL, MDA, 2009a). Neste foco, as tomadas de decisão e ações podem possibilitar uma transformação no meio rural indicando a consolidação de um desenvolvimento sustentável dentro dos interesses da coletividade atuante neste espaço produtivo. Como afirma Santos a respeito da concepção do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTR)<sup>4</sup> quanto ao desenvolvimento: “O MSTR entende, [...] que o desenvolvimento deve incluir crescimento econômico, justiça, participação social e preservação ambiental. Este desenvolvimento deve privilegiar o ser humano na sua integridade, possibilitando a construção da cidadania.” (SANTOS, 1999, p. 2). Pode-se acrescentar que, para a efetivação deste desenvolvimento, devem primeiramente ocorrer transformações em aspectos como educação, saúde e qualidade de vida no campo.

Compreende-se, assim, que as definições das expressões agricultura e agricultor familiar são, para os estudiosos, elementos criteriosos de identificação dos sujeitos analisados e de seus territórios; e para as instituições, as definições destes termos são critérios padronizadores e normatizadores para aplicação de políticas públicas.

Portanto, nesta compreensão da agricultura familiar e do processo de transformação e desenvolvimento rural por estudiosos e instituições, buscou-se identificar quem são os sujeitos e em qual contexto serão investigados, ou seja, agricultores e o seu mundo familiar que fazem parte das transformações da realidade social, econômica e cultural brasileira rural e até mesmo urbana.

### **2.1.2 Contextualização e caracterização socioeconômica da Agricultura Familiar no Brasil**

O conjunto dos dados aqui apresentados objetiva demonstrar a representatividade do segmento agrícola familiar na economia no setor primário do país. Destaca-se a capacidade da agricultura familiar em gerar renda, aproveitar bem o espaço físico, contribuir para a produção

---

<sup>4</sup> MSTR: Movimento que compreende os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, as Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

agrícola e para a solução de muitos problemas sociais rurais e urbanos tão pertinentes no Brasil.

Segundo o Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2010), foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar no Brasil. Eles representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da sua área.

A concentração fundiária também é mostrada comparando-se a área média dos estabelecimentos familiares (18,37 ha.) com a dos não familiares (309,18 há). O IBGE considerou para os seus estudos o conceito de agricultura familiar, já mencionado anteriormente nesta subseção, conforme a Lei 11.326/2006 (BRASIL, 2006).

Dos 80,25 milhões de hectares da agricultura familiar, 45% eram destinados a pastagens, 28% a florestas e 22% a lavouras e 5% ocupações diversas. Ainda assim, a agricultura familiar mostrou seu peso na cesta básica do brasileiro, pois era responsável por 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 21% do trigo e, na pecuária, 58% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos (IBGE, 2010).

As informações sobre educação na agricultura familiar revelam avanços, mas também desafios: entre os 11 milhões de pessoas da agricultura familiar e com laços de parentesco com o produtor, quase 07 milhões (63%) sabiam ler e escrever. Mas por outro lado, existiam pouco mais de 04 milhões de pessoas (37%) que declararam não saber ler e escrever, principalmente de 14 anos ou mais de idade (3,6 milhões de pessoas).

Ainda relacionado com o grau de escolaridade e qualificação da mão de obra, impressiona o baixo número de pessoas que declararam possuir qualificação profissional: apenas 170 mil pessoas na agricultura familiar.

A agricultura familiar respondia por 1/3 das receitas dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Essa participação menor nas receitas, em parte, é explicada porque apenas três milhões (69%) dos produtores familiares declararam ter obtido alguma receita no seu estabelecimento (em 2006), ou seja, quase 1/3 da agricultura familiar declarou não ter obtido receita naquele ano.

Os três milhões de agricultores familiares com alguma receita de vendas dos produtos dos estabelecimentos tinham receita média anual de R\$ 13,6 mil, especialmente com a venda de produtos vegetais, que representavam mais de 67,5% das receitas obtidas. A segunda principal fonte de receita da agricultura familiar eram as vendas de animais e seus

produtos (21%). Entre as demais receitas se destacavam a 'prestação de serviço para empresa integradora' e 'produtos da agroindústria' familiar.

O Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2010) registrou 12,3 milhões de pessoas trabalhando na agricultura familiar (74,4% do pessoal ocupado no total dos estabelecimentos agropecuários), com uma média de 2,6 pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas. Os estabelecimentos não familiares ocupavam 4,2 milhões de pessoas, o que corresponde a 25,6% da mão de obra ocupada.

Mais de 600 mil estabelecimentos familiares (13,7%) eram dirigidos por mulheres, enquanto que, na agricultura não familiar, esta participação não chegava a 7%. Pessoas que estavam há 10 anos ou mais na direção dos estabelecimentos eram 62% dos que conduziam a atividade produtiva da agricultura familiar. Os estabelecimentos dirigidos por pessoas com menos de 05 anos de experiência representam apenas 20% da agricultura familiar.

Entre os 4,3 milhões de estabelecimentos de agricultores familiares, 3,2 milhões de produtores eram proprietários, representando 74,7% dos estabelecimentos familiares e 87,7% de sua área. Outros 170 mil produtores se declararam na condição de 'assentado sem titulação definitiva'. Entretanto, 691 mil produtores tinham acesso temporário ou precário às terras, seja como arrendatários (196 mil), parceiros (126 mil) seja como ocupantes (368 mil). Os estabelecimentos menos extensos eram os de parceiros, que contabilizaram uma área média de 5,59 ha.

O Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2010) identificou 255 mil produtores sem área (extrativistas, produtores de mel ou produtores que já tinham encerrado sua produção em áreas temporárias) e 95% deles (242 mil) eram de agricultores familiares, o que equivale a 5,6% do total destes agricultores.

Cerca de 3,9 milhões de estabelecimentos agrícolas familiares no geral declararam algum valor de produção, cujo total atingiu R\$ 143,8 bilhões em 2006. Os pequenos agricultores familiares, conforme a normatização da Lei 11.326/2006 (BRASIL, 2006) foram responsáveis por 38% (ou R\$ 54,4 bilhões) desse total. A produção vegetal gerou 72% do valor da produção da agricultura familiar, especialmente com as lavouras temporárias (42% do valor da produção) e permanentes (19%). Em segundo lugar, surgia a atividade animal (25%), especialmente com animais de grande porte (14%). O valor médio da produção anual da agricultura familiar foi de R\$ 13,6 mil. A criação de aves tinha o menor valor médio (R\$ 1,56 mil) e a floricultura o maior (R\$ 17,56 mil).

Apesar de toda esta representação socioeconômica, inclusive no agronegócio brasileiro, a Agricultura Familiar sempre esteve em segundo plano nas políticas

governamentais. Somente nas últimas décadas tem-se percebido a demonstração da sensibilidade das políticas públicas ao setor. É o que pode ser percebido no setor de crédito, com o Pronaf e no setor educacional, com programas de educação para o campo como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Escola Ativa (PEA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), este lançado em 2012. Ao contrário, os grandes proprietários, agricultores patronais sempre foram privilegiados pelo processo de modernização do campo e pelas políticas de desenvolvimento definidas pelo Estado.

Sendo a educação um fator relevante ao desenvolvimento de qualquer setor de uma sociedade, a seguir apresenta-se como têm procedido, ao longo de décadas, as políticas públicas do Estado brasileiro em atendimento às necessidades educacionais dos agricultores familiares.

## 2.2 ATUAÇÃO DO PODER PÚBLICO E MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO

Nas seções subseqüentes apresenta-se o processo evolutivo da histórica atenção do Estado para com a educação rural e a participação ativa dos movimentos sociais por um ensino condizente às suas necessidades socioeconômicas de agricultores familiares.

### 2.2.1 O Estado e a atenção à educação rural

Estudos apontam que a atenção do Estado ao ensino no meio rural, apresenta-se historicamente discriminadora relativamente às camadas populares, Koller (2002). O que pode ser constatado reportando-se à primeira Lei Nacional de Instrução Pública de 15 de outubro de 1827 e até mesmo ao Ato Adicional de 1834, artigo 10, que de forma discriminatória, privilegia as elites ignorando os demais cidadãos em suas necessidades socioeconômicas.

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL.MEC.CNE, 2003, p.3).

Numa retrospectiva histórica do ensino agrícola brasileiro, como parte da educação rural, constata-se sua origem efetiva na organização do ensino profissional, no governo do Presidente Nilo Peçanha pelo Decreto de número 7.566 de 23 de dezembro de 1909 (BRASIL, 1909), regulamentado pelo Decreto de número 8.319, de 20 de novembro de 1910 (BRASIL, 1910), organizando o ensino agrícola em conjunto com a formação da mão de obra para a indústria. Assim, as quatro fases desse ensino se organizam da seguinte forma: Ensino Agrícola Superior, Aprendizes Agrícolas, Ensino Primário Agrícola e Ensino Agrícola Médio. Aqui a formação técnica profissional agrícola é direcionada ao atendimento das demandas do setor industrial e produtivo: concilia o Ensino de Medicina Veterinária ao Ensino de Indústrias Rurais e o Ensino Agrícola ao Ensino de Zootecnia.

Leis, decretos e regulamentos, a exemplo do Decreto 13.706/1919 (BRASIL, 1919), para Nagle (2001), revelam uma discriminação oficial ao ensino profissionalizante agropecuário das escolas de Aprendizes e Artífices, Patronatos Agrícolas, persistindo tal prática nos modelos educacionais agrícolas criados posteriormente. Estes mantiveram o dualismo educacional em que diferenciaram o atender com uma educação de qualidade às elites sociais e, de maneira excludente, às minorias:

Os Patronatos Agrícolas, de acordo com o regulamento expedido com o Decreto 13.706, de 25 de julho de 1919, se destinam ‘as classes pobres, [...] de menores desvalidos, e daqueles que, por insuficiência de capacidade de educação na família, [...] recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de dirigi-los e orientar, até incorporá-los no meio rural’ (art. 2º) (NAGLE, 2001, p. 236).

Na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, por consequência da Reforma Francisco Campos e do Decreto número 19.890 (BRASIL, 1931), surge a Inspeção de Ensino Técnico Profissional que leva a uma nova organização do ensino técnico.

Mas a fragilidade, a discriminação e a elitização do ensino continuam a existir como é percebido na Lei 2.832/1940 (BRASIL, 1940) e no Decreto Lei 9.613/46 (BRASIL, 1946), titulado este de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”: a) iniciação agrícola para as primeiras e segundas séries do primeiro ciclo ginásial, tendo os concluintes, certificado de operário agrícola; b) escolas agrícolas para quem concluía as quatro primeiras séries, de mestre agrícola; c) escolas agrotécnicas que, com mais três séries (colegial) além do primeiro ciclo, emitiam certificados de técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias,



Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola dando a poucos o direito de acesso ao ensino superior.

Também a discriminação feminina é explícita, pois, às mulheres, era recomendado conforme artigo 52 da Lei Orgânica/46 a formação de técnico em Economia Rural Doméstica. Justificava-se que a natureza de personalidade e papel do feminino era específica à vida do lar, embora pudesse ser percebida uma crescente participação da categoria feminina no mercado de trabalho agrícola e industrial.

Posteriormente, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional) nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961), procurou adequar as escolas agrícolas às demandas tecnológicas da Revolução Verde, dentro dos objetivos das grandes empresas agrícolas e industriais nacionais e multinacionais. Nas décadas de 60/70, o Brasil adotou um sistema de produção agrícola de *commodities*, que esteve a atender os interesses econômicos do capital financeiro internacional, acompanhando assim também a este modelo o sistema de ensino agrícola brasileiro.

Nas últimas décadas de 70/80, fundamentando na Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), e no Decreto nº. 76.436/75 (BRASIL, 1975), surgiu a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), para implantar o ensino de 2º grau profissionalizante e dar assistência técnica e financeira à área do ensino agrícola. Segundo Koller (2002), mesmo com a posterior extinção da COAGRI pelo Decreto nº. 93.613, de novembro de 1986 (BRASIL, 1986), por consequência da contenção de custos das políticas públicas, as Escolas Agrotécnicas Federais, que tiveram esta nova denominação pelo Decreto nº. 83.935 de 04 de setembro de 1979 (BRASIL, 1979), mantiveram suas práticas pedagógicas e orientações curriculares ainda dentro dos propósitos requeridos pela “Revolução Verde”.

Apenas já em fins dos anos 80, com a Constituição brasileira de 1988, se tem o direito à educação para o homem do campo em equidade ao do meio urbano, e em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 art. 28 (BRASIL, 1996), é reconhecida a compreensão da educação para o meio rural conforme reivindicavam as organizações populares.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(BRASIL, LDB – Lei nº 9.394, 1996).

A partir de então, se tem a constituição de Diretrizes, Decretos, Portarias e Resoluções regulamentando e orientando uma nova concepção de educação rural, ou conforme a concepção de movimentos sociais, uma Educação do Campo. Exemplo destas legislações está no Conselho Nacional de Educação que em 2002, aprova na Câmara de Educação Básica, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, Res. CNE/CEB nº 01, 03/04/2002) e em 2003 publica a Portaria de nº 1374 em 03/06/03 (BRASIL, 2003) organizando a operacionalização da Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002).

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004, tem-se uma atenção mais próxima para a educação rural/campo com a continuidade de Grupos Permanentes de Trabalho, seminários e elaboração de programas para a compensação da falta de atenção educacional ao meio rural.

Como já referido, mesmo sendo o Brasil considerado um país de raízes agrárias, no campo educacional não se tem atenção do Estado para este setor. Historicamente ficou reservado a uma minoria o acesso ao ensino, e no só início do século XX se encontram referências de legislações regulamentando a institucionalização da educação na área rural, revelando um verdadeiro descaso com os direitos educacionais do homem rural.

Portanto, não houve, historicamente, para o sistema de educação no meio rural:

- formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar; - dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade. (RAMOS, 2004, p.7).

Verifica-se, dessa forma, que até a década de 80 o ensino rural brasileiro ficou marginalizado da sua importância como contribuição ao desenvolvimento rural. Nas seções seguintes serão observadas mudanças mais recentes e relevantes na participação civil e intervenção do poder público no contexto da educação rural com o foco específico aos agricultores familiares.

### 2.2.2 Iniciativas dos movimentos sociais e da sociedade civil

O Brasil tem demonstrado atraso em seu sistema escolar público e o descaso maior relaciona-se ao ensino para a área agrícola familiar. O que exige uma resposta urgente a esta deficiência educacional, ofertando uma escola universalizada e adequada à diversidade do sistema produtivo agrário brasileiro, em especial ao familiar.

Assim, Kolling e Molina apresentam a desconsideração do Estado brasileiro para com a educação rural:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado pela exclusão e desigualdades, de considerar o campo como parte atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado consumidor emergente, predominantemente urbano, a população camponesa é vista como uma espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para pessoas que vivem e trabalham no campo, a não ser do tipo compensatório a sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural retrata bem esta visão. [...] De outro lado está a reação da população camponesa, que não aceita esta marginalização e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência que incluem no campo da educação. (KOLLING; MOLINA; 1999, p. 21).

Na ausência de políticas públicas claras e definidas objetivamente para atender às necessidades específicas dos pequenos produtores de renda agrícola familiar, estes veem como alternativa se organizarem em movimentos sociais para encontrar soluções aos problemas da formação educacional para seus filhos e para o desenvolvimento de tecnologias adequadas à sua realidade socioeconômica e ambiental. Segundo Munarim (2008), esta luta tem sido encampada pelos movimentos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Federações Estaduais, estes filiados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais filiadas à CONTAG, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), bem como várias outras organizações de caráter local.

Nesse contexto, convivem diferentes modelos de escolas para o meio rural: a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA's); b) Movimento de Educação de Base (MEB); c) Movimento pela Educação do Campo; e d) Movimento dos povos indígenas, da floresta.

Destes, tomam-se dois modelos como ilustração da caracterização das propostas educacionais implantadas por agricultores familiares: o das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) e a proposta educacional do Movimento dos Sem Terra (MST).

#### 2.2.2.1 As Escolas Famílias Agrícolas e a pedagogia da alternância

Como aponta Veiga (2001), há hoje necessidade de se observarem as características do rural na sua pluriatividade para que se tenha também uma educação rural pluriativa e não especializada.

Assim, segundo Nascimento (2005), as EFA's têm este objetivo de proporcionar aos jovens do meio rural uma educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar, comunitária e das suas atividades, muitas hoje, diversificadas. Afirma ainda que a Pedagogia da Alternância no projeto educativo das EFA's proporciona uma formação pelo método indutivo aproveitando-se do contexto sócio, político, econômico e cultural, do local para o global, levando os sujeitos, educador e educando a um compromisso de transformação do meio em que vivem e da sociedade como um todo.

As Escolas Famílias Agrícolas em sua rede representaram uma proposta de contraposição aos modelos educacionais excludentes que o Estado impôs aos jovens e adultos camponeses (BEGNAMI, 2004). Criado em 1935, na França, com as *Maison Familiale Rural*, este modelo de alternância chega ao Brasil a partir de 1969 representado pelas organizações das Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas, objetivando a formação de jovens do meio rural a partir de uma educação inserida na realidade familiar, comunitária e de trabalho (SILVA, 2000).

No Brasil, a proposta popular de implantação da pedagogia da alternância evoluiu em quatro etapas: a) dos anos 60 a 70 formam jovens técnicos agricultores num processo informal, em razão do não reconhecimento pelo estado da sua organização curricular e pedagógica. No seu currículo, propõe formação para cidadania e engajamento sociopolítico. b) nos anos 70 – 80 há uma metodologia de formação supletiva; c) dos anos 80 – 90 tem-se a escola da alternância regular, quando muitas escolas são oficialmente reconhecidas por governos municipais e estaduais, mas que na interação com estes tem fragilizada a sua autonomia pedagógica; e d) a partir dos anos 90, as escolas da pedagogia da alternância partem para uma reorganização em diálogo com órgãos oficiais do Estado, mas defendendo a sua autonomia.

### 2.2.2.2 A educação no Movimento dos Sem Terra (MST)

Outro movimento que tem atuado por um Brasil mais atento às necessidades socioeconômicas do trabalhador rural é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MTRST). Este também defende a implantação de um projeto diferente de educação que atenda ao contexto da realidade camponesa brasileira.

Manfredi (2002) descreve que, tendo iniciado o Movimento dos Sem Terra, no final da década de 70, consolidando-se com sua fundação em 1984, no I Encontro Nacional em Cascavel, Paraná, objetivando a luta pela terra através da reforma agrária, utilizando de várias estratégias como ocupação de terras ociosas, sejam públicas sejam privadas; essa forma de pressão política atua sobre as autoridades para que acelerem o processo de reforma agrária e assim amenizem os problemas sociais e econômicos crônicos no Brasil rural: sobrevivência, qualidade de vida e êxodo. Também usam palavras de ordem e lemas que traduzem seus princípios: a) “Terra para quem trabalha nela” – luta pela reforma agrária, políticas para permanência do homem no campo; b) “Sem Reforma Agrária não há Democracia” – reforma agrária feita sob o controle dos trabalhadores; c) “Terra não se Ganha, se Conquista” – reforça a estratégia de luta pela terra; d) “Ocupação é a solução”; “Ocupar, Resistir e Produzir”; “Reforma agrária, esta luta é nossa” (MORIGI, 2003, p. 55 - 56).

Como um movimento social, o MST, representa a luta de milhões de famílias que buscam o resgate de uma vida digna no campo. Esta luta, segundo Caldart, pode ser dividida em três fases:

O primeiro momento é o da articulação e organização da luta pela terra para a construção de um movimento de massas de caráter nacional; o segundo momento é o do processo de constituição do MST como uma organização social dentro do movimento de massas; e o terceiro, o atual, é o da inserção do movimento de massas e da organização social MST na luta por um novo projeto de desenvolvimento social para o Brasil. (CALDART, 2000, p. 65).

Um dos fatores relevantes na atuação e luta do MST encontra respaldo na valorização da educação dada pelo movimento na formação dos seus militantes como cidadãos sujeitos sócio-culturais e políticos e como um dos instrumentos fundamentais de fortalecimento da sua luta pela terra como condição de vida. Segundo Caldart (2000), a pedagogia do MST, para uma educação no campo, estrutura-se nos seguintes pontos: a) Pedagogia da luta social; b) Pedagogia da organização coletiva; c) Pedagogia da terra; d) Pedagogia do trabalho e da produção; e) Pedagogia da cultura; f) Pedagogia da escolha; g)

Pedagogia da história; e h) Pedagogia da alternância. No conjunto, é denominado de “Pedagogia do movimento” que traduz o entendimento do MST de que a educação é um processo de formação contínua e interativa do sujeito inserido e atuante, transformando a si e a sua realidade.

Nessa dinâmica pedagógica, Gohn apresenta os princípios da educação do MST:

i) a educação não acontece só na escola, mas é um processo mais amplo, onde a luta pela educação é fundamental; ii) o eixo central da luta pela escola é dado pela demanda de uma escola pública com qualidade; iii) a escola demandada deve ter uma identidade com o meio rural, seu currículo deve refletir essa identidade, assim como a criação de um ambiente educativo adequado ao espaço onde se desenvolvem suas atividades; e iv) o processo educativo é um ato coletivo e todos os esforços devem ser feitos no sentido de se investir na formação dos educadores, o educador propriamente dito. (GOHN, 2000, p. 110).

Preocupados com a formação profissional técnica e de militância de seus integrantes, este movimento cria o Centro Educativo Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e o Instituto de Educação Josué de Castro, em 1995. Fica, assim, claro que a educação pretendida pelos mesmos busca princípios curriculares, pedagógicos e gerenciamento diferenciados do que é ofertado pelo sistema educacional oficial.

[...] é conveniente enfatizar que há um movimento social no campo em marcha, gestando uma pedagogia, um saber da prática política e organizativa desse movimento que está contribuindo para a criação da educação e do campesinato. Por outro lado, assistimos à negação desse saber, pois os camponeses são esmagados como sujeitos pensantes, como produtores de conhecimentos e de cultura, fato que enfraquece os seus avanços. (THERRIEN, 1993, p. 11).

O Caderno de Educação número 8 do MST, “Princípios da Educação no MST” (1996), aponta suas concepções filosóficas e pedagógicas da educação para o homem do campo. Percebe-se nestes princípios a sua maneira de compreender o mundo bem como o fazer e pensar do seu projeto educacional. No primeiro aspecto, filosófico, a educação tem um compromisso com a transformação social do mundo do educando, engajamento da formação para o trabalho e cooperação, observação das dimensões do ser humano num contexto de valores humanistas e socialistas, onde se preocupa com uma formação continuada para a transformação das pessoas. No segundo aspecto, pedagógico, há uma preocupação especial em relacionar a teoria e a prática:

Organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar [...] se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros, com o que a professora está dizendo, com coisas que os pais disseram [...] com o que estão discutindo entre eles. (MST, Caderno de Educação nº 8, 1996, p. 11).

Ainda nesse aspecto, acusa a necessidade de uma metodologia específica para o ensino, onde se leve em conta a realidade do estudante na aquisição e produção do seu saber. O que se aprende deve ter contextualização histórica que leve a mudanças sociais. A vinculação da educação ao trabalho deve atender a uma formação em que o trabalho seja um instrumento também de libertação das dominações e explorações dos sistemas produtivos. Defende-se uma relação orgânica da educação com os aspectos políticos, econômicos, culturais. Assim como a prática da democracia nas gestões educacionais, os estímulos de organização autônoma estudantis, a formação continuada dos docentes deve-se dar a partir de decisões coletivas. Como também o incentivo à pesquisa com participações individuais e coletivas deve interagir com práticas e habilidades partilhadas num processo de formação diferenciado, promovendo a comunidade local.

Expuseram-se aqui dois modelos de educação dentre tantos outros, envolvendo anseios populares por uma educação do campo adequada à sua cultura e à lógica da agricultura familiar, possibilitando, assim, um desenvolvimento rural local e sustentável.

A seguir é contemplada a atuação do Ministério da Educação em reagir com políticas públicas educacionais para o rural, a partir da década de noventa do século passado, estendendo-se para o início deste século.

### **2.2.3 Ações educacionais do poder público contemporâneo**

Mudanças ocorridas no final do século XX, conforme FAO (2001), obrigam organizações sociais e instituições públicas a repensarem práticas educacionais e proporem alternativas que contribuam para o desenvolvimento do meio rural. Indicam ainda que os elementos macroeconômicos, que contribuíram para a evolução no meio rural com rápida tecnificação, contraditoriamente comprometeram a rentabilidade agrícola familiar, e estabeleceram abismos socioeconômicos entre regiões. De semelhante modo, dados estatísticos oficiais acusam a negatividade da qualidade de vida das camadas sociais mais pobres do meio rural e a degradação ambiental que aumenta aceleradamente, a falta de

investimentos em educação e qualificação profissional e insuficiência de políticas públicas para a agricultura familiar. Esses fatores contribuem significativamente para a inversão demográfica do rural para o urbano.

No aspecto educacional, órgãos oficiais alertam para sua importância no rural:

Embora a terra e a água sejam ativos essenciais nas áreas rurais, a educação é frequentemente o bem mais valioso para ajudar os habitantes das áreas rurais a buscar oportunidades na nova agricultura, obter trabalhos qualificados, abrir empresas na economia rural não-agrícola e migrar com sucesso. (BANCO MUNDIAL; FAO, 2008, p. 9).

Tem-se aqui o alerta às políticas públicas brasileiras para este setor que, anteriormente à década de 1990, ficou ignorado da atenção do Estado, não sendo reconhecida a sua importância para o desenvolvimento rural.

Sabendo que toda administração pública é responsável por ações e tomadas de decisões para o bem da coletividade, institucionalmente, o Estado, como uma organização pública, convive com tal prática administrativa de forma complexa. Simon (1971) aponta que a ação coletiva na administração solicita técnicas facilitadoras dos processos administrativos em razão das múltiplas participações dos indivíduos. Assim, pode-se afirmar que, quando se trata da coisa pública, tais decisões refletem expectativas, desejos e vontades coletivas diversificadas.

Wisintainer (1999) acusa que, na contemporaneidade, os serviços públicos têm sido cobrados em eficiência e qualidade tais como ofertados pelas empresas do setor privado.

Nesse contexto, pode ser constatado que do setor educacional estatal brasileiro é cobrado que responda às necessidades de formação e qualificação profissional dos cidadãos em atendimento às exigências do mercado na nova ordem econômica mundial. Nesse sentido, a educação técnica profissional brasileira tem ganhado destaque na última década.

É da competência dos gestores públicos a responsabilidade administrativa em definir estratégias em suas organizações. Estes devem tomar decisões eficientes correspondentes à vontade dos cidadãos aos quais prestam serviço. Nessa expectativa, o setor rural familiar também vem reclamar a atenção de investimentos públicos numa qualidade educacional que atenda às carências da sua realidade agrícola.

Assim, na gestão pública, as tomadas de decisões requerem do administrador público, conhecimentos e habilidades gerenciais. Estas devem ser pautadas por normas e regras orientadas pela ética, moralidade, sob a observância de uma coletividade que requer



soluções de seus problemas por parte do setor organizativo que tal gestor representa; que no caso deste estudo deve atender de forma isonômica às carências educacionais de todos os cidadãos das mais diversas categorias da nação, do urbano ao rural.

Mas, como agir numa sociedade tão diversificada e de interesses múltiplos neste campo do ensino? A sociedade urbana industrial cobra um ensino profissional tecnicista para os jovens trabalhadores; o agroindustrial, um ensino técnico agrícola convencional modernizante; o agricultor familiar anseia por uma educação agrícola sustentável e que atenda a seu contexto social, cultural, econômico e ambiental.

Numa perspectiva crítica, Schneider (2007) aponta o baixo nível de escolaridade dos agricultores. Observa também a importância da educação na formação das capacidades reflexivas do jovem e adulto do campo nos aspectos da agricultura familiar e da reforma agrária, e em políticas de sustentabilidade para o desenvolvimento rural. Isto, compensando os investimentos sob controle do agronegócio, tornando necessárias ações empreendedoras para uma educação rural que respeite os princípios da agricultura familiar em seus atributos básicos definidos por Schneider et al. (2001): gestão, propriedade e trabalho familiar.

A partir dos anos 90, e adentrando esta primeira década do século XXI, apresenta-se uma diferenciação da atenção do Estado brasileiro para com o atendimento das carências das camadas populares de baixa renda. Isso ocorre devido à atuação política e ao resultado de lutas reivindicatórias dos movimentos sociais. A legislação vem oportunizar a estas camadas serem incluídas no processo de desenvolvimento econômico do país, tendo acesso pleno à educação, conforme reza a Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição Federal, 1988, capítulo III, Seção I, Artigo 205).

Também na nova LDB de nº. 9.394/96:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, LDB, nº. 9.394/96, Art. 1º).

Como também os sucessivos decretos, portarias e pareceres que reformulam o sistema educacional brasileiro na tentativa de responder às novas exigências do sistema produtivo e do mercado. Nesse sentido, surgem os pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE) de números 15/98 (BRASIL, 1998), 16/99 (BRASIL, 1999), decretos federais nº. 2.208/97 (BRASIL - A, 1997) e nº. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), e a portaria MEC nº. 646/97 (BRASIL, 1997b), nos quais se detecta uma reflexão e sinalização por parte das políticas educacionais que tendem a se ocupar com a necessidade de reestruturar o modelo escolar profissionalizante brasileiro, visto que, numa retrospectiva histórica, até então ainda não diferia dos padrões tradicionais, Saviani (1996).

O campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país. (BRASIL. CNE/CEB, Parecer 36/2001).

Dessa forma, o Estado sinaliza ter compreendido que a dinamicidade do desenvolvimento econômico mundial e a globalização vêm exigindo cada vez mais liberdade, competência e eficiência econômica. É cobrado assim dos setores produtivos e gestores públicos brasileiros adequações também a esta nova realidade e em especial ao setor agrícola.

Por parte do Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); pela Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) e pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), tem-se uma nova etapa nesta primeira década do novo milênio, com medidas mais significativas da reestruturação do ensino agrícola e rural em atenção à agricultura familiar.

### 2.2.3.1 Programas do setor público para agricultores familiares

Atento ao atual contexto de mudanças produtivas e à necessidade de reinterpretação do complexo e diversificado modelo agrícola brasileiro, a agricultura familiar é contemplada pela CGEC/SECADI na implantação de vários programas no setor educacional rural. Merecem destaque o PRONERA e o Programa Escola Ativa (PEA) que, a partir de 2012, sofrem revisões, a serem implementadas através de um novo programa, o PRONACAMPO. O Programa Escola Ativa, como tema central deste estudo, tem nesta tese uma seção própria

dedicada à sua descrição histórica e sua implementação no Brasil e em Minas Gerais (ver subseção 2.3, p.48).

Os demais programas implantados até então pelo MEC estão sob gestão da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais. Estes programas estão aqui elencados com seus respectivos objetivos conforme publicação no Portal do MEC (2012):

- a) Procampo: apoiar a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo; Apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo.
- b) Formação Continuada de Professores em Educação do Campo: apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e em turmas multisseriadas, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.
- c) Projovem Campo – Saberes da Terra: desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtiva dos povos do campo.
- d) PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático): prover com livros didáticos específicos às escolas públicas participantes do Programa Nacional do Livro Didático que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e estejam situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais.
- e) PDDE Campo (Programa Dinheiro Direto na Escola): promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital, localizadas no campo. Em suas ações o PDDE investe na melhoria da infraestrutura física, mobiliária e de recursos humanos para as escolas.

Quanto ao PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) lançado no primeiro semestre de 2012, tem como eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura; e tem como sujeitos: escolas do campo e comunidades quilombolas. Este programa proposto pelo MEC vem como resultado da avaliação dos vários programas e ações efetivados pelo governo federal para as populações rurais. Aguardam-se ainda os desdobramentos de orientação para

sua implantação. Até que isso ocorra, o MEC orienta, conforme nota técnica número 02/2012 do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a), que se dê continuidade aos programas ativos já implantados nas escolas. Como ocorrido com os demais programas oficiais do governo em atendimento à educação no campo e até mesmo como resposta às pressões dos movimentos sociais, o PRONACAMPO sofre críticas destes segmentos, alegando não atender ainda ao modelo educacional que reivindicam.

A seguir descreve-se o PRONERA, como a política de educação do campo mais consolidada na relação entre o governo federal e o movimento da reforma agrária.

### 2.2.3.2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

A LDB/96, em um dos seus artigos estabelece:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL. Lei nº. 9.394/96, art. 28, 1996).

Tendo o Estado observado as demandas e iniciativas dos movimentos sociais do campo que reivindicam uma educação diferenciada e adequada às necessidades específicas do mundo rural campestre, cria, em 1997, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implantado com o propósito de atendimento às prioridades da educação do campo. Segundo Coggiola, crítico do governo FHC, este não teve os investimentos necessários para atingir seus objetivos:

En cuanto al Pronera, el presupuesto garantizaba proyectos de educación de jóvenes y adultos em 1.538 asentamientos, com 100 mil alumnos, em colaboración com 39 universidades. Los cortes del gobierno FHC retiraron 90% de los recursos. Solo 3 millones de reales fueron ejetados, lo que alcanzaba apenas para alfabetizar 7 mil trabajadores, en vez de 100 mil. Pero FHC autorizó la renegociación de la deuda de los grandes productores, con alargamiento de los débitos em 20 años y rebaja de las tasas de interés, así como que 100% de los recursos tomados por los bancos para la agricultura sean usados para comprar títulos públicos con corrección cambial. (COGGIOLA, 2007, p. 21).

Já no primeiro ano o PRONERA incorpora as reivindicações dos movimentos sociais que se manifestam de forma unificada no ‘Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária’, ocorrido na Universidade de Brasília em 1997 (1º ENERA).

Assim, na persistência reivindicadora dos movimentos sociais por uma educação no campo são criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Esta se torna a base de orientação para todos os sistemas de ensino que determinam:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL. CNE, 2003, p.1).

A partir desta compreensão da diversificação dos perfis dos povos do campo, o Pronera se constitui como um programa que, por vias oficiais do Estado, vem atender às demandas educacionais geradas nos assentamentos da reforma agrária. Além disso, incorpora as reivindicações dos movimentos sociais, embora no processo de sua implementação, um conjunto de limitações lhe seja imposta.

Seguindo a apresentação das ações do poder público para o campo agrícola familiar, a seguir tem-se a ‘(Re)’significação do Ensino Agrícola, quando o MEC/SETEC, de forma inédita acena refletir o tema agricultura familiar no interior do seu setor da educação agrícola convencional ofertada à sociedade.

#### 2.2.3.3 A ‘(Re)’significação do Ensino Agrícola

Quanto às políticas públicas para a educação rural em outros setores do Ministério da Educação, no fim da década passada, ocorrem mobilizações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Buscavam-se informações para estabelecer a tomada de decisões na reorientação de suas ações e estratégias na formulação das diretrizes para o ensino agrícola brasileiro, sendo este atendido pela rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2008, motivado pela observação da “[...] necessidade de se repensar o modelo predominante nas instituições que atuam no ensino agrícola, levando em consideração as

transformações da sociedade e dos processos produtivos [...]” (BRASIL. MEC. SETEC, 2009, p. 4), o MEC promoveu em âmbito nacional, o seminário intitulado de “A (Re) significação do Ensino agrícola.” Este foi precedido de seminários regionais que avaliaram e debateram a perspectiva de um novo modelo de Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Aqui se pode observar a nova atenção do Estado à educação agrícola, que é explícita nas ações do MEC/SETEC a partir deste seminário nacional. Nele se evidenciou a necessidade de atendimento mais específico do ensino agrícola para agricultores familiares, o que antes não se percebia.

A agricultura familiar vem buscando readaptações para manter-se no mercado, como vem ocorrendo na busca de crédito, orientações técnicas, qualificando-se, assim, dentro da importância que a mesma representa para a economia brasileira. Segundo Nantes e Scarpelli (2001), aproximadamente 64% dos estabelecimentos rurais brasileiros se caracterizam como de agricultura familiar tradicional e, em sua grande maioria, sobrevivem com tecnologias precárias e isolamento nas tomadas de decisões, etc. Machado et al. (2006) pontuam que o mercado atual exige dinamicidade dos produtores para que se adaptem e sobrevivam às vulnerabilidades da atividade rural, suas variações climáticas, sazonalidade da produção, observância de ciclos, perecibilidade e influência de fatores biológicos como as pragas e doenças na produção agropecuária.

O governo federal brasileiro assume que esta nova realidade socioeconômica agrícola exige “[...] novas formas de pensar, agir e produzir [...]” (BRASIL. MEC. SETEC, 2009, p.06), para as quais se faz necessário um novo modelo educacional adequado ao contexto da aplicação de novas tecnologias, modelos de gestão produtiva, respeitando a diversidade da organização agrícola brasileira. Compreende então que é preciso ofertar um ensino agrícola que atenda tanto às necessidades do sistema produtivo patronal, quanto aos agricultores familiares uma vez que são realidades distintas. Isso evidencia que as exigências de formação são bem peculiares a cada realidade socioeconômica, ambiental e cultural.

Consciente desta complexidade é acertada pelo MEC a constituição de uma consulta aos agentes do ensino agrícola através das Escolas Agrotécnicas e Cefet’s buscando o diagnóstico da qualidade do ensino agrícola ofertado por essas instituições, o que resultou no rico material de orientação final para os debates do seminário nacional em 2008:

Optou-se pela metodologia participativa, por sua característica democrática e por permitir a adoção de estratégias que possibilitem o maior envolvimento, participação e comprometimento dos atores na

ação, ‘uma vez que lhes é dada à oportunidade de participar efetivamente nas decisões’, bem como as experiências mostram que ‘os resultados são melhores quando os envolvidos no processo educativo estão comprometidos com as propostas’. (BRASIL. MEC. SETEC, 2009, p. 7).

É perceptível o quanto, neste documento, se produz um conteúdo em que a realidade da educação agrícola brasileira reclama por políticas públicas e tomadas de decisões audaciosas dos gestores públicos para o atendimento das necessidades específicas da área de produção agrícola familiar. Isso se pode comprovar ao fazer um recorte de busca de conteúdos do resultado das reflexões direcionadas à “agricultura familiar” – termo não conhecido em documentos oficiais do setor educacional em décadas anteriores.

Não se propondo a um estudo de análise de conteúdo, o que demandaria uma longa e minuciosa pesquisa específica para tal trabalho, expõe-se aqui, apenas, o conteúdo que é observado no documento, no aspecto específico da educação para agricultores familiares na rede do MEC/SETEC.

Questionamentos:

- e) O que deve ser contemplado no currículo para atender a **agricultura familiar** e movimentos sociais? E como operacionalizar?
- g) Como incorporar na formação dos técnicos as tecnologias adequadas e adaptadas às pequenas propriedades e para a **agricultura familiar**? (BRASIL. MEC. SETEC, 2009, p. 45, 47, grifos nossos).

Conteúdos de estratégias produzidos quanto à educação para a agricultura familiar em alguns eixos temáticos:

- a) Democratização da Educação;
  - 2.** Encontrar formas que priorizem a seleção de estudantes filhos de **agricultores familiares** ou ligados à produção ou aos problemas agrícolas [...]; **9.** Atuar junto às entidades e organizações para que a **agricultura familiar** seja melhor contemplada como política de estado;
- b) Currículo:
  - 62.** Incluir nos currículos e programas tecnologias apropriadas para a **agricultura familiar** que contemplem o associativismo, cooperativismo, sindicalismo e formas de economia solidária; **74.** Reorganizar os currículos na perspectiva do técnico poder atuar mais competentemente também nos arranjos produtivos da **agricultura familiar** e nos movimentos sociais; **75.** Promover discussão participativa e contínua com movimentos sociais por meio da criação de programas de inserção dos **agricultores familiares**, oportunizando a comunidade escolar estágios de vivência em comunidades rurais; **76.**

Sensibilizar e capacitar os professores e técnicos administrativos para trabalhar com os movimentos sociais e **agricultura familiar**; **77**. Valorizar atividades que possam tornar viável a sustentabilidade das propriedades locais, incorporando o uso da matéria-prima da região, contextualizando os conteúdos para as diferentes realidades da **agricultura familiar**; **78**. Inserir-se nas comunidades regionais através da participação em fóruns, comitês, organizações de eventos, projetos de pesquisa e extensão e outros voltados à **agricultura familiar**;

c) Desenvolvimento local e financiamento: [...] priorizar o segmento da **Agricultura Familiar** e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a Agroecologia. (BRASIL. MEC. SETEC, 2009, p. 21, 22, 30, 31, 35, grifos nossos).

É relevante observar que, ao examinar esta seção do documento nos conteúdos que se referem à agricultura familiar, foi repetida nos tópicos das questões norteadoras e eixos temáticos, doze vezes a expressão “agricultura familiar”, (no universo de cento e setenta e cinco itens destes tópicos temáticos centrais registrados no documento final do seminário).

Ainda estão sem complementar os encaminhamentos práticos para se efetivar as correções dessas distorções percebidas no ensino técnico em não atender às reais necessidades do agricultor familiar. Mesmo assim, esta primeira ação do I Seminário Nacional, enquanto diagnóstico, é um indicador do despertar da sensibilidade desses gestores de políticas públicas para um setor até então esquecido. A razão de tal percepção está no procedimento adotado pelo MEC em ouvir os sujeitos engajados nas bases produtivas e promotoras do ensino técnico, os gestores educacionais.

Assim, tem-se o iniciar de um novo momento, o ensaio de uma reorientação do ensino agrícola brasileiro público. O Estado reconhece a dualidade histórica do modelo produtivo agrário brasileiro. Faz-se necessário que o mesmo atente para a diferenciação do modelo educacional que atenda a estas duas realidades tão distintas e dedique atenção maior para a agricultura familiar, que é a mais carente de políticas públicas de investimentos com ações programadas e aplicadas em coparticipação com os agricultores familiares.

### 2.3 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA) NO BRASIL

Como explicitado na subseção 2.2.3.1, p. 42 (Programas do setor público para agricultores familiares), o PEA, por ser o objeto de estudo nesta pesquisa, tem aqui uma atenção mais específica em relação às demais políticas públicas para a educação rural.



### 2.3.1 Fundamentos da implantação e execução do PEA

O Programa Escola Ativa é inspirado no modelo colombiano chamado *Escuela Nueva-Escuela Activa* onde se tem um programa especial para atuação de educadores em salas multisseriadas no meio rural.

O PEA, criado e implantado no Brasil em 1997, precede as leis de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo através da Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e as Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação do Campo através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), Também está voltado especificamente para escolas de salas multisseriadas da educação fundamental e tem a seguinte pauta:

Educação do campo que busca resgatar as dimensões sócio-políticas, envolvendo os sujeitos educativos em uma distinta forma de trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca de processos participativos de ensino-aprendizagem, quanto de ação social para a transformação. (BRASIL. MEC. SECAD. ESCOLA ATIVA, 2008a, p. 18).

Com o apoio do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), esse programa federal, que tem sua organização institucionalizada sob responsabilidade do Estado, caminha paralelamente, e com certa autonomia, às demais ações das políticas públicas para a educação do campo. A partir de 2007 acontece sua incorporação à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC sob a gestão da Coordenação-Geral de Educação do Campo no programa especial que visa atender escolas com salas multisseriadas no meio rural.

A Coordenação Geral de Educação do Campo informa os seguintes números da evolução do PEA no Brasil e Minas Gerais: - no Brasil, do ano de 2008 para 2011 saltaram de 27.000 para 42.397 o número de escolas multisseriadas com adesão ao PEA, estando implantado em 3.326 municípios, com 70.589 turmas, 1.270.887 alunos e 67.351 professores; - em Minas Gerais com a adesão dos municípios, o programa de 2008 com 131 municípios, em 2010 chegaram a 456 municípios, mas sem a participação do governo deste estado (BRASIL. MEC. SECADI. CGEC, 2011).

Além dos números anteriores específicos do PEA, outros dados estatísticos acusam uma crítica realidade também na educação multisseriada no meio rural. Conforme o Censo

Escolar de 2005, 59% das escolas rurais brasileiras eram compostas por classes multisseriadas ou unidocentes. Também tendo ocorrido redução do número de escolas rurais que ofereciam Educação Básica (107.432 de 2002 para 96.557 instituições em 2005), representando estas 50% do total de escolas do Brasil. O Censo Escolar de 2009 apontava existirem 83.000 escolas rurais e destas, 39.000 atendiam a 1,3 milhões de alunos com classes multisseriadas (BRASIL. MEC, 2010).

A redução do número das escolas rurais tem explicações não apenas na problemática social do êxodo rural como também na política de nucleação das escolas rurais ou implantação de transportes escolares que retiram os alunos de suas comunidades conduzindo-os para escolas nucleadas ou urbanas. Isso ocorre, embora se encontre previsto nos artigos 3º e 4º da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), a regulamentação recomendando a minimização do processo de nucleação. Gestores públicos, buscando redução de custos e/ou interesses políticos regionais, ignoram a importância da convivência na comunidade educativa local nos aspectos social, cultural e produtivo, mesmo sabendo-se que estes refletem no valor da formação educacional do cidadão quando esta acontece em sua realidade.

Essa situação leva à necessidade de romper com a visão capitalista produtivista da educação rural e valorizar, assim, a construção de novos modelos educacionais propostos pelos movimentos sociais. Romper com “[...] o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, vê o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63).

No Plano de Desenvolvimento Educacional da Escola Ativa, Projeto Base (BRASIL, 2008a), é reconhecido o desafio da educação do campo como resgate do seu valor para o desenvolvimento do país, sendo que, neste espaço rural, interesses e projetos diversos estão em disputa.

O atual momento desafia o Programa a reconhecer a realidade do campo enquanto fonte de suas reflexões, e superar uma visão reducionista do campo. O campo real é um campo onde atuam distintos interesses e projetos para o País. (BRASIL. MEC. SECAD. ESCOLA ATIVA, PROJETO BASE, 2008a, p. 15).

A educação do campo é entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas. No contexto da educação do campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento. [...] para os movimentos sociais, [...]

educação e a escolarização têm função social estratégica na afirmação de sua identidade e para a formulação de um novo projeto social do campo. (BRASIL. MEC. SECAD. ESCOLA ATIVA, PROJETO BASE, 2008, p. 16).

Assim como também se confirma um novo olhar do Conselho Nacional de Educação sobre o campo:

O campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país. (BRASIL. CNE. CEB, Parecer 36, 2001).

O Programa Escola Ativa como ação de políticas públicas do Estado no setor educacional apresenta-se como uma proposta para amenizar os problemas do ensino no atendimento da formação educacional dos filhos dos trabalhadores rurais, visto que a estes têm sido negada uma educação de qualidade e respeito à formação integral de um cidadão consciente, crítico e participativo. Pode-se também constatar, em várias partes dos documentos norteadores da implementação do PEA (o Projeto Base e as Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores), suas dimensões as quais buscam contribuir para a transformação e o desenvolvimento no meio rural do povo do campo, das quais aqui se selecionam algumas:

[...] educação para a transformação social – vínculo orgânico entre processos educativos, processos políticos, econômicos e culturais; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação voltada para valores humanistas e educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (BRASIL. MEC. SECAD. ESCOLA ATIVA, PROJETO BASE, 2008a, p. 18).

O Programa Escola Ativa se propõe a valorizar o profissional da educação escolar através da busca de condições adequadas de formação [...], estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo. (BRASIL. MEC. SECAD. ESCOLA ATIVA, PROJETO BASE, 2008a, p. 20).

A atividade de Aplicação e Compromisso Social possibilita ao (à) educando (a) a aplicação do conhecimento adquirido, concretizada em uma situação real seja na escola, na família ou na comunidade. Ela tem por objetivo construir condições de mudanças pedagógicas, curriculares e metodológicas na escola do campo, instigar tanto o docente quanto o discente a reafirmar na prática escolar o

conhecimento, aproximando-se ainda mais da realidade que se pretende mudar. (BRASIL. MEC. SECAD. ESCOLA ATIVA, 2008b, p. 10).

Portanto educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões. (BRASIL. MEC. SECAD. ESCOLA ATIVA, 2008b, p. 16).

Com base nestes fundamentos legais e de orientação pedagógica, a partir de 2008 é iniciado o processo de expansão do PEA no restante das unidades federativas do Brasil, uma vez que de 1997 a 2008 a adesão era exclusiva dos estados do nordeste.

### **2.3.2 O PEA em Minas Gerais e no município de Salinas**

O processo de implantação do PEA em Minas Gerais e em Salinas/MG, que fez parte da primeira etapa de adesão ao programa pelos municípios, é apresentado aqui pela Coordenadora Pedagógica para formação do PEA-MG<sup>5</sup>.

Através de uma entrevista realizada em abril de 2012 com esta coordenadora, buscou-se identificar o processo de implantação, efetivação e possíveis resultados do PEA – MG. Segue a descrição do resultado da entrevista em formato de texto para uma melhor leitura e compreensão do tema.

Segundo a Coordenadora, o início do processo de implantação efetiva do PEA em Minas Gerais ocorreu em 2009. Como o programa, a princípio, buscava parceria com os governos de estado e o de Minas não aderiu, a União buscou parceria com outros organismos. Isso resultou na parceria entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Minas Gerais (via Faculdade de Educação e o Educampo), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e as prefeituras municipais interessadas na implantação do PEA. Ficaram as atribuições e as responsabilidades de cada um assim definidas: a União/MEC bancava os recursos financeiros e o material pedagógico; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) respondendo pela gestão do programa e acompanhamento do processo nos municípios; a UFMG/FaE-Educampo responsável pela

---

<sup>5</sup> Durante a obtenção do seu título de mestre em educação pela Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG), a entrevistada atuou por dois anos e dois meses como coordenadora pedagógica de formação dos monitores do PEA em MG. O Educampo (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – FaE/UFMG) – FAE/UFMG foi o setor responsável por esta etapa da implantação do PEA em Minas.

formação pedagógica do professores e os Municípios responsáveis pela locomoção dos professores para a formação inicial e para dar continuidade a esta formação no município.

À coordenação pedagógica coube organizar a formação dos monitores desde o contato com os municípios, envio de convite para participação, organização pedagógica até a formação dos módulos (conjunto de conteúdos agrupados, sistematizados por temáticas e aplicados em etapas aos monitores). Os grupos de professores formadores chamados de monitores, iriam repassar a formação nos seus municípios tiveram, numa frequência de dois em dois meses, os seis módulos, perfazendo 240 horas nos encontros de formação em BH. Nos anos de 2009 e 2010 foram mais ou menos trezentos municípios que aderiram ao programa em Minas Gerais.

Segundo a Coordenadora, as motivações que levavam os municípios a aderir ao PEA passavam pela percepção de que era muito escassa a política de apoio à população do campo na questão educacional. Outra razão era a oportunidade de qualificação dos professores, em especial para os professores do campo que, muitas vezes, não têm a formação de nível superior. Também motivou a adesão o benefício do material que as escolas recebiam, tais como os quites pedagógicos, livros, jogos, globo terrestre, mapas. Nem todos os municípios receberam, ou não receberam a quantidade que deveriam receber de materiais, devido a questões de organização do MEC.

No momento a coordenação não tem informações do andamento do PEA nos municípios, mas sabe-se que a formação de professores em novos municípios está parada.

Na perspectiva da Coordenadora, é considerável no PEA a política de educação que tem o foco em melhorar as estruturas das escolas, em oferecer materiais didáticos e formar os professores. Uma oportunidade de preparar os professores para a possibilidade de fazer uma educação diferente e com qualidade. Apesar das dificuldades e falhas é uma política com alguns êxitos, pois ninguém nunca olhou e fez uma política de educação do campo para uma população que historicamente tem sido tão castigada.

Quanto à participação dos municípios no processo de formação dos professores afirma a coordenadora que ocorreram algumas dificuldades que de certa maneira aparecem em um ou outro município. Dificuldades como: os coordenadores monitores (técnicas educacionais ou professores repassadores dos cursos do PEA) não tinham apoio dos dirigentes municipais para o repasse da formação que recebiam, mesmo o município tendo assinado o acordo de adesão; a não liberação da carga horária de trabalho de alguns professores ou a inexistência de transporte para participar dos encontros; professores que mudavam muito de escola e não concluíam a formação e outros que iniciavam com os encontros já em

andamento. Também foram percebidas algumas trocas de monitores no processo de formação, por indicação política para favorecer aliados no recebimento da bolsa do programa.

Segundo a coordenadora, as constatações do setor de formação do Educampo da FaE/UFMG, quanto à implantação e continuidade do PEA nos municípios e em atendimento ao cidadão do campo, são de que o governo federal ultimamente tem estado em uma constante revisão de programas da educação para o homem do campo. O PEA, que iniciou em 1997 e foi ampliado em 2008, sendo difundido em Minas a partir de 2009, sofre reformulações em 2012 recebendo a nova denominação: Escola da Terra. Conforme já referido, está em lançamento desde março de 2012 o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO), que uniu as diversas experiências da educação do campo, inclusive a do PEA. Este Programa resultou de uma avaliação feita em 01 (um) dia no MEC, reunindo todos os representantes dos estados, que fecharam um relatório apontando aspectos que deveriam mudar ou avançar na área. Ficaram de divulgar o resultado do referido relatório, mas não se tem conhecimento de tal ação e no momento se aguarda o edital do Programa Escola da Terra.

### **2.3.3 Revisão de literatura numa perspectiva analítica do PEA**

Esta subseção através de uma revisão de literatura apresenta um panorama geral de estudos crítico-propositivos pertinente à educação do campo, voltados ao Programa Escola Ativa. Para isso, baseia-se nos trabalhos de Ribeiro (2009, 2010), Heijmans (2006), Jaqueline Freire (2005), Gonçalves (2009) e Azevedo (2010).

A pesquisa no contexto da educação do campo no Brasil tem sido um empreendimento de muitos pesquisadores que têm por característica comum o compromisso com o resgate à dignidade humana dos excluídos desta sociedade com discrepantes diferenças sociais com as quais convivemos. Encontram-se produções relevantes publicando resultados de pesquisas no contexto da educação do campo, embora ainda seja muito escassa a literatura nesta temática, se comparada com outras áreas do conhecimento. Aqui, o foco de revisão é sobre a literatura que trata da Escola Ativa, objeto da presente pesquisa.

Ao analisar publicações específicas sobre o Programa Escola Ativa como programa que se propõe a atender às turmas multisseriadas no meio rural, verifica-se que são mais incipientes ainda as publicações. Apesar de que, desde 1997, este programa se faz presente no Brasil, apenas a partir de 2008 passa a ter visibilidade nacional como uma ação de política pública. Isso ocorre com o Ministério da Educação estimulando a implantação do PEA e dando apoio financeiro e pedagógico aos municípios que aderirem a este programa.

A literatura na área de ensino no meio rural acusa que a atual atenção dada à educação do campo parte de uma demanda histórica da luta dos camponeses por uma educação que atenda seus objetivos e reivindicações de direitos igualitários.

Ribeiro, pesquisadora na área de educação, tem enriquecido com seus trabalhos o conhecimento crítico quanto à educação rural brasileira, principalmente o ensino voltado para o camponês. Não poupa críticas quanto aos interesses neoliberais dos programas e práticas das políticas públicas brasileiras para a educação do campo. O trabalho de Ribeiro (2010), dentre várias reflexões realizadas, apresenta na seção, 'Educação do campo: Demanda histórica dos movimentos sociais' (de seu livro intitulado, 'Movimento camponês, trabalho e educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana'), uma descrição histórica da luta que o campesinato brasileiro tem travado reivindicando o acesso democrático a uma educação de qualidade e adequada à sua realidade. Diante das fortes contradições estabelecidas entre o capital e o trabalho, a partir do início dos anos 1980 o regime militar não mais resistia às pressões dos movimentos sociais do campo em suas reivindicações, sendo o Movimento dos Sem Terra o destaque propositivo de luta pela terra e por uma educação do campo. O Estado então se propõe a uma resposta, institucionalizando pesquisas e projetos para atender esta demanda.

A autora polemiza também a questão do subdesenvolvimento no meio rural, discutindo o argumento da elite agrária de que o crédito deste atraso é exclusivo do camponês. Mas, pergunta: como justificar a eficiência do Estado na aplicação de recursos no meio rural? Por que o ônus da ineficiência é exclusivo do agricultor familiar? Que orientação havia para a aplicação destes investimentos que não foram capazes de tirá-lo do atraso?

Ribeiro, cita Damasceno (1990)<sup>6</sup>, entendendo que a educação, dentro de um modelo que possibilita a autonomia do sujeito, é a condição para o desenvolvimento, sendo este apoiado no acesso e no exercício democrático da produção do saber. Interagem, assim, historicamente os sujeitos com a sua capacidade racional e cultural, atuando no seu mundo material e subjetivo, num processo dialético. Mais do que uma educação rural, a educação popular compreende a vida, as crenças, o trabalho, a família e a educação como elementos inseparáveis na formação do ser. Neste modelo o movimento camponês reivindica a sua formação educacional.

Na prática, o agente educacional deve estar atento à compreensão de que o 'saber social' é absorvido pelo camponês orientado pelos seus interesses sociais e de classe. Ou seja,

---

<sup>6</sup> DAMASCENO, Maria. *Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato*. Fortaleza: Edições UFC/Stylus Comunicações, 1990.

o mesmo está a selecionar e incorporar o que lhe é de interesse, tornando-se um sujeito ativo e sendo assim visto como indivíduo coletivo reivindicador de direitos sociais para uma vida digna e sustentável.

Conforme Ribeiro, os movimentos sociais do campo veem a sua educação integrada à terra e ao trabalho como condição de uma proposta pedagógica. Liberdade, autonomia e emancipação dialogam na compreensão do mundo pelo camponês em sua luta reivindicatória por terra e educação.

Embora o Estado tome ações e políticas públicas para a educação do campo e até mesmo se aproprie de princípios filosóficos dos movimentos sociais, ele está um tanto distante do atendimento ideal de um ensino de qualidade requerido pelos movimentos sociais:

Apesar do reconhecimento, registrado na legislação e em algumas iniciativas governamentais, de que a educação é um direito dos trabalhadores rurais em igualdade de tratamento com os trabalhadores urbanos, mostra que ainda se mantém uma longa distância “entre os propósitos reais e os propósitos proclamados”, nas instituições escolares brasileiras. (RIBEIRO, 2010, p. 193).

A autora conclui argumentando que se deve compreender a educação rural reconhecendo nas práticas pedagógicas o sujeito em suas relações sociais, econômicas e culturais e em suas ações políticas de constituição de um mundo dinâmico e respeitoso com as diversidades sociais.

Em outro artigo, intitulado, ‘Escola Ativa para a educação do campo no Brasil: uma reedição da Escola Nova?’ Ribeiro (2009), criteriosamente, reporta à memória histórica da evolução do ensino público para a classe trabalhadora na sociedade capitalista. No desdenhar educacional histórico do Estado, Ribeiro fundamenta suas observações de descrença na intenção dos governos aos projetos educacionais voltados ao atendimento das camadas populares, principalmente nas sociedades sob financiamento e orientações do capital financeiro internacional.

Seu questionamento sobre a Escola Ativa ser ou não uma reedição da Escola Nova se fundamenta nas semelhanças do contexto social e econômico brasileiro, bem como das estratégias adotadas nas políticas públicas para a educação no campo. A história parece se repetir: fins do século XIX e início do século XX, quando da implantação da Escola Nova, houve uma resposta do Estado burguês às exigências do operariado por uma formação educacional aos seus filhos. Em atendimento a estas reivindicações, o Estado concilia os



interesses capitalistas ofertando um sistema de ensino tecnicista de preparação de mão de obra para as fábricas de uma sociedade urbana e industrial.

Recorrendo a Luzuriaga (1976, p. 227), “[...] a corrente [Escola Nova] que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo [...]”, Ribeiro coloca na mesma situação o nascimento da Escola Ativa no Brasil. Reforçando ainda a posição de que o Programa Escola Ativa, assim como o Pronera, são respostas do Estado às exigências das categorias sociais camponesas por uma educação no campo. No despertar da luta por seus direitos como terra e educação, os camponeses, representados pela Via Campesina, em específico o MST, levam ao acirramento de embates com a burguesia agrária latifundiária. Esta posição é sustentada por Ribeiro que aponta também autores da mesma posição como, Caldart (2000), Arroyo (2004), Camini (2009), Souza (2006). Ribeiro reafirma que está ocorrendo, por parte da burguesia capitalista, o controle político do Estado manipulando as adoções de políticas públicas que apenas sugerem a amenização dos problemas sociais e não a sua solução.

Denso e propositivo, o artigo sugere o aprofundamento da temática educação do campo no Brasil, identificando na Escola Ativa uma reedição do escolanovismo inspirado em Dewey que, por seu caráter liberal burguês, nada possuía de uma pedagogia transformadora e emancipatória. Lembra ainda que tal proposta respondia a uma conjuntura norte-americana e europeia no fim do século XIX e início do século XX. Ao questionar: “Qual o propósito do Programa Escola Ativa, do MEC, para a gestão e a formação de professores das escolas rurais multisseriadas, quando já existe um projeto de escola do campo formulado pelo Movimento Camponês?” Ribeiro, (2009, p.7) pauta o indicativo de se questionar o atendimento do Estado a uma educação do campo dentro das reais expectativas dos agricultores familiares. Ribeiro conclui afirmando que o Estado, representado pelo MEC, aplica recursos financeiros do Banco Mundial que, por sua vez, impõe ao Brasil um modelo educacional e ideológico que atenda seu interesse. Também a autonomia pedagógica anunciada pelo PEA não se torna realidade, uma vez que o Estado aplica práticas pedagógicas e administrativas excessivamente burocráticas e hierarquizadas.

Heijmans (2006), em artigo publicado na UNIREvista, ‘Democratização da escola e o princípio da escola ativa’, faz uma profunda análise das raízes teóricas, históricas, ideológicas e políticas da educação ofertada aos trabalhadores sob a intervenção dos agentes políticos institucionalizados.

Heijmans (2006) indica que, sob uma roupagem do neoidealismo<sup>7</sup>, a ‘Escola Ativa’ aplica uma pedagogia de interesses burgueses desde fins do século XIX. O artigo também faz um paralelo entre ‘Escola do Trabalho’ numa perspectiva socialista que se caracteriza materialista, determinista e a ‘Escola Unitária’ gramsciana, que se contrapõe aos dois projetos de escolas anteriormente citadas, ou seja, a Escola Ativa e a Escola do Trabalho.

A autora toma como elementos de reflexão as contundentes críticas à ‘Escola Ativa’ proposta pela burguesia e que se fundamenta nas teorias liberais de John Dewey e Georg Kerschensteiner, contrapondo a estes a ‘Escola Unitária’ de Pavel Petrovich Blonski e Antonio Gramsci, de cunho socialista.

Diante dos avanços da organização e luta da classe trabalhadora, a partir dos fins do século XIX, a burguesia se vê obrigada a estender alguns dos direitos universais ao proletariado. Nesse contexto, a educação torna-se o ponto central desta concessão. Pois, de forma perspicaz, a burguesia continuaria a dominar as camadas populares não mais pela repressão física, mas pela ideologia que seria aplicada na escola pública sob o seu controle.

Para Gramsci, esta ação da burguesia em ter o controle cultural tinha como propósito levar as camadas populares a aceitarem a continuidade do seu poder burguês. Dessa maneira, lançando mão de um revisionismo historicista, a burguesia se contrapõe com uma revolução ‘passiva’, ao socialismo que avançava na sociedade.

O sistema dominante reinterpreta as teorias transformadoras, velando seus verdadeiros objetivos do controle social, via ideologia, na prática educacional. Nesse contexto se apresenta o projeto da ‘Escola Ativa’ em substituição à escola moderna que definha na Europa.

Segundo a autora, além de usar e manipular fundamentos marxistas, o capitalismo reinterpreta também princípios hegelianos de que o autogoverno sugeriria a obediência ativa, ou seja, uma subordinação alienada numa suposta participação em decisões do governo. Por exemplo: a negação da prática autoritária do professor é recusada a favor de um relacionamento ativo entre educador e educando. Além de a escola ser equiparada às relações do mundo do trabalho, a comunidade escolar é vista como uma síntese do mundo do trabalho na sociedade.

---

<sup>7</sup> Neoidealismo é compreendido pela autora como o movimento teórico de oposição ao positivismo, e conforme Gramsci, é uma reinterpretação burguesa do marxismo adequando conteúdos idealistas. Seu objetivo era obter o controle do movimento operário em ascensão.

No entanto, com todas as contribuições da perspectiva socialista para o sistema escolar, o socialismo, através da Escola do Trabalho, materializou o ensino dando a ele uma concepção meramente instrumental, economicista e produtivista. Diante disto a ‘Escola Ativa’ burguesa é proposta, superando a lacuna da ‘Escola do Trabalho’ socialista que não atendia à dimensão cultural e humanista do trabalho. Segundo Heijmans, Gramsci apresenta a seguinte crítica à proposta da ‘Escola Ativa’ burguesa:

Ao mesmo tempo em que busca, no marxismo, o conceito de trabalho como elemento historicizante, esvazia o seu conteúdo revolucionário e, assim, prepara o elixir para revitalizar a hegemonia cultural burguesa. A noção de atividade como elemento organizador da vida em comunidade – da comunidade do trabalho – não implica transformar a sociedade, mas assegurar a continuidade de uma dada ordem social específica, dividida em governantes e governados, caracterizada pela desigualdade. (HEIJMANS, 2006, p. 3).

Heijmans anuncia a ‘Escola Unitária’ gramsciana como proposta de superação das falhas da visão economicista dos socialistas e da manipulação ideológica para a hegemonia dos burgueses. Gramsci fundamenta o trabalho em Marx, “[...] como o eixo da relação entre os seres humanos e a natureza, produtor da cultura, da sociedade e do Estado.” (HEIJMANS, 2006, p. 10). Também nesta escola unitária, Gramsci defende que os homens devem ser preparados mais do que para o exercício da cidadania, devem ser preparados para a gerência da governança, levando à transformação da sociedade.

Na proposta educacional da ‘Escola Unitária’ em Gramsci, a convivência do educador e educando deve ser estabelecida com consciência do significado da relação pedagógica e da hegemonia em todos os espaços da sociedade. Assim ele compreende esta relação entre hegemonia e pedagogia: “[...] a hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.” (GRAMSCI, 2001<sup>8</sup>, p. 1331 apud HEIJMANS, 2006, p. 11).

A didática e a questão organizativa também têm seu relevante papel no processo do ensino aprendizagem da ‘Escola Unitária’, uma vez que a arte de saber pensar, para ele, não é inata. Faz-se necessário ensinar a pensar de maneira científica, o que difere do senso comum. Esse fator deve possibilitar aos indivíduos das massas populares o controle racional de todas as etapas da construção do conhecimento, levando-os à transformação da sociedade.

---

<sup>8</sup> Gramsci, A. *Quaderni del carcere*. Turim: Einaudi, 2001.

Conclui Heijmans, que a desconsideração das ideias de Gramsci quanto à ‘Escola Unitária’, a qual seria a verdadeira ‘Escola Ativa’, trouxe prejuízos teóricos e políticos para a compreensão das questões da hegemonia para a classe trabalhadora. A burguesia liberal tem o controle do sistema educacional e de suas reformas. Assim, segundo a autora a Escola Ativa de hoje sob o mando burguês se impõe como proposta aos trabalhadores através dos aparelhos administrativos e ideológicos do Estado, atendendo aos interesses econômicos e políticos desta burguesia.

Jaqueline Freire (2005), em seu trabalho intitulado ‘Currículo e Docência em Classes Multisseriadas na Amazônia Paraense: O projeto escola ativa em foco’, deixa clara a realidade das escolas rurais no norte do Brasil, ignorada em suas peculiaridades educacionais pelas autoridades públicas. A diversidade social e cultural presente nos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos caracteriza o contexto em que as escolas estão inseridas. Nestas escolas ainda se fazem presentes as chamadas professoras “leigas” (sem a qualificação adequada para o magistério).

Neste artigo, que foi resultado de seu projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, J. Freire apresenta ricas considerações para a compreensão da situação do PEA na área rural da Amazônia paraense. Observa que as dimensões curriculares e docência não divergem da situação das demais escolas rurais espalhadas em todo território brasileiro.

Para J. Freire (2005), a institucionalização do PEA pelo Fundescola em 1998, inicialmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, pode ser tomada como uma resposta do governo federal às pressões dos movimentos sociais por acesso, democratização e educação de qualidade no campo.

Este programa explica o fracasso escolar principalmente pela problemática metodológica: metodologias tradicionais passivas, memorização, descontextualização de conteúdos, modelo de avaliação, (des) qualificação e rotatividade docente, dentre outras. No entanto, a autora também crítica os instrumentos metodológicos da Escola Ativa: seus fundamentos estão na corrente teórica da pedagogia da Escola Nova, existente na primeira metade do século passado, ou seja, modelo já superado pelas novas exigências do dinamismo sócio, econômico, cultural e tecnológico da contemporaneidade.

Anunciando Barreto (1985), Calazans (1985, 1993), Leite, (1999), J. Freire comunga com estes autores a percepção de que é reducionista e equivocada a conclusão da “culpabilidade” do insucesso escolar debitado apenas às questões intraescolares, desonerando o Estado de sua parcela de responsabilidade na questão.

Há um reconhecimento da necessidade de sustentar em novos conceitos as práticas pedagógicas e a formação de educadores. Nesse aspecto a autora refere que a UNESCO determina como eixos pedagógicos orientadores para as mudanças educacionais rurais: - módulos de aprendizagem significativa; - metodologias de trabalho cooperativo; - novo comportamento do professor; - bibliotecas; - ampliação do calendário letivo; - interação com a mídia; - línguas; - ampliação de vagas anos iniciais da educação; - formação docente aperfeiçoando a leitura e escrita. A partir desses eixos, o Brasil adéqua para o seu projeto curricular no Programa Escola Ativa as seguintes ações: a) a formação continuada de professores; b) a gestão escolar; c) a interação escola-comunidade.

Para J. Freire, todos estes eixos e ações pedagógicas remetem ao escolanovismo, fundamentado nas contribuições de John Dewey que, conforme literatura curricular da educação, pertence à corrente teórica progressista liberal.

Os estudos de J. Freire intensificam as críticas ao PEA em vários aspectos: - nos módulos de aprendizagem que não permitem de fato a aprendizagem significativa, por serem produzidos em contextos da região centro-sul do Brasil, fugindo, assim, da realidade local da Amazônia; - na atenção para a aprendizagem cooperativa, ativa e participativa etc., que mesmo com sua significância não pode ignorar o currículo como “[...] um artefato social e cultural, vinculado aos contextos históricos mais amplos e às realidades multifacetadas em nível econômico, político, social, cultural, de raça, de gênero, de geração, etc.” (FREIRE, 2005. p. 204); - no exagero da aplicação da psicopedagogia que não contribui para a autonomia e emancipação dos sujeitos aprendizes; - na prática da preservação da cultura nacional unificando conservadoramente os currículos que não garantem o respeito à diversidade cultural que é também uma característica da nossa nacionalidade (como ocorre também na prática das escolhas dos livros didáticos); - na prática do PEA quando o processo pedagógico e metodológico se sobrepõe de forma radical a outros elementos como a administração, estrutura física e a escolarização; - na implantação do Escola Ativa na década dos anos 90, pois, neste período estávamos também no intenso processo estabelecido pelo governo federal e Banco Mundial de implantação da reformas neoliberais dentro das exigências internacionais da globalização econômica.

Apesar das contundentes críticas tecidas ao programa Escola Ativa, J. Freire reconhece a sua importância enquanto elemento que possibilita a visibilidade para a sociedade, da realidade das escolas multisseriadas. Isso ocorre a partir das políticas públicas implementadas pelo Estado e esta visibilidade independe de questões pertinentes ou contraditórias aos interesses dos sujeitos envolvidos. Como também é observável a melhoria

da qualidade das classes multisseriadas instrumentalizadas pelos ‘módulos de aprendizagem, cantinho de aprendizagem, gestão escolar e integração da comunidade’.

A questão central, no entanto, não se trata de investir na melhoria de classes multisseriadas, mas de discutir a radicalidade do problema e superar essa forma de organização do ensino, que em si representa um processo de precarização da escolarização dos sujeitos. (FREIRE, 2005, p. 209).

Gonçalves (2009) apresenta sua tese intitulada ‘Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente’ a partir de uma reconstituição histórica do PEA na América Latina, no Brasil e das suas variáveis críticas e teóricas. Sua pesquisa, dentre tão poucos trabalhos de bases acadêmicas nesta temática, vem contribuir para a avaliação da implementação do Escola Ativa no Brasil.

Gonçalves (2009) reporta que o PEA centra seus objetivos na formação de professores, infraestrutura escolar e reorganização do trabalho docente para atuação em classes multisseriadas no meio rural brasileiro.

Conceitualmente Gonçalves tem o trabalho na relação com a educação como:

[...] uma peça chave na construção de uma teoria crítica das condições sociais. O trabalho, dada sua dimensão formativa, se estabelece como uma categoria de análise fundamental. É deste modo que as condições de trabalho e os sentidos que ele assume são entendidos como um eixo para pensar a formação humana em geral e a educação rural, em particular, em uma perspectiva crítica e transformadora. (GONÇALVES, 2009, p. 18).

Assim, sua pesquisa avalia: 1 - as mudanças pedagógicas na atuação dos professores do PEA até 2008, quando ainda o programa era orientado somente para as regiões norte e nordeste do Brasil; 2 - a aceitação e a relutância de grupos sociais ao programa; e 3 – os reflexos na atuação do docente em seu trabalho na educação rural.

Suas conclusões são de que há uma argumentação expressiva de modernização e racionalidade tecnocrática imposta hierarquicamente definindo a autonomia e a profissionalização dos professores; tem-se uma rica constituição de conteúdos elaborados coletivamente, mas são aplicados de maneira desconectada das ações das políticas públicas; observa-se o reconhecimento por parte dos docentes da melhoria de apoio à infraestrutura para seus trabalhos, mas ainda distante das condições ideais de material, tempo, autonomia e descentralização da política pedagógica.

Gonçalves (2009) aponta ser urgente o reconhecimento das diversidades no campo educacional, na relação cultural, nos espaços geográficos e socioeconômicos e a participação intensa de todos os sujeitos interessados nas políticas educacionais do campo. No debate e implementação do ensino em disputa na sociedade, a educação no campo deve privilegiar o envolvimento docente e da comunidade, os quais são os mais atingidos diretamente pelas ações das políticas públicas.

Gonçalves, dentre outros pesquisadores do tema PEA no Brasil, reclama que: “Apesar do rápido crescimento do número de escolas e municípios atendidos pelo PEA no Brasil ao longo dos últimos dez anos, Andrade, Di Pierro (2004) e Furtado (2004) apontam para a falta de avaliações do Programa e de uma bibliografia sistematizada sobre o assunto.” (GONÇALVES, 2009, p. 16).

Azevedo (2010), em sua tese de doutorado, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob o título: ‘Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em jardim do Seridó/RN (1998-2009)’, destaca também as precárias condições de funcionamento das escolas rurais multisseriadas.

Na metodologia avaliativa de políticas públicas, observa o processo de implantação do PEA no Rio Grande do Norte, em Seridó, tendo como foco os aspectos de ambiente físico-escolar, formação, acompanhamento e aplicação didática da metodologia do referido programa.

Com estes fundamentos e através de uma apreciação teórica da temática Escola Ativa, o pesquisador chega a conclusões e considerações relevantes na avaliação desta política pública para a recuperação da educação no campo.

Como J. Freire (2005), Azevedo (2010) atenta para o caráter neoliberal das reformas do ensino brasileiro na década de 90, onde o Estado omite seu dever para com os direitos dos cidadãos alinhando-se ao neoliberalismo também na prática das políticas educacionais.

Destaca também a contemplação parcial de alguns temas da educação do campo na LDB de 1996, como: organização curricular, metodologia, calendário letivo, etc., frutos da incansável luta de movimentos dos trabalhadores rurais e demais grupos sociais populares exigindo respeito e atendimento aos seus direitos educacionais e às suas especificidades sociais e culturais.

Na busca investigativa e exaustiva de trabalhos acadêmicos de avaliação do PEA no Brasil, acessando o Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES, Azevedo argumenta da carência significativa de publicações sobre educação rural e sobre a temática da Escola

Ativa. Lamenta ainda a não disponibilidade de domínio público do relatório da primeira pesquisa encomendada em 2008 pela SECAD à Universidade Federal do Pará para avaliação do PEA no Brasil.

Sendo o foco avaliativo do PEA no trabalho de Azevedo a implementação do programa, ele toma o seguinte conceito de política pública:

[...] como um ciclo vital: agenda, formula, implementa e avalia, não devendo ser compreendido como um processo linear, mas interdependente e que deve envolver, além dos formuladores e dos executores, os sujeitos beneficiários da política, o que não ocorreu com a implementação do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó e ainda não ocorre na maioria das políticas implementadas no Brasil. (AZEVEDO, 2010, p.165).

A realização de sua pesquisa levou à compreensão de que o processo de expansão, delegando autonomia à Escola Ativa como ocorre nas demais regiões do Brasil, em sua maioria foi impositivo, dificultando sua implementação, especialmente em seus aspectos administrativos e político-pedagógicos. Daí a necessidade da avaliação das políticas públicas para reorientar suas formulações, práticas e implementações. Isso se faz necessário principalmente quando aplicadas, orientadas e financiadas por agentes externos, como no caso do PEA, que teve como financiador o Banco Mundial.

Na conclusão de seu trabalho avaliativo da implantação do Programa Escola Ativa no RN, Azevedo aponta que esta não foi capaz de reduzir o excesso de trabalho dispensado aos professores e supervisoras. Faltam ainda ações políticas administrativas que forneçam condições justas nos aspectos físicos, materiais, humanos e formação permanente na valorização de quem atua neste espaço de educação rural.

Por fim, é observado por ele que metodologias isoladas não resolvem as carências da educação no meio rural, bem como a prática que se estabelece na implantação do PEA, que se fundamenta na teoria escolanovista e não se aproxima das teorias sociocríticas.

Não exaurindo a análise das problemáticas da educação do meio rural oferecido pelo PEA, Azevedo sugere a continuidade da investigação em outros temas como: a expansão do Programa após 2008 sob a orientação do SECADI e a formação e trabalho docente no PEA.

## 2.4 CONSIDERAÇÕES ÀS NOVAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta subseção, procurou-se destacar a importância de políticas públicas para a educação no processo de desenvolvimento rural da sociedade brasileira e em especial uma



educação de acesso democrático e isonômico a todas as classes sociais colaboradoras do progresso da nação. A todos se devem dar chances e oportunidades iguais, para que, em cada contexto social, cultural e econômico, possam contribuir com eficiência e qualidade na construção de uma sociedade igualitária e com condições de vida digna e cidadã.

Na abordagem das questões relativas às políticas públicas para a educação agrícola, pontuou-se a necessidade de estar atento ao atendimento dos excluídos do ensino agrícola público. Até mesmo porque a educação, em uma sociedade justa e democrática, deve oportunizar a todos os indivíduos o acesso e a permanência com qualidade no ensino.

Na retrospectiva histórica das políticas públicas para a educação, fica clara a exclusão das camadas populares ao ensino pleno e de qualidade. Sendo os mais excluídos os agricultores familiares, que ficaram historicamente à margem da atenção pública, forçados a buscar, paralelamente à atenção do Estado, uma formação educacional adequada às suas necessidades de reprodução.

Deve-se atentar que a política é uma forte arma de controle na administração de conflitos, tanto na manutenção do poder quanto na conquista de espaço dos que não se sentem contemplados por quem gerencia as políticas públicas conforme os interesses da coletividade.

É percebido hoje o despertar da instituição governamental para uma maior atenção aos agricultores familiares que, dentre vários programas e políticas públicas, volta-se também a uma educação mais específica a estes produtores.

É preciso repensar uma escola pública, democrática que neste mundo globalizado na tecnologia, na informação e na economia tenha uma prática de universalizar o conhecimento de qualidade. Atendendo em prioridade as classes excluídas, por estarem em desvantagem no domínio do conhecimento para acompanhar a dinamicidade e flexibilidade neste novo processo de terceira revolução industrial. (SINGER, 1996, p.11)

Nesse âmbito, ainda se está no início de um longo caminho que deve levar ao atendimento da demanda de uma educação do campo exigida pelos setores populares do mundo rural.

A educação se faz relevante como fator de desenvolvimento e crescimento econômico do agricultor, através da valorização da qualificação da mão de obra técnica, na maior eficiência de gestão nas unidades produtivas, no acesso e no gerenciamento do crédito, no manuseio adequado de tecnologias e adequação ao mercado, elementos estes consideráveis para a valorização da educação rural.

Verifica-se nesta análise serem necessários estudos e pesquisas para avaliar as políticas públicas para a melhoria da qualidade de ensino no meio rural. Pois, assim como o setor produtivo agrícola familiar historicamente ficou alijado de atenção do Estado, também ficou a educação rural, abandonada e ignorada pelas políticas públicas e investimentos. Mudanças só ocorreram no final do milênio passado e no início deste e isso em razão de fortes pressões reivindicatórias dos movimentos sociais organizados.

Reconhecendo a pertinência do tema em estudo, é relevante reafirmar a necessidade de se aprofundarem pesquisas que demonstrem a importância que a educação tem em contribuir com o processo de desenvolvimento da sociedade rural, auxiliando em todos os setores produtivos. Sabe-se que nenhuma nação galgou e sustentou um desenvolvimento sem a devida valorização educacional de forma irrestrita e qualificada para seus cidadãos.

Deve ser oferecida uma educação condizente com as necessidades dos agricultores familiares, de modo que o ensino do campo não compactue com a pressão do mercado que impõe o modelo de desenvolvimento unilateral do agronegócio. Não se podem ignorar outros modelos econômicos produtivos que garantam a sobrevivência de milhões de cidadãos tanto do campo como da cidade e que coexistam paralelos aos modelos econômicos oficialmente reconhecidos.

As novas fronteiras agrícolas e as exigências do mercado pedem atenção para uma educação qualificada e contextualizada a cada realidade específica de produção, respeitando as características socioeconômica e cultural dos atores envolvidos nesse processo.

Nessa perspectiva, não se pode permitir modelos de educação que despovoam o campo, exterminando culturas e formas produtivas alternativas ao modelo oficial institucionalizado pelas demandas tecnicistas da modernização. E ainda orientado por um capital privatista focado na lucratividade econômico-financeira, destruindo a agricultura familiar autônoma e dinâmica. Esta, por sua vez, vem exigindo por força da sua organização e luta, direitos ao crédito, acesso ao mercado, direito à educação, qualificação técnica no domínio da economia e tecnologia, ocupando, assim, pouco a pouco seu espaço.

### 3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Busca-se nesta seção contribuições teóricas Freirianas e de Miguel Arroyo, com o objetivo de refletir sobre as dimensões das temáticas centrais desta pesquisa: a educação, formação e prática pedagógica docente. Isto por suas construções teóricas orientarem para uma proposição pedagógica transformadora e, portanto adequada às carências educacionais do rural brasileiro. Nesse aspecto, utilizam-se as obras de Paulo Freire no que permitem compreender noções importantes de educação, formação e prática docente para o contexto popular e adequado também para o rural. Assim como se fundamenta nas ideias de Miguel Arroyo sobre a contextualização da educação rural brasileira, possibilitando analisar os dados desta pesquisa, sob uma nova orientação pedagógica e política para a educação no meio rural brasileiro em específico para o lócus onde se deu esta pesquisa.

#### 3.1 REFLEXÕES DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS FREIRIANAS

Para refletir sobre questões educacionais populares e do campo no contexto socioeconômico em interação com a formação e prática pedagógica, fazem-se necessários instrumentos teóricos capazes de contribuir para estas reflexões de maneira crítica e propositiva. Freire, Arroyo e outros autores, em suas obras diversas defendem políticas educacionais populares com uma formação e prática do docente dinamizadora e contextualizada à realidade social da classe trabalhadora urbana e/ou rural.

Ao refletir sobre seus conceitos e teorias, verifica-se também que suas contribuições nos estudos da conjuntura educacional acusam ser escassos, não só investimentos das políticas públicas, mas também contribuições científicas, dificultando a construção de materiais teóricos de apoio que possibilitem o incentivo ao desenvolvimento social, em especial para as camadas populares.

Esses autores se complementam em suas abordagens sociológicas e pedagógicas quando aplicadas a cada situação a ser analisada, à realidade socioeconômica e a cada contexto educacional popular, observando nesse caso o papel do docente com sua formação e prática pedagógica.

Estudos sobre educação do campo, que se inspiram nos fundamentos teóricos freirianos, guiam para uma adequada compreensão do processo pedagógico aplicado aos filhos dos agricultores familiares. Vale lembrar que a construção do pensamento educacional

de Paulo Freire se deu com os sujeitos excluídos, oprimidos e marginalizados pelas políticas públicas do capitalismo produtivista e de mercado. Categoria social esta em que se enquadram muitos agricultores familiares, que estão à margem de uma educação de qualidade como defendida por Freire: democrática, dialógica, contextualizada e transformadora (FREIRE, 1996).

Faz-se aqui a retomada de duas obras marcantes de Freire como instrumentos reflexivos para a questão educacional no contexto da compreensão da educação, formação e prática docente.

A obra, 'Educação como prática da liberdade', de Paulo Freire (2008), teve sua elaboração na década de 60. Nesta, Francisco C. Weffort aponta os aspectos políticos e sociológicos da pedagogia libertária de P. Freire. Seu método de alfabetização de adultos teve como referência e início o Brasil, mas, por força da ditadura militar, foi suspenso e desenvolveu-se em outros países receptivos ao método, o qual garante o acesso ao conhecimento letrado para as camadas populares.

A Educação como prática da liberdade em suas temáticas: - 'A Sociedade Brasileira em Transição; - Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática; - Educação "Versus" Massificação; e - Educação e Conscientização', transita a argumentação de uma filosofia existencial. Paulo Freire relaciona o homem com a história e a cultura. Este deve estar no e com o mundo em um constante processo de transcendência, dialogando e interagindo de forma consciente com seu contexto de vida.

Na Sociedade Brasileira em Transição, distingue os conceitos de integração e acomodação. No primeiro, o homem é sujeito que constrói e adéqua as coisas a sua vontade, já no segundo é submisso, acomodado, dominado por outrem. Não age por si mesmo. Para o autor, naquele momento histórico dos anos sessenta, a sociedade brasileira vivenciava uma situação de trânsito, de uma realidade fechada e dominada por forças econômicas que inibiam a qualidade de vida e a experiência democrática do povo, passando a uma situação de reação das camadas sociais às contradições vivenciadas na economia, na política, na cultura e no universo social. A educação se destaca para P. Freire como um instrumento estratégico para a libertação social e política. Esta deveria se aproveitar deste contexto de transição apresentando a compreensão crítica da realidade, observando a sua condução pela ferramenta da democracia, de modo a sempre priorizar o homem que não pode ser coisificado, mas sempre humanizado.

Na segunda temática, Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática, faz uma retrospectiva histórica do Brasil colônia, império e república demonstrando a não participação das camadas sociais populares em seus diversos momentos de decisões políticas e econômicas. Para Freire, no reavivamento da memória histórica se constrói e se possibilita a transformação social, valorizando o diálogo através da participação social e política do cidadão.

Na fase colonial predominou a acomodação da sociedade com imposição das forças opressoras da metrópole sobre a colônia, do senhor sobre o escravo. O que pode ser percebido também no exemplo da proclamação da república a que o povo assistiu ‘bestializado’. No entanto, a partir do século XX, com o processo de urbanização e industrialização e pela estrutura e organização política ativa dos movimentos sociais emergem as práticas de atuação, participação e experiência democrática quando as camadas sociais dos trabalhadores, conscientes da importância do seu papel político e econômico no processo de desenvolvimento do país, atuaram na construção de uma democracia participativa, através da República.

Na terceira temática, Educação “Versus” Massificação, a educação tradicional é criticada em sua prática pedagógica que massifica o sujeito. Acusa que é preciso resgatar a pessoa humana e acreditar em sua capacidade de construção do conhecimento e da sua história. Para P. Freire, o papel do educador aqui se faz importante numa prática pedagógica crítica que fuja da educação que constrói mentes ingênuas, passivas e alienadas. Para ele a prática educadora deve ter compromisso social e político com o educando que, pelo diálogo na aprendizagem, experimenta a democracia e age para a mudança. Destaca que a educação brasileira tem uma prática pedagógica contrária à teoria. Esta prática não estimula a vivência científica da descoberta, da criação, que exige domínio e sustentação teórica. Esta sustentação deve existir para despertar o senso crítico que falta na prática pedagógica da educação brasileira. Isto é de fundamental importância no momento histórico de transitividade crítica, social, política e econômica.

P. Freire aponta que o sistema educacional brasileiro, no início da década de sessenta, começava a consolidar um processo pedagógico crítico, quando se acreditava nos educandos como sujeitos capazes e criativos. A educação e a democracia se irmanam também na construção do saber nas mentes humanas, incorporando sua realidade com a vivência de problemas, angústias, construções materiais e imateriais como condição de vida ou sobrevivência.

Por fim na última temática, Educação e Conscientização é apresentado o Método de alfabetização de adultos. Método este que, apesar do sucesso no Brasil e aplicado como programa oficial pelo Ministério da Educação e Cultura, foi interrompido pela ditadura militar. O caráter político ideológico do regime ignorou a eficiência do método na redução do índice tão elevado do analfabetismo brasileiro. Seu método incluía a criação dos Círculos de Cultura onde os professores eram denominados de coordenadores. A partir de palavras geradoras criava-se o diálogo debatendo a temática que contextualizava o mundo do educando chamado de alfabetizando. Este era levado a se posicionar criticamente diante da realidade vivenciada por ele, simultaneamente à sua alfabetização. Era desafiado à busca da liberdade de maneira consciente, democrática e independente.

A obra Educação como Prática de Liberdade traz um método que se tornou inovador como uma proposta de prática pedagógica humanista. Prioriza o valor do conhecimento para uma melhor condição de vida dos homens e não como instrumento de dominação de uns sobre outros, seja de qual interesse for, ideológico ou econômico. A educação só tem sentido se fundamentada na prática da democracia, no diálogo, na participação para transformar os homens e o mundo em condições melhores de respeito à vida para todos.

Seu método inicia a partir de Recife com o “Projeto de Educação de Adultos” e o “Círculo de Cultura”. Movimentos que aplicavam o método coerente à proposta democrática do diálogo com a realidade, debatendo a partir de temas como: “Nacionalismo, Remessa de lucros para o estrangeiro, Evolução política do Brasil, Desenvolvimento, Analfabetismo, Voto do Analfabeto, Democracia.” (FREIRE, 2008, p.110-111). Vem assim alfabetizar, transitando da ingenuidade à criticidade numa democratização cultural, buscando uma alfabetização ativa. “[...] pensávamos um método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos [...]” (FREIRE, 2008, p.114).

Seu Método foi proposto para uma educação crítica adequada ao período de transição pelo qual passava a sociedade brasileira: método ativo, dialogal, crítico e criticizador; modificação do conteúdo programático da educação; uso de técnicas como a Redução e Codificação<sup>9</sup>. “Um método ativo, dialogal, participante.” (p.115). “Tendo o educador o papel prático do diálogo com o alfabetizando “oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza.” (p. 115).

---

<sup>9</sup> Redução no sentido pedagógico de síntese ou objetividade do saber; Codificação no sentido de representar o saber, a cultura, reunindo os dois no objetivo de proporcionar ao aprendiz a compreensão e conseqüentemente a construção do conhecimento de maneira autônoma.

Outra obra importante de P. Freire para esta pesquisa é *A Pedagogia da Indignação*. Essa obra é uma reunião dos últimos escritos de Paulo Freire onde Ana Maria Freire, mentora da publicação no ano 2000, em conjunto com intelectuais e amigos de Freire como Balduino Andreola e Alípio Casali, apresentam considerações sobre a importância desta obra. Nela explicita-se como Freire se manifesta como político nos campos ideológico e ético-pedagógico, pensando sempre o mundo em transformação guiado por uma educação crítica. Demonstra ser o pedagogo que anseia pela libertação dos excluídos na sociedade capitalista.

A obra na sua primeira parte traz três cartas pedagógicas e na segunda tem outros escritos de textos de seminários e palestras das quais participou. Na parte I: A primeira carta: Do espírito deste livro, Freire alerta as famílias, em especial aos pais, da importância dos limites e presença da autoridade dada na formação das crianças. Deve-se observar os valores humanos no respeito, na tomada de decisão numa postura ética diante do mundo. A segunda carta: Do direito e do dever de mudar o mundo, movido por uma utopia possível, conclama educadores e ativistas para uma marcha contra as injustiças sociais impregnadas de conservadorismo desde o período colonial. Demonstra esperança e ânimo de transformar o mundo, consciente das dificuldades para se alcançar tais objetivos, mas não da sua impossibilidade. Na terceira carta: Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó, ontologicamente clama pela ética e respeito aos seres humanos. Para ele a vida tem um valor acima do político e econômico que deveriam estar a favor dela e não a minimizando como ocorre no sistema capitalista em que a humanidade se coisifica perdendo o seu posto de sujeito histórico.

Na parte dos outros escritos, os seis textos estão voltados a temas de cunho histórico, educacional, tecnológico fazendo considerações às questões da contemporaneidade. O *Descobrimento da América* denuncia a espoliação da civilização colonizada na América e na África pela ação das potências econômicas modernas. Na alfabetização e miséria deixa clara a associação destes dois elementos, um é condição da negação do outro. É imoral negar à humanidade o acesso ao conhecimento que possibilita a transformação. Como é imoral a oferta do conhecimento alienado que tira a autonomia e dignidade humana. Nos desafios da educação de adultos ante à nova reestruturação tecnológica, defende uma prática educativa crítica onde a tecnologia deve ser absorvida na constituição de um mundo melhor para todos.

O ler e escrever soma-se em saber por que e como aplicar as tecnologias de maneira ética e socializante a todos, sem distinção. Nessa mesma direção reflete quanto à alfabetização em televisão, destacando a ingenuidade na leitura do mundo que nos é apresentado. É preciso, sim, despertar a curiosidade e a criticização da ingenuidade. Deve-se incorporar as novidades

tecnológicas ao processo de formação educacional acelerando, assim, a possibilidade de compreensão do mundo e da possibilidade de sua mudança a favor da sociedade de maneira equânime. Em a Educação e Esperança, Freire pronuncia-se contra o fatalismo histórico, o que é pregado pela ideologia liberal sustentando a lei do mercado. Acredita na possibilidade da mudança mesmo com as dificuldades impostas pelos modelos econômicos dominantes. É preciso uma pedagogia crítica para sustentar e possibilitar a transformação, mesmo sabendo que as dificuldades não são poucas. A denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho apresentam o ser que interage de forma consciente e crítica com o mundo.

Na Pedagogia da Indignação, Freire encerra sua vida pedagógica como um educador que aplica de maneira dialógica, dialética, com indignação e amorosidade a prática de uma educação que não se acomoda no tempo ou conceitos cristalizados. A educação para ele é dinâmica e inserida no mundo em movimento com os humanos e suas ações na construção da história que é resultado dos seus atos.

### **3.1.1 Compreensão das noções de educação, formação e prática docente na obra Educação como Prática da Liberdade**

A compreensão de Paulo Freire sobre as noções de educação, formação e prática docente podem ser percebidas em suas reflexões teóricas. Seu pensamento evolui e se adequa às circunstâncias históricas da sociedade brasileira. Estão assim presentes em suas primeiras obras como também nas últimas, a coerência reflexiva de uma concepção de educação exigente de conteúdo, formação e prática do educador de maneira crítica e democrática. Essas características devem orientar para a transformação da sociedade garantindo a democratização da participação de todos os cidadãos, em especial os das camadas populares. Estes últimos devem ser atendidos mais que outros, em razão da sua negação histórica pelas elites econômicas.

Weffort, apresentando Freire em A Educação como Prática da Liberdade, descreve que a “Sua concepção educacional se propõe ser uma abertura à história concreta e não uma simples idealização da liberdade; daí se afigurar indiscutível a necessidade do aproveitamento de todas as possibilidades institucionais existentes de mobilização.” (2008, p.31). Explicita características de sua pedagogia que também é diferenciada da convencional. Nessa pedagogia a escola e o professor são postos em novos parâmetros.

Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um



coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. [...] O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real. (2008, p. 34).

Weffort deixa clara a postura crítica e realista da compreensão por Freire do papel da educação no processo de transformação da sociedade: “Apesar de que ninguém possa aceitar a ideia ingênua da educação como alavanca da revolução, caberia considerar a possibilidade de que, neste caso, a educação se antecipa a uma verdadeira política popular e lhe sugere novos horizontes.” (p.34).

O próprio Freire (2008) esclarece logo no início de sua obra que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.” (p.43). O contexto de sua reflexão sobre a situação educacional é fundamentado na sociedade brasileira que se encontrava em um estágio de ‘partejamento’, que se apresentava em duas realidades em confronto: uma ‘sociedade sem povo’ versus uma ‘nova sociedade sendo sujeito de si mesma’, ‘uma sociedade parcialmente independente’ versus uma ‘sociedade que se descoloniza’.

Sua proposta está voltada a uma educação para as massas populares em que a educação inovadora deve suplantar a conservadora e alienadora.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. [...] Educação para o homem-objeto (domesticação) ou educação para o homem-sujeito (liberdade). [...] educação [...] de auto reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço (das massas). [...] Educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito. (FREIRE, 2008, p.44).

Paulo Freire não se preocupa tanto com conceitos, mas com o processo educacional, definindo uma opção ideológica e sociológica exigente de uma atitude política. Estabelece o confronto do homem objeto versus o homem sujeito. Por isso a educação tem a conscientização como “uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa.” (p. 45).

No contexto de uma sociedade em trânsito ou que se possa chamar também em processo de transformação, o educador deve ter o compromisso com o povo. Pela educação deve-se ter a compreensão da realidade dos homens numa contextualização histórico-cultural. Assim a educação deve ser vista como instrumento de libertação numa atuação prática de humanização tanto no mundo urbano como no rural. Uma educação libertadora deve ter por característica:

[...] uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 2008, p.67).

Para a compreensão da ausência do exercício democrático na sociedade brasileira, Paulo Freire (2008) recorre à nossa formação histórica e cultural. Chama a sociedade do passado de sociedade fechada. A “[...] inexperiência política das camadas inferiores da população brasileira [...]”, adverte-nos Caio Prado de que a “[...] economia nacional, e com ela a nossa organização social, assente como estava, numa larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular.” (p.75).

Ao contrário da Europa, no Brasil não tivemos historicamente uma vivência cultural de participação democrática. A formação brasileira se deu pelo ajustamento, acomodação e integração. Ajustamento na ausência de participação e diálogo, acomodação com um mínimo de senso crítico e a integração que exigiria alto grau de razão e criticidade. Esses três aspectos ocorrem nos vários períodos da nossa história de formação política e experiência democrática, da colonização ao tempo contemporâneo.

O momento do rompimento da sociedade fechada se dá com a vinda da coroa para o Brasil a qual, com suas ações políticas, econômicas e culturais traz junto o nascimento das cidades e abertura de espaço para o conhecimento com a implantação de bibliotecas, do ensino e da imprensa. No entanto, a cópia do modelo democrático europeu sucumbiu à originalidade brasileira assim como a educação copiou o modelo jesuítico. Modelo este criado conforme os interesses das classes dominantes da Colônia, do Império e também mais tarde da República.

Fica clara em Freire (2008) a busca de uma pedagogia para a compreensão do contexto brasileiro, chamado por ele de transição. Como também vê na prática pedagógica do educador relevante contribuição para a mudança social.

[...] a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados à melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica [...]. (FREIRE, 2008, p. 94).

É comprovado que a dominação dos fortes sobre os fracos em parte é em razão do índice de analfabetismo e semi-analfabetismo que possibilita o comportamento ingênuo, irracional não crítico das massas sociais. A ação educativa deve ir contra esta irracionalidade. Assim, o processo de transição da sociedade brasileira exige também reforma no modelo educacional. “Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” (FREIRE, p. 96).

Freire critica a educação como:

[...] inadequada às novas condições do processo brasileiro, “mas não é ingênuo de não perceber que ela “sozinha, nada fará, porque, pelo fato de estar sozinha, já não pode ser instrumental”, daí ela “não pode ser encarada” [...] como um valor absoluto, nem a escola uma instituição incondicionada. (FREIRE, 2008, p.96).

Sua proposição educacional para a sociedade emergente passa pelas ideias de Karl Mannheim e assim sugere um sistema de educação com características de:

[...] um sistema que concentre suas maiores energias no desenvolvimento de nossos poderes intelectuais e dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao peso do ceticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais. [...] uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do desenraizamento. [...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. [...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse às constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. [...] uma educação que fizesse do homem um ser cada dia mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, 2008, p.97, 98).

Nesse sistema educativo, a prática educativa deve lançar o educando ao debate, à análise num diálogo constante com sua realidade. Ela democratiza a participação no ensino e aprendizagem sem o enfadonho verbalismo teórico do estéril ‘bacharelismo’. O educando deve ser orientado ao “[...] gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos achados – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica [...].” Na educação deve-se ter o equilíbrio do afeto e racionalidade. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de

coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 2008, p.102,104).

Quanto à formação dos educadores para todos os níveis de atuação educacional deve atentar para uma visão analítica e crítica das problemáticas do Brasil. Mesmo atentando para a preparação da mão de obra brasileira e para as demandas tecnológicas, não se pode deixar de humanizar o homem. Deve-se conciliar educação para humanização e instrumentalização tecnológica.

A educação brasileira deve ensinar a pensar o Brasil, desalienar da visão cultural que nega os valores nacionais, herança colonial. Isso apareceu em instituições como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a Universidade de Brasília (UNB) que se posicionaram numa nova visão formadora de professores e na construção de um projeto próprio para o país. O desenvolvimento na nação tem como entrave o déficit educacional em setores das massas populares como agricultores e proletários urbanos. Como forma de recuperação urgente deste déficit, P. Freire (2008) propõe um método de alfabetização que como vimos, tem por base a valorização da cultura popular reconhecendo o saber e a capacidade de ser alfabetizada desta população.

A verdadeira democracia está em todos os espaços da sociedade, assim como na educação a partir de seu método de alfabetizar. A democracia defendida por Freire é caracterizada como: “Aquela que não teme o povo. Que suprime os privilégios. Que planifica sem se enrijecer. Que se defende sem odiar. Que se nutre da criticidade e não da irracionalidade.” (FREIRE, 2008, p.130).

Permeia nessa obra de Paulo Freire sua concepção de uma educação crítica que só se torna possível com uma formação e prática docente coerente com os propósitos das mudanças e transformações necessárias a uma sociedade democrática em todos os seus aspectos, tanto no mundo urbano como rural.

### **3.1.2 Compreensão das noções de educação, formação e prática educadora transformadora na obra *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos***

Para uma compreensão das noções de educação, formação e prática educadora transformadora na obra *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*, os que prefaciam sua obra nos ajudam, assim como o próprio P. Freire. Como afirma Ana M. A. Freire (2000), Paulo Freire é um educador político de uma postura indignada contra a injustiça

social. Sendo seus escritos sempre movidos por questões que provocam os educadores conservadores e desafiam os educadores progressistas. Balduino A. Andreola, em Freire (2000), afirma que diante das temáticas provocadoras das obras de Freire, é possível estudá-lo sob as várias perspectivas da educação crítica. É o que tem ocorrido nos diversos fóruns que debatem temáticas educacionais à luz de Freire. Andreola, afirma a respeito de Freire: “É um pedagogo-profeta, as dimensões ética e política como exigências ontológico-existenciais e históricas da pessoa e da convivência humana e, em particular, da educação.” (p. 23).

Freire se propõe a destacar, principalmente em seus últimos escritos, uma prática educadora que atrai para uma leitura não enfadonha, não cansativa como costuma ocorrer em obras estritamente científicas. Objetiva também levar o leitor à aquisição do conhecimento direcionado à mudança de comportamento dos indivíduos na sociedade. Propõe colaborar com a prática docente diante dos desafios educacionais dos problemas ou temáticas contemporâneas que requerem transformações radicais. A educação tem sua importância relevante no preparo do ser humano em produzir cultura e história. “[...] o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo.” (p.30). Assim, a educação deve ser crítica levando o ser humano a se perceber e atuar no mundo.

É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. [...] uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser. (FREIRE, 2000, p. 33).

Na prática educativa democrática, a autoridade e a liberdade devem se equilibrar em seus limites de atuação, onde a obediência não se confunda com submissão e a liberdade com práticas desrespeitosas às fronteiras de outrem. A transformação de um mundo injusto para um mais justo se dá pelo processo educativo que deve ocorrer em todos os espaços da sociedade, principalmente na família e escola onde se tem a autoridade dos pais e professores.

O entrelaçamento da história, da ética e da educação revela-se importante na transformação do mundo. Assim a educação torna-se um instrumento auxiliar na atuação do ser humano, na realização de seus projetos na sociedade. Quanto à importância e sentido da educação Freire revela que:

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem,

de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres simplesmente fossem não haveria por que falar em educação. (FREIRE, 2000, p.40).

Nesse sentido, o educador deve resistir à acomodação aplicando uma educação em que, para além do simples ato de escrever e ler, os indivíduos sejam capazes de fazer a leitura crítica do mundo. Sendo o método para a leitura do mundo o inteligir, comunicar, denunciar e anunciar eliminando possibilidades das conjecturas ingênuas da realidade em que se vive. Sendo a tarefa da pedagogia crítica uma atuação ética e política, o educador como docente consciente, não tem como ser neutro frente à realidade social de vida do discente.

Para Freire os conteúdos devem ser ensinados com qualidade e contextualização, quando então o educador não deve apenas ensinar conteúdos sem deixar clara sua opção política e ideológica. “O educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.” (FREIRE, 2000, p. 44).

Uma prática educadora libertadora se faz necessária frente a um Estado que pratica uma educação no atendimento à lei do mercado, do liberalismo econômico e de direitos para poucos. “[...] recuso aceitar que eu ‘já era’ porque continuo reconhecendo a existência das classes sociais, porque nego a ideologia da despolíticação da administração pública, embutida na chamada ‘política de resultados’, porque afirmo a força das ideologias.” (FREIRE, 2000, p. 49).

Freire insiste na participação da educação na formação dos indivíduos, em especial os jovens quando afirma que o universo que os envolve os faz mais, ou menos, gente. Observa a importância da educação na escolha e na consciência da transformação do mundo. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67). Defende uma prática pedagógica que estimula a transformação do mundo de maneira crítica e participativa sem acomodação frente à realidade apresentada aos seres humanos. “Por isso, não só falo e defendo, mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos.” (FREIRE, 2000, p. 58).

Para Freire, educar é um ato político, por isso é preciso ao educador definir de que lado está. É na prática educativa do alfabetizador que se manifesta a politicidade da educação passada ao alfabetizando, uma vez que não há neutralidade no ato de educar. Educa-se para conservar ou manter a realidade em que se educa. Reage Freire aos que defendem a

neutralidade educacional: “[...] os que negam a mim a pedagogicidade, afogada e anulada, segundo eles, no político, são tão políticos quanto eu. Só, obviamente, que em opção diferente da minha.” (FREIRE, 2000, p. 89). Como também a prática educativa deve se alertar da importância histórica, do tempo e espaço em que se dá a convivência e a atuação dos indivíduos. É preciso conciliar na prática educativa o que é próprio da natureza humana, o sonho e a utopia que move o ser humano a sempre desenhar um futuro para si melhor que o hoje, fugindo assim da acomodação ou determinismo tão presente na formação conservadora neoliberal. Afirma Freire (2000, p.124) que: “[...] a prática educativa que, coerente com o ser que estamos sendo, desafia a nossa curiosidade crítica e estimula o nosso papel de sujeito do conhecimento e da reinvenção do mundo.” A despolitização educacional prejudica o próprio desenvolvimento tecnológico:

Despolitizando a educação e reduzindo-a ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que contradiz ou obstaculariza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico. A de como preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados. (FREIRE, 2000, p. 124).

Freire tem como perspectiva pedagógica uma prática educacional que anula o determinismo histórico. Sua concepção de democracia, ética e contextualização da realidade o conduz a defender uma política educacional para os cidadãos excluídos dos direitos ofertados pelo Estado a toda a sociedade. Assim, ele tem a educação como um ato político que se expressa na formação e na prática pedagógica de todos os educadores, sejam progressistas ou conservadores. Para ele a educação, além do ato de ensinar ou alfabetizar, deve ser um ato de desocultação das verdades às massas sociais.

### 3.2 MIGUEL ARROYO E A REALIDADE SOCIOEDUCACIONAL RURAL BRASILEIRA

Para Arroyo (2009), há um movimento no meio rural, representado nas lutas reivindicatórias, nos projetos propositivos dos movimentos sociais camponeses e nas respostas dos agentes públicos às pressões dos movimentos sociais. Comprova, assim, que há uma nova dinâmica no tratamento ao meio rural que está refletida nas características sociais, econômicas, culturais e tecnológicas do mundo atual.

Como estudioso do campo educacional, sua atenção se volta também de maneira crítica e propositiva à Educação do Campo, observando suas demandas e as ações dos movimentos populares e órgãos públicos na atenção para com o ensino no meio rural.

Arroyo argumenta em sua teoria reflexiva, enraizada na realidade socioeducacional dos trabalhadores rurais que: as exigências dos novos tempos não permitem que o Estado continue a ignorar a educação do campo que cobra uma atenção diferente do passado, ou seja, reconhecimento de uma identidade, uma ética, uma cultura e valores. Uma formação que atenda e respeite a diversidade dos povos do campo no contexto contemporâneo.

Em que pesem as propostas e as ações do Estado, em resposta às demandas para a educação do campo, Arroyo alerta para questões pontuais que não podem ser ignoradas, pela importância das mesmas para equacionar questões fundamentais na educação rural.

O histórico ignorar do Estado o direito à educação rural dos camponeses os coloca numa condição de cidadãos de segunda categoria. Daí a necessidade de medidas urgentes para se recuperar tal prejuízo ou no mínimo amenizá-lo. Ele propõe políticas compensatórias que fomentem estudos analisando e desvelando a situação precária do sistema educacional do campo (ARROYO, 2004a). Medidas que reorientariam para uma maior eficiência das ações do Estado em suas políticas públicas de investimentos em reelaboração de currículos, formação docente, materiais didáticos, etc.

Segundo Arroyo (2004a), a educação no meio rural tem sofrido uma mercantilização através de várias práticas manipuladoras para atender interesses outros e menos para resolver os problemas do ensino rural. O patrimonialismo nas escolas rurais caracteriza o agenciamento privado destas instituições que no passado sofriam intervenções dos poderes políticos locais e que infelizmente ainda se fazem presentes em pleno século XXI. Um exemplo é o que ocorre com as nucleações das escolas rurais. Esta prática desloca os alunos de seu contexto cultural ignorando os sistemas produtivos alternativos dos agricultores familiares, substituindo-os por qualificações profissionalizantes, tecnológicas que atendem aos interesses da agricultura patronal. Outro exemplo passa pelas escolas de salas multisseriadas que estão predominantemente no campo e necessitando de novos olhares das políticas públicas.

[...] as classes multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições



materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade [...] (ARROYO, 2010, p.10).

Assim como o sistema industrial mudou a dinâmica do urbano, também o campo hoje é outro, ou seja, exige políticas públicas diferentes daquelas do passado ou que até mesmo nem existiam. Os movimentos sociais avançaram e se tornaram mais eficientes em suas militâncias políticas por seus direitos. Não só reivindicam, mas propõem projetos sob gestão autônoma dos agricultores.

Arroyo (2004b, 2009), de forma propositiva e crítica, defende a reivindicação da universalização da educação básica feita pelas massas populares. Defende uma atenção especial à educação do campo com uma integração tecnológica adequada ao contexto rural. Reivindica o reconhecimento dos direitos destes povos que são tão cidadãos quanto os demais do meio urbano. Também pontua que não basta promulgar leis ou ter apenas simples reconhecimento por ministérios, conselhos ou secretarias governamentais a respeito da vulnerabilidade da educação do campo. É preciso investir de forma concreta e objetiva priorizando a educação do campo nas agendas políticas, garantindo infraestrutura física para as escolas do campo; responsabilizando politicamente as instâncias federativas com a intervenção específica de cada uma; normatizando determinações obrigatórias de investimentos (como qualificação profissional, estabilidade profissional, plano de carreira docente, salários dignos para servidores da educação rural, dentre outros aspectos). Esses elementos sinalizariam um redirecionamento das políticas públicas para a educação no campo.

Identifica-se em Arroyo a defesa não só de políticas compensatórias de investimentos na infraestrutura da educação, mas também a proposição de práticas pedagógicas que expressem uma pedagogia adequada ao contexto social e ao universo material e imaterial destas populações. Como no caso dos camponeses, em que devem ser reconhecidas também suas potencialidades de produção socioeconômica e cultural.

## 4 MÉTODO DE PESQUISA

Esta seção apresenta o método e as abordagens aplicadas na investigação do campo empírico e na análise dos dados obtidos, como parte da consolidação desta tese. Ela se encontra organizada em cinco subseções assim sequenciadas: - A Organização da Pesquisa; - As Variáveis e Categorias; - Abordagens e Técnicas e o Campo Empírico e Sujeitos.

### 4.1 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Conforme explicitado na Introdução, foi definido o seguinte problema para dar origem à investigação: - Como o Programa Escola Ativa (PEA/MEC), implantado nas escolas rurais do município de Salinas/MG, considera, na sua formação e prática pedagógica docente, as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos agricultores familiares da região de influência destas escolas?

Para este problema, foi formulada a seguinte hipótese a ser testada: A implantação do Programa Escola Ativa no município de Salinas MG vem ao encontro de uma proposição de contextualização educacional no rural, a partir de uma formação e prática pedagógica docente que considera as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos filhos dos agricultores familiares.

Em sequência, o objetivo geral desta investigação foi definido como: Analisar a implementação do PEA/MEC/SALINAS-MG, em seus aspectos de formação e prática pedagógica docente, verificando como são consideradas as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos agricultores familiares da região de abrangência das escolas do PEA/SALINAS. Assim como se buscou nos objetivos específicos: Caracterizar os aspectos socioeconômicos e culturais dos agricultores familiares do município de Salinas MG. - Investigar e descrever as condições de vida dos agricultores familiares cujos filhos frequentam as escolas selecionadas. - Caracterizar e analisar a formação dos docentes integrantes do PEA/Salinas. - Investigar e analisar a prática pedagógica dos docentes integrantes do PEA/Salinas.

## 4.2 AS VARIÁVEIS E CATEGORIAS

As formulações anteriores permitiram identificar duas variáveis para a investigação: Aspectos Socioeconômicos e Culturais e Condições de Vida dos agricultores familiares e também duas categorias de análise: Formação Docente e Prática Pedagógica a serem observadas ao longo da investigação.

Relativamente à variável Socioeconômica e Cultural na vida dos agricultores familiares, foram definidos os seguintes aspectos: na dimensão econômica: renda, atividade produtiva, estrutura fundiária, posse de terra, crédito financeiro; na dimensão social: alimentação, educação, moradia, expectativa de vida, lazer, organização (sindicato, cooperativa, associação, grupos religiosos); na dimensão cultural: manifestações folclóricas, religiosas, valores, hábitos, costumes, etc.

Relativamente à variável Condições de Vida, aqui ela é caracterizada conforme definido pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) e pelas contribuições da sociologia rural. O IPEA define como: “[...] a renda [...] e outros aspectos das condições de vida das famílias brasileiras, como o acesso ao saneamento básico, domicílios de boa qualidade e bens de consumo duráveis, que são considerados constitutivos do bem-estar de indivíduos e famílias.” (OSÓRIO et al., 2011, p. 263). No campo da sociologia rural, Schneider (2009) compreende qualidade e condições de vida no meio rural a partir de duas dimensões:

[...] as condições materiais de vivência e as percepções dos indivíduos, que é a maneira como os sujeitos interpretam e se relacionam com as condições de vida materiais que vão desde as suas expectativas subjetivas, quanto ao ambiente em que vivem, até as representações e opiniões sobre determinadas variáveis. [...] a qualidade de vida refere-se a uma questão de acesso a bens e equipamentos, tais como telefone, máquina de lavar etc., [...] às percepções que os agricultores familiares têm sobre as condições materiais e não-materiais que vivenciam ou gostariam de vivenciar, tais como a satisfação com o meio rural e as expectativas em relação à atividade agrícola. (SCHNEIDER et al., 2009, p. 157).

Fundamentado nestas referências, pode-se entender aqui a variável Condições de Vida através da seguinte expressão: como os agricultores familiares fazem uso de suas características socioeconômicas e culturais para garantir a sobrevivência e a reprodução de suas famílias bem como as percepções, crenças e opiniões que os mesmos têm sobre esta dinâmica.

Destaque-se ainda que, pela caracterização feita, as variáveis se interpenetram, uma dando sentido à outra. No entanto, nesta pesquisa foram investigadas em universos diferentes: a variável Socioeconômica e Cultural no universo amplo dos agricultores familiares do município de Salinas e a variável Condições de Vida no universo dos agricultores familiares com filhos nas escolas do PEA em Salinas.

Quanto às categorias, são compreendidas como: Formação Docente e Prática Pedagógica.

A primeira categoria, Formação Docente é entendida como a preparação, com saberes teóricos e práticas reflexivas, do profissional docente no período de formação propedêutica e durante o exercício de seu trabalho profissional. Como afirma a Associação Nacional para Formação de Professores (ANFOPE), a formação dos professores deve ocorrer com:

Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos, filosóficos e sociais que permitam a apropriação de seu processo de trabalho, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; este é um dos princípios que permitirá ao profissional da educação a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e a luta contra as tentativas de aligeiramento da formação via propostas neo-tecnicistas [...]. (ANFOPE, 1997, p.2).

Para se compreender a segunda categoria, Prática Pedagógica pode-se recorrer primeiramente à conceituação de pedagogia de Tardif que, embora de caráter mais técnico, revela uma abrangência importante:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. [...] do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a 'tecnologia' utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2008, p. 117).

Numa corrente mais crítica e interacionista, encontra-se em Paulo Freire uma concepção de formação e prática pedagógica docente reflexiva, onde o docente exerce um papel ativo, interpretativo e dialético sobre o saber, contextualizando-o ao cotidiano do universo social, do ensino e do aluno. Como consta em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, na seção "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática":

[...] se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 42-44).

Fundamentando nestes autores, entende-se aqui a segunda categoria, Prática Pedagógica, como o conjunto dos elementos didáticos e pedagógicos e os saberes que o educador domina e aplica no seu cotidiano profissional junto aos discentes e sobre os quais reflete criticamente e ainda que pela dinâmica da relação família e escola se estendem aos universos sociais destes. Desta maneira professor, aluno, currículo e contexto socioeconômico, cultural da escola, família e comunidade interagem com a prática pedagógica.

#### 4.3 ABORDAGENS E TÉCNICAS

Para o estudo aqui proposto foi aplicada a abordagem qualitativa, pois “[...] incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais.” (MINAYO, 2007, p. 10). Ainda, segundo Granger (1982), a realidade social é qualitativa e os acontecimentos nos são dados primeiramente como qualidades em dois níveis: a) em primeiro lugar, como um vivido absoluto e único incapaz de ser captado pela ciência; e b) em segundo lugar, enquanto experiência vivida em nível de forma, sobretudo da linguagem que a prática científica visa transformar em conceitos.

Assim, aqui se propôs uma investigação de abordagem qualitativa, utilizando as técnicas de Entrevista Semi estruturada, Observação Não-participante e Pesquisa Documental. Nessas abordagens e técnicas buscou-se tanto a caracterização socioeconômica e cultural quanto as condições de vida dos agricultores familiares do meio rural pesquisado, procurando verificar como estes fatores eram considerados na formação e prática pedagógica dos docentes atuantes nas escolas de ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), da rede municipal de educação rural no PEA-Salinas.

Dando continuidade à explicitação das abordagens e técnicas, foram aplicadas Entrevistas Semi-estruturadas com roteiro de perguntas abertas e fechadas (ver apêndice A, p.

196), junto às famílias agrícolas da comunidade escolar, aos docentes, aos discentes, às técnicas educacionais e à coordenadora pedagógica do PEA/MG (FaE/UFMG).

Haguette (1997, p. 86) define a entrevista como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.” Nesse momento se fez importante observar Lakatos e Marconi (2010) que alertam sobre as vantagens e as desvantagens que a entrevista oferece ao pesquisador. Por exemplo: em suas vantagens essa abordagem pôde abranger todos os indivíduos em seus diversos níveis de escolarização, possibilitando ao pesquisador instantaneamente a confirmação e a complementação das informações. Em suas desvantagens, ela tornou-se mais exigente no nível de comunicação, requerendo objetividade e maior atenção na isenção do entrevistador sobre o entrevistado, ainda sendo mais dispendiosa em tempo e custos financeiros.

Objetivou-se com esta técnica adquirir dados que levassem ao conhecimento e à compreensão da implementação do PEA, bem como das características culturais e condições de vida dos agricultores familiares na formação e prática pedagógica dos docentes atuantes nas escolas dos filhos de agricultores familiares. Sendo essas informações registradas por gravações, anotações e fotografias, conforme a permissão do entrevistado.

Foi explorada também a Observação Não-participante na captação de informações em determinados contextos e/ou eventos como: vivências familiares, aulas, seminários, exposições, atividades de extensão, extra classe, etc., que estiveram vinculadas ao tema e que ocorreram no âmbito da pesquisa. Teve-se como objetivo da aplicação dessa técnica captar informações complementares àquelas buscadas nas entrevistas e que nesta apareceram de forma mais espontânea. O registro das informações da Observação Não-participante se deu por anotações no diário de campo e fotografias. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 176) “[...] na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador.”

A observação auxiliou o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Esta observação assistemática, informal, ajudou o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.174). No entanto esteve-se atento a superar nessa técnica a possível inibição dos indivíduos pesquisados quanto à presença do pesquisador. Situação esta que foi amenizada com visitas ao campo de pesquisa

estabelecendo contatos para pré-conhecimentos entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, garantindo a confiança destes.

Também se utilizou da Pesquisa Documental objetivando com essa técnica obter dados das características socioeconômica e cultural dos agricultores familiares do município e outras informações que poderiam orientar a formação e a prática pedagógica do docente. Esta técnica teve como materiais de pesquisa anuários estatísticos, boletins, revistas, livros didáticos, projeto político-pedagógico, painéis, fotos, etc.

Guba e Lincoln (1981) apontam ser a Pesquisa Documental uma fonte rica e estável, de onde se podem tirar provas materiais que fundamentam os achados da pesquisa. Lakatos e Marconi (2010, p. 157) caracterizam a Pesquisa Documental como uma “[...] fonte de coleta de dados [...] restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.”

Os documentos foram fontes de informações onde se encontraram o texto contextualizado à realidade pesquisada. A aplicação desta técnica teve também como finalidade complementar dados não obtidos por outras fontes. A limitação esteve na precariedade de documentos uma vez que, como afirmado por Guba e Lincoln (1981), as escolas em geral não arquivam ou mantêm os resultados de suas atividades ou experiências.

Quanto aos equipamentos foram necessários: gravador, câmara fotográfica, cadernos, folhas xerografadas dentre outros, que se fizeram necessários conforme o desenvolvimento da investigação. Ainda foi necessário especificar os critérios exigidos no regulamento ético na pesquisa científica que foram observados em todos os procedimentos de busca de informações e elaboração do conhecimento científico, conforme as normas do conselho de ética para pesquisa da UFRGS (ver Apêndice B, p. 206).

Relata-se a seguir o passo a passo metodológico que se procedeu nesta pesquisa conforme ordenam os objetivos específicos:

O primeiro objetivo onde se buscou a ‘Caracterização socioeconômica e cultural dos agricultores familiares’, por ser predominantemente baseado em dados estatísticos, teve o apoio da abordagem quantitativa, através da Pesquisa Documental. Os equipamentos foram: computador, máquina fotográfica; os locais e/ou fontes foram órgãos públicos, bibliotecas, escritórios, sites, publicações estatísticas, boletins, revistas. Concluiu-se com a transcrição e a tabulação dos dados, chegando ao relatório descritivo que permitiu caracterizar a variável aspectos socioeconômicos e culturais dos agricultores familiares.

Para o segundo objetivo: ‘Investigar e descrever as condições de vida dos agricultores familiares cujos filhos frequentam as escolas selecionadas’, a abordagem foi

qualitativa, tendo como sujeitos os pais/mães/responsáveis, e foram usadas as técnicas de Observação Não-participante, Entrevista Semi estruturada e Pesquisa Documental. Os focos de observação atentaram para os aspectos material e imaterial das condições de vida dos agricultores tais como indicados anteriormente: renda, saneamento básico, qualidade de residência, ocupação de trabalho, posse de terra, mercado, crédito, bens de consumo, escolaridade, números de membros na família e satisfações, expectativas e percepções dos agricultores familiares em relação ao seu mundo. Nas entrevistas, foram acrescentadas também questões sobre a percepção da escola e do PEA e suas relações com o cotidiano dos agricultores. Os equipamentos utilizados foram: computador, máquina fotográfica, gravador, caderno de campo; o local e/ou fontes foram as famílias, as propriedades rurais e os cadastros escolares dos alunos. O tratamento dos dados procurou integrar as informações obtidas buscando descrever a variável Condições de Vida dos agricultores familiares observados.

O terceiro objetivo: ‘Caracterizar e analisar a Formação dos docentes integrantes do PEA/Salinas’, teve abordagem qualitativa, sendo os sujeitos os docentes, os alunos as servidoras técnicas educacionais e a coordenadora pedagógica do PEA/MG (FaE/UFMG). As técnicas aplicadas foram Entrevistas Semi estruturadas, Pesquisa Documental e Observação Não-participante. Os equipamentos necessários foram livros, manuais pedagógicos, computador, máquina fotográfica, gravador, caderno de campo. O local e/ou fontes foram: órgãos públicos, eventos de formação, acervos documentais. O tratamento destes dados foi transcrito, tendo uma redação descritiva, interpretativa e analítica de seus conteúdos.

O último objetivo, ‘Investigar e analisar a prática pedagógica dos docentes integrantes do PEA/Salinas’, teve abordagem também qualitativa tendo como sujeitos os docentes, discentes, pais/mães/responsáveis dos alunos. Aplicaram-se as técnicas Entrevista Semi-estruturada, Observação Não-participante e Pesquisa Documental. Os equipamentos necessários foram: computador, máquina fotográfica, gravador, caderno de campo. Como local/fonte foram explorados vários espaços pedagógicos, como: salas de aula, escolas, residência das famílias e outros, ainda materiais didáticos e pedagógicos como: livros didáticos, projeto político-pedagógico, planos de ensino, plano de aula, matriz curricular, painéis, fotos, redações e/ou textos dos alunos. Por fim, o tratamento dos dados ocorreu com a transcrição, tabulação, relatório e interpretação analítica desses itens.

Posteriormente às análises e às interpretações dos dados e informações coletados seguiram o procedimento de codificação, classificação e categorização como elementos base para a descrição analítica de conteúdo da pesquisa Trivinos (2009). Utilizou-se a análise de conteúdo como:



[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 77).

Também se trabalhou a análise de conteúdo de forma temática, pois segundo Minayo (2007, p. 316) “[...] a análise temática consiste em descobrir os inúmeros sentidos que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado.”

Os dados e informações foram cruzados, comparados e associados tendo como critério de análise as similaridades ou as divergências em seus conteúdos, inicialmente a partir de cada escola e seus sujeitos e posteriormente enfatizando as semelhanças e diferenças existentes entre eles.

Chegou-se, assim, à resposta da questão inicial proposta nesta pesquisa, compreendendo, então, como as variáveis socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos agricultores familiares se fizeram presentes nas categorias de formação e prática pedagógica docente do Programa Escola Ativa no Município de Salinas MG.

#### 4.4 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS

A seguir apresenta-se como campo empírico, sujeitos e fontes da pesquisa respectivamente: as escolas, os pais/mães/responsáveis, os professores, os alunos, as servidoras técnicas educacionais, a coordenadora pedagógica do PEA/MG (UFMG) e as fontes de documentos.

##### a) As Escolas do PEA:

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação e dos Projetos Político - Pedagógicos das escolas que implantaram o PEA, o Programa Escola Ativa atua com uma matriz curricular diferenciada das demais escolas, com conteúdos específicos adequados à realidade local da comunidade dos alunos.

O PEA em Salinas MG foi implantado em 2008 nas 10 escolas multisseriadas na zona rural, estando em execução atualmente em 6 escolas multisseriadas rurais existentes no município, atendendo a 80 alunos e envolvendo 10 professores. As turmas de salas multisseriadas variam de 7 a 20 alunos por escola, de 2 a 3 anos escolares por turmas e de 3 a 12 alunos por turma. O que pode ser observado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Identificação e caracterização das escolas integrantes do PEA em Salinas MG.

<b>Ordem</b>	<b>Escola</b>	<b>Localização</b>	<b>Distância da Sede / KM</b>	<b>Turmas/multis-seriadas Anos</b>	<b>Nº. Alunos PEA</b>	<b>Prof. PEA</b>	<b>Servente /Técnica educacio-nal</b>
<b>01*</b>	E.M. Antônio dos Anjos Sobrinho	Povoado de Cachoeira Seca	20	Turmas:02 A: 1° e 2° B: 4°e5°	2 e 04 5 e 04 = 15	02	02/01
<b>02*</b>	E.M. Frei Gotardo	Fazenda Baé	72	Turmas: 02 A: 1° e 2° B: 3° e 4°	4 e 01 3 e 08 = 16	02	02/01
<b>03*</b>	E.M. João Paulo I	Fazenda Lage Bonita	56	Turmas: 02 A: 1°; 2° e 3°  B: 4° e 5°	05,01 e 04 5 e 06 = 21	02	02/01
<b>04</b>	E.M. São Judas Tadeu	Fazenda Morro Redondo	45	Turmas: 02 A: 1° e 2° B: 3° e 5°	01 e 03 01 e 02 07	02	02/01
<b>05</b>	E.M. Sebastião Moreira de Oliveira	Fazenda Barra do São José	25	Turma: 01 Única: 1° e 2°	07 e 04 = 11	01	02/01
<b>06</b>	E.M. Francisco P. da Silva	Povoado de Vereda	42	Turma: 01 Única: 1° e 2°	01 e 09 = 10	01	02/01
<b>Total</b>				10	80	10	12/06**

Fonte: Elaboração a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Salinas MG – Educacenso – 2012.

\*Escolas selecionadas para estudo.

\*\* As técnicas atendem a mais de uma escola.

Mesmo tendo o município características sociais e econômicas semelhantes em toda a extensão onde estão localizadas as escolas do PEA, para que se obtivesse uma representatividade espacial e das características de toda a área pesquisada, tomaram-se três escolas como objeto de estudo, observando e conciliando os seguintes critérios de escolha:

- a) Escolas com maior número de alunos matriculados;
- b) Escolas com alunos de maior tempo de vivência no PEA;
- c) Representação da extensão geográfica observando escolas com maior proximidade e maior afastamento da sede do município.

b) Os Sujeitos:

Quantitativamente e por categoria tomaram-se para estudos os seguintes sujeitos das três unidades escolares selecionadas: pais/mães/responsáveis, professores, alunos e servidoras técnicas educacionais. Foi considerado sujeito ainda a coordenadora pedagógica do PEA/MG (Fae/UFMG), pela sua importância no Programa.

b.a) Os pais/mães/responsáveis:

Foram selecionadas oito famílias, todas de agricultores familiares, pais/mães/responsáveis pelos alunos representando aproximadamente 17,39% total das escolas selecionadas e 11,42% do total das escolas do PEA.

Na escolha das famílias, pais/mães/responsáveis como critério foram usadas aquelas que tivessem propriedades/residências mais próximas das escolas para que, assim, se permitisse uma percepção da caracterização socioeconômica e cultural e das condições de vida no raio de abrangência do entorno das escolas. Na medida do possível conciliaram-se com a escolha aquelas famílias também com o maior número de filhos matriculados nas turmas que participavam do PEA. Buscaram-se também aquelas que tinham maior tempo de experiência com o processo de implantação do PEA no município, por escola selecionada.

Na Escola Municipal Frei Gotardo, foram selecionadas duas famílias: uma com dois filhos no quarto ano na turma B e a outra com seis filhos no primeiro, quarto e quinto ano nas turmas A, B e C (seriada).

Na Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho, foram selecionadas três famílias: uma com um filho no quarto ano na turma A e duas com um filho cada no quinto ano na turma B.

Na Escola Municipal João Paulo I, foram três famílias: uma com dois filhos no terceiro e quarto ano nas turmas A e B, a segunda com três filhos no primeiro, segundo e quinto ano nas turmas A e B e a terceira família com um filho no quinto ano na turma B.

As características socioeconômicas comuns a todos eram: renda média familiar de R\$ 200,00 mês; número médio de pessoas por família, 6; maioria dos chefes de família tendo ensino fundamental incompleto e sendo os demais analfabetos; atividade econômica principal era agricultura familiar.

b.b) Os professores:

Foram estudados 6 professores que atuavam nas turmas multisseriadas das unidades selecionadas (60% do total que atuam nas escolas multisseriadas do PEA). Cinco eram do sexo feminino e um masculino. Cinco eram concursados, e um contratado. Quatro tinham formação superior e um o ensino médio completo e participavam desde o início da implantação do PEA (2008).

b.c) Os (as) alunos (as):

Foram selecionados 15 alunos, representando 29,44% dos 51 alunos matriculados nas escolas selecionadas e 18,45% do total dos 80 alunos matriculados no PEA. Como critério de seleção optou-se por alunos pertencentes às famílias (pais/mães/responsáveis) que foram selecionados para a pesquisa.

Na Escola Municipal Frei Gotardo, foram oito alunos: um do primeiro ano na turma na A e três do quarto ano na turma B e três do quinto ano irmãos dos outros três anteriores e que já cursaram os anos anteriores no PEA.

Na Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho, foram três alunos: um quarto ano e dois do quinto ano todos na turma B.

Na Escola Municipal João Paulo I, foram quatro alunos: um do terceiro ano na turma A, um no quarto ano e dois no quinto ano na turma B.

Em termos gerais, os alunos do PEA frequentam do primeiro ao quinto ano, com idade variando de seis a treze anos, distribuídos em dez turmas multisseriadas.

b.d) As servidoras técnicas educacionais:

Foram quatro correspondendo a 66,66% do total das escolas do PEA e 100% das escolas selecionadas. São concursadas, uma para cada unidade escolar selecionada, sendo a quarta escolhida por ter participado no curso de formação do PEA em Belo Horizonte e

atuado como monitora do programa no município. Embora a exigência mínima para a função seja o ensino médio, todas tinham formação de nível superior na área educacional. Todas participaram desde o início da implantação do PEA no município. Dentre outras atribuições conforme Decreto municipal nº. 2.823/2002, deveriam coordenar, supervisionar, executar, auxiliar em programas e projetos voltados para a qualidade da educação; atuar em estudos de pesquisas e análise de temáticas educacionais. Nas atribuições específicas do PEA, competia às técnicas educacionais participarem dos cursos de formação promovidos em nível estadual repassando os conteúdos e as orientações pedagógicas aos professores atuantes no PEA do município, atuarem como monitoras e supervisoras do PEA local e prestarem à coordenação pedagógica estadual relatórios, das suas atividades realizadas nos microcentros municipais.

b.e) Coordenadora pedagógica do PEA/MG (UFMG):

A coordenadora é mestre em educação, como bolsista do Educampo-FaE/UFMG atuou como coordenadora de formação pedagógica no processo de implantação do PEA em Minas Gerais. As atribuições do cargo da coordenadora pedagógica passavam pela coordenação de formação e orientação pedagógica dos monitores municipais responsáveis pelo repasse dos cursos de formação para qualificação dos docentes integrantes do PEA nos seus municípios de origem.

c) As fontes de documentos:

A Pesquisa Documental para caracterizar a variável Socioeconômica e a Cultural dos agricultores familiares do município realizou-se em sites oficiais como IBGE e nos setores dos órgãos públicos e sociedade civil como a Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Cultura; Secretaria de Desenvolvimento Agrícola e Ambiental; Secretaria de Saúde do Município de Salinas e Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Salinas MG. Para a Variável Condições de Vida recorreu-se aos cadastros e fichas escolares dos alunos matriculados nas escolas com o Programa Escola Ativa.

Os dados relativos à categoria Formação Docente tiveram como fontes documentais o site oficial do MEC/SECADI, o Setor de Educação do Campo (EduCampo) da FaE/UFMG, manuais de orientação pedagógica, livros didáticos do PEA e manual do docente. A categoria Prática do Docente teve como fontes os planos de ensino e de aula, projetos na escola e/ou junto à comunidade e outros eventos de caráter pedagógico, documentos relativos à formação oferecida no PEA.

## **5 DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DOS DADOS RESULTANTES DA PESQUISA**

Fez-se nesta seção a descrição e a análise dos dados encontrados nas investigações dos documentos, do campo empírico e dos sujeitos, atendendo ao estabelecido pelos quatro objetivos específicos para esta pesquisa. Tem-se na subseção primeira a caracterização do município de Salinas em seus aspectos socioeconômicos e culturais gerais dando enfoque especial à agricultura familiar e, portanto, ao primeiro objetivo específico. A subseção segunda, que é a mais extensa, ocupa-se da descrição e da análise das escolas pesquisadas e seu contexto, das condições de vida e percepções dos pais agricultores familiares quanto às escolas e ao PEA; da formação docente e prática pedagógica na percepção dos professores e alunos, abordando, portanto os outros três objetivos específicos. Como elemento de enriquecimento e confirmação, apresenta ainda as percepções das técnicas educacionais relativamente aos mesmos aspectos observados na segunda subseção.

### **5.1 O MUNICÍPIO DE SALINAS**

Como mencionado acima, esta subseção responde ao primeiro objetivo específico deste estudo: caracterizar os aspectos socioeconômicos e culturais dos agricultores familiares do município de Salinas MG e, portanto está focada na variável socioeconômica e cultural. Os dados e informações que permitem a caracterização foram obtidos através de pesquisa em documentos e sites oficiais. Para maior clareza, a seção está dividida em três subseções.

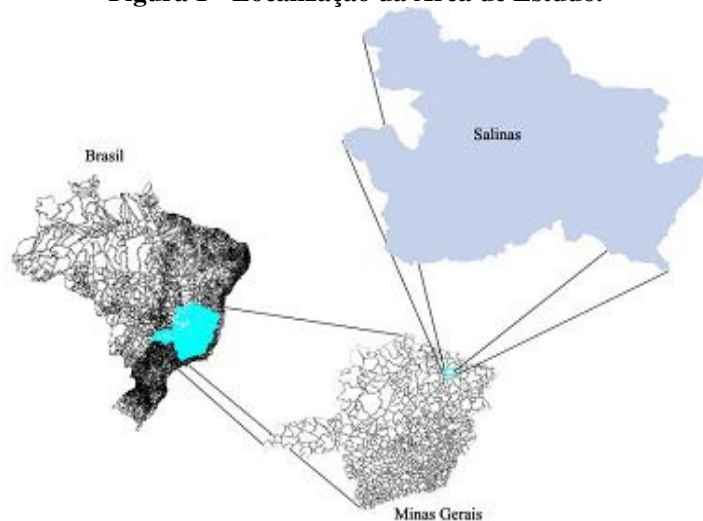
Primeiramente aborda a localização, a história e a caracterização socioeconômica de Salinas, identificando suas origens em termos de ocupação territorial e composição étnica e cultural. Aborda também sua evolução produtiva em três setores econômicos – indústria, comércio e agricultura, com destaque para o último.

Na segunda subseção aborda o meio rural de Salinas, sua estrutura fundiária, principais produtos e as principais manifestações culturais. Aborda também sua agricultura familiar que se destaca tanto na produção comercial quanto na produção de subsistência.

A terceira subseção caracteriza a situação educacional geral do município, com destaque para a rede municipal de ensino por ser este o nível em que se localiza o PEA, foco central desta pesquisa.

### 5.1.1 História, localização e caracterização socioeconômica

**Figura 1 - Localização da Área de Estudo.**



Fonte: ALBUQUERQUE, 2009, p.16.

Segundo Lisboa (1992), no processo de ocupação colonizadora, quem primeiro pisou o solo do atual município de Salinas foi a expedição Espinosa-Navarro. Esta partiu de Porto Seguro-BA em 1554, comandada por Francisco Bruza Espinosa e João de Aspilcueta Navarro. Estes tinham como objetivo a colonização e também investidas no reconhecimento das terras na descoberta de suas riquezas, em especial minérios preciosos. Séculos depois, por volta de 1698, o bandeirante Antônio Luiz dos Passos, possuidor de uma fazenda em território do atual município de Rio Pardo, buscando explorar as matas virgens da região, descobriu, casualmente, nas margens de um rio, algumas minas de sal-gema, produto que naqueles tempos tinha importância pela sua escassez e dificuldade de aquisição. Daí a origem do nome Salinas que foi dado ao rio e posteriormente ao município.

Após a descoberta do sal-gema, entre 1789 ou 1790, vieram de Rio Pardo os primeiros moradores para formar a nova povoação, cujo nome era Santo Antônio de Salinas. A povoação desenvolveu-se e em 4 de outubro de 1887, a então Vila de Santo Antônio de Salinas foi elevada à categoria de cidade, desmembrando-se do município de Rio Pardo. Após receber vários nomes, em 1923 passou a chamar-se definitivamente Salinas.

Chaves (2004), Monção e Dayrell (2007) descrevem que a existência dos povos nativos até fins do século XIX se reduz drasticamente. Os motivos passam pela formação dos aldeamentos escravagistas, o combate da chamada “Guerra Justa” pelos portugueses, a

contaminação pela varíola, sarampo e a aculturação dos que sobreviveram. Até hoje se encontra a presença, nos traços culturais e fisionômicos, dos herdeiros dessa etnia.

Dessa maneira, povos nativos, portugueses e africanos vão interagindo e constituindo uma nova composição socioeconômica e cultural nesse espaço geográfico que estabelece a transição das regiões do Norte de Minas e o Vale do Jequitinhonha.

**Figura 2 - Tribos remanescentes residentes no Pontal.**  
(Encontro do Rio Jequitinhonha com o rio Araçuaí).



Fonte: IHGS, 2010.

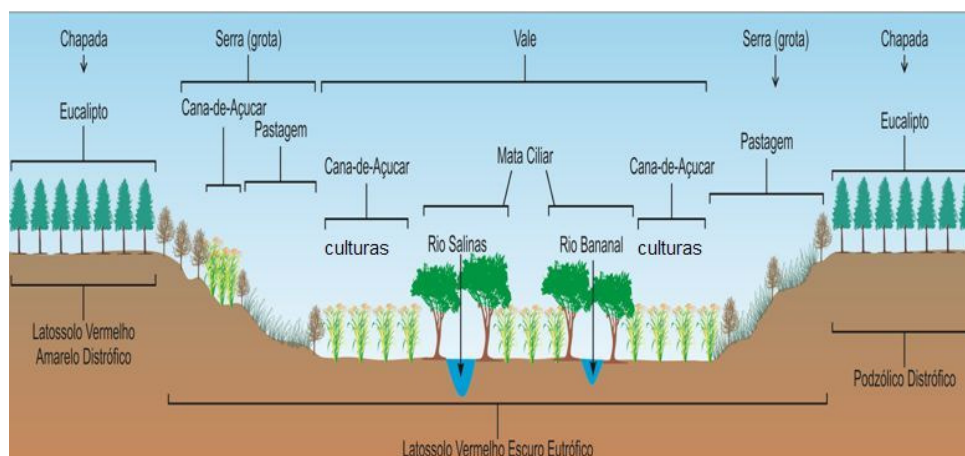
Conforme dados do IBGE (2010) o atual município de Salinas localiza-se no Norte de Minas Gerais na Região Fisiográfica do Chapadão do Itacambira; Vale do Jequitinhonha; Micro Região do Alto Rio Pardo. As coordenadas geográficas da sede municipal de Salinas são 16° 10' 13" de latitude sul e 42° 17' 25" de longitude oeste. A altitude da sede do município é de 389 metros acima do nível do mar. O perfil característico do espaço agrário de Salinas compreende a seguinte altitude; máxima de 1.031 metros no local da divisa com o município de Taiobeiras, mínima de 455 metros no local da foz do Rio São José.

O bioma de Salinas transita por uma zona de Caatinga a Cerrado num relevo alto e, nas margens dos rios, vegetações densas como cobertura florestal, Brandão (1994).

Suas formações florestais têm a ocorrência de florestas subcaducifólia e caatinga arbórea. As formações não florestais estão representadas na área pela caatinga arbustiva-arbórea e pelo cerrado.



**Figura 3 - Perfil esquemático das características agrárias do espaço estudado.**



Fonte: Elaboração do autor et al., 2011.

Por sua característica semiárida, Salinas está no Polígono da Seca, área de abrangência da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) extinta em 2001 e reativada em 2002 como Agência do Desenvolvimento do Nordeste (ADENE), do Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais (IDENE), e da Comissão de Desenvolvimento Vale do Jequitinhonha (CODEVALE).

Salinas apresenta: - área geográfica de aproximadamente 1.891,33 Km<sup>2</sup> divide-se em 40,46 Km<sup>2</sup> de área urbana e 1.850,87 Km<sup>2</sup> de área rural; - população de 39.182 habitantes, sendo a urbana de 30.718 (78,4%) e a rural de 8.464 (21,61%) habitantes; - expectativa de vida de 69,36 anos; - índice de longevidade de IDHM-L: 0,739; - IDH municipal de 0,699; taxa de alfabetização de 76,15%; - taxa bruta frequência escolar de 77,13%; - renda per capita de 0,592; tem um rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes no rural de R\$ 847,21 e de R\$ 2.427,27 para o mesmo setor na área urbana, IBGE (2010). Embora os índices sociais de Salinas estejam superiores aos dos municípios de sua microrregião, a cidade se encontra entre os parâmetros de seis e oito estabelecidos pelo Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil que considera para este intervalo um desenvolvimento moderado.

Os diversos investimentos públicos aplicados na região, como a construção da BR 251, recursos de combate às secas, geridos pelos agenciadores SUDENE/IDENE via Banco Nordeste do Brasil, implantação de vários órgãos públicos como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-MG), Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA), Companhia Energética de Minas Gerais S.A. (CEMIG), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), faculdades públicas e privadas, Ministério da Previdência

Social (INSS), Instituto Mineiro Animal (IMA), dentre outros, transformaram Salinas no centro de referência regional. Também colaboraram para que isso ocorresse os incentivos fiscais públicos na região para o plantio do eucalipto e melhorias de atividades agropecuárias e agroindustriais, como a famosa cachaça de Salinas. Ainda colaborou a chegada de novas tecnologias que modernizaram a agricultura com máquinas, equipamentos, insumos químicos, sementes melhoradas.

A transformação de Salinas em referência da microrregião do Alto Rio Pardo deve-se também a sua localização geográfica tendo em torno de si outras pequenas cidades, em sua maioria ligadas por vias asfálticas a este município. Soma-se a isso a presença das agências bancárias: Banco do Brasil (BB), Caixa Econômica Federal (CEF), Banco do Nordeste do Brasil (BNB), Banco Brasileiro de Desconto (Bradesco) e o Sistema de Cooperativas de Créditos do Brasil (SICOOB) que juntos têm contribuído para a movimentação financeira de Salinas e região.

O investimento mais polêmico na região tem sido a silvicultura do eucalipto vindo desde a década de setenta. Esta ocorre nas terras altas conhecidas como gerais, chamadas também de chapadas. Tais terras, embora menos férteis, pelo seu relevo plano viável à mecanização agrícola, tornaram-se propícias para a cultura do eucalipto que entra em conflito com os povos tradicionais geraizeiros e agricultores familiares. Estes têm perdido áreas antes utilizadas para a criação extensiva e coletiva de animais e para o extrativismo vegetal a exemplo do pequi. Também acusam que após a introdução do cultivo do eucalipto, ocorreu uma redução significativa do fluxo de água das nascentes na região, chegando algumas até a secar.

No norte de Minas Gerais, onde se insere Salinas, as condições climáticas constituem um fator de desequilíbrio e causa de dificuldades ao desenvolvimento regional. A seca tornou-se um problema comum para a população dessa região bem como para o Vale do Jequitinhonha, com suas semelhanças ao Nordeste Brasileiro. Devido a estas condições climáticas, desde 1965, a região foi denominada de Região Mineira do Nordeste. Até o ano 1997, foram englobados 86 municípios do norte de Minas Gerais, dentre eles o município de Salinas, os quais fazem parte do chamado Polígono das Secas, área de atuação da SUDENE (SUDENE, 1989).

Para amenizar o problema da seca, no início da década de 90, o governo do Estado de Minas Gerais, através da CEMIG, projetou a construção de três grandes barragens no município de Salinas, utilizando os rios Salinas, Caraíbas, e Bananal, favorecendo, a perenização dos rios e disponibilizou água para as propriedades rurais. No ano 2005, através

da Fundação Rural Mineira (RURALMINAS), foram construídas trinta micro-barragens no curso do leito do rio Bananal, com o objetivo de atender à demanda da irrigação agrícola para os produtores.

**Figura 4 - Vista aérea da Barragem do rio Salinas.**



Fonte: Prefeitura Municipal de Salinas, 2010.

Com maior disponibilidade de água para irrigação e abastecimento das agroindústrias, introdução de novas variedades, mecanização agrícola e incentivos por parte do governo do Estado de Minas Gerais para produção de cachaça, Salinas abriu novos caminhos na produção de cachaça artesanal de qualidade.

Com uma participação representativa de pequenos produtores no processo do cultivo da cana e produção da cachaça, o município de Salinas conta com 30 fábricas de cachaça. Destas, 25 são registradas e cinco sem registro, com cerca de 70 alambiques. Tem 48 marcas rotuladas e duas sem rótulo, vendidas para todo o Brasil, principalmente para os mercados do norte de Minas Gerais, Bahia, Belo Horizonte, Brasília, São Paulo e Triângulo Mineiro (BRASIL. Ministério da Educação, 2005).

Ainda a microrregião conta com a Cooperativa dos Produtores de Cachaça de Alambique da Microrregião de Salinas (COOPERCACHAÇA), com 109 cooperados e uma associação, a Associação dos Produtores Artesanais de Cachaça de Salinas (APACS) com 21 associados, 58 marcas comercializadas, um Curso Superior de Tecnologia em Produção de Cachaça do IFNMG - Campus Salinas (BRASIL. Ministério da Educação, 2005).

Com uma agricultura predominantemente familiar, o município de Salinas vem participando também do programa da produção de mamona para o biodiesel. Há uma usina em Montes Claros que vem recebendo de Salinas e demais municípios do norte a produção da mamona. Dados fornecidos pela agência local da EMATER-MG, unidade de Salinas (2012),

entre os anos de 2008/2009, indicam que 87 agricultores foram cadastrados no Programa Biodiesel. Dos agricultores cadastrados 71 produtores receberam as sementes e 53 plantaram, colheram e venderam a produção para a Petrobrás. A produção foi de 15.056 kg de mamona em casca e 1.080 de mamona limpa. A área plantada com mamona no município de Salinas corresponde a 60 ha.

Na exploração mineral no município de Salinas constam no Relatório Ambiental de bases minerais da microrregião de Salinas no ano de 2005: a extração de argila vermelha para cerâmica, extração de areia, garimpo de gemas preciosas e feldspato. É significativa para a economia do município a extração de argila para a fabricação de telhas e tijolos por três empresas que comercializam seus produtos por toda a região do norte de Minas e outras do país.

Ainda, no contexto da exploração mineral, merecem destaque os recentes investimentos que a região tem recebido para a exploração das jazidas do minério de ferro localizadas na região do Alto Rio Pardo e outros municípios do Norte de Minas. Essas jazidas serão exploradas pelas empresas Midleing Company (chinesa), associada a Sul América Metais (SAM) parte do grupo Votorantin; a EMCL (Cazaquistão) e a Vale (antiga Vale do Rio Doce, hoje de capital privado aberto). Os investimentos na região Norte de Minas são anunciados em torno de onze bilhões de reais. O potencial da exploração destas jazidas é de vinte e cinco milhões de toneladas em vinte e cinco anos (ADENOR, 2011). Nesse contexto, Salinas deve se transformar no centro gerencial regional dessas explorações diante da sua infraestrutura e apoio logístico oferecidos, sofrendo também impactos em seu contexto socioeconômico.

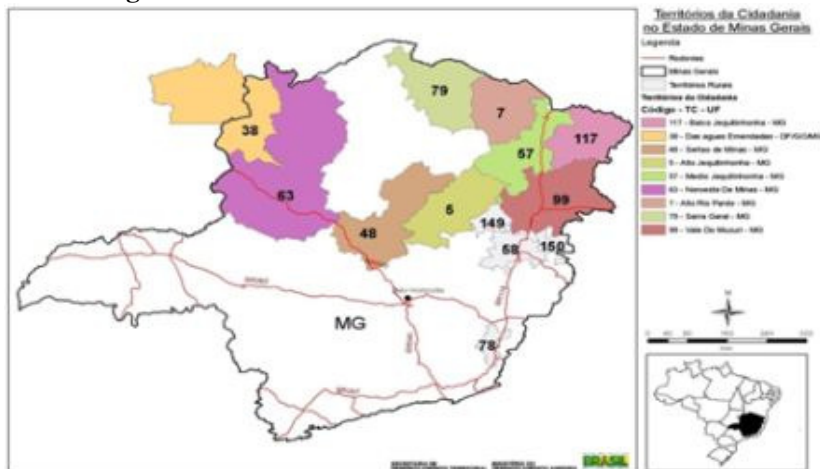
Além de ser referência para os sete municípios limítrofes (Comercinho, Fruta de Leite, Novorizonte, Rio Pardo de Minas, Rubelita, Santa Cruz de Salinas e Taiobeiras), pela sua importância econômica, social e infraestrutura de apoio a serviços públicos especialmente na oferta de educação, saúde, rede bancária e comércio, Salinas – MG se destaca como polo microrregional do Território da Cidadania. O que ressalta mais uma vez a importância da escolha deste município para avaliação do objeto de estudo, o Programa Escola Ativa, pois Salinas MG apresenta-se como um parâmetro para os demais municípios circunvizinhos.

O Território da Cidadania Alto Rio Pardo - MG é um Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Segundo MDA/territórios da cidadania (BRASIL, 2011b, grifo nosso) “[...] o Territórios da Cidadania tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e **universalizar programas básicos de cidadania**

por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.” Tem como eixos de desenvolvimento: ambiente; **educação**; organização da produção e comercialização; acesso a terra; e valorização da cultura territorial.

O Território da Cidadania do Alto Rio Pardo - MG faz parte do grupo de nove Territórios existentes em Minas Gerais. A abrangência de sua área geográfica é 16.502,30 Km<sup>2</sup>, incorporando 15 municípios: Berizal, Curral de Dentro, Fruta de Leite, Indaiabira, Montezuma, Ninheira, Novorizonte, Rio Pardo de Minas, Rubelita, Salinas, Santa Cruz de Salinas, Santo Antônio do Retiro, São João do Paraíso, Taiobeiras e Vargem Grande do Rio Pardo. Sua população é de 192.118 habitantes, sendo 86.210 da zona rural, representando 44,87% do total. Também é caracterizado pelos grupos sociais de: 16.097 agricultores familiares, 30 famílias assentadas e 01 comunidade quilombola. Seu IDH médio é 0,65 (BRASIL. MDA, 2011).

**Figura 5 - Territórios da Cidadania em Minas Gerais.**



Fonte: SIT, (2009)

Obs.: o número 7 corresponde ao Território da Cidadania Alto Rio Pardo MG.

### 5.1.2 Meio rural e agricultura familiar

Segundo dados do Censo Agropecuário 2006 do IBGE (2010), a estrutura fundiária do município de Salinas apresentou a seguinte condição do produtor agropecuário: proprietários individuais legais com 2.062 unidades correspondentes a 107.457 hectares; arrendatários com 05 unidades correspondentes a 596 hectares; parceiros com 22 unidades correspondentes à 2.095 hectares; ocupantes com 81 unidades de 3.806 hectares; as propriedades constituídas em condomínios e consórcios são 22 unidades correspondentes à

3.584 hectares. Outros dados complementares do IBGE (2010) indicam que, no tocante a agricultura familiar, esta se apresenta com o número de estabelecimentos agropecuários de 1.575 unidades, ocupando 43.660 hectares, ou seja, 39,17% da área dos estabelecimentos agropecuários do município. Ainda tem a ocupação de 4.292 de mão de obra.

Para uma caracterização mais atualizada sobre quem são os agricultores familiares de Salinas, dados fornecidos pela EMATER-MG (2012) local, baseados na Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), informam que são 2.286 agricultores familiares cadastrados, o que corresponde a 27% da população rural do município. Destes cadastrados, 1980 (86,61%) são ativos, ou seja, estão em atividade agrícola utilizando crédito e orientação técnica na produção.

Segundo a EMATER-MG local (2012), na produção agrícola do município têm destaque algumas culturas: as anuais como o milho 2.500 ha., o feijão 600 ha., a mandioca 200 ha., e a cana, expressão principal na produção da cachaça 900 ha.; as olerícolas, o tomate 32 ha., a moranga híbrida 08 ha.; na fruticultura, a laranja e a tangerina com 08 ha. e a banana com 07 ha..

**Figura 6 - Agricultores Familiares no mercado municipal de Salinas (A)**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2013.

Observa um técnico da EMATER-MG local que as empresas produtoras de cerâmica, em troca da argila, escavam áreas nas propriedades rurais deixando os tanques ou reservatórios de água que é escassa na região para os produtores. Mas que por outro lado, essa prática vem interferindo na cultura do arroz com a redução das áreas propícias a este cultivo. Esta ocorrência é mais relevante com os pequenos produtores que têm suas terras em pequena quantidade e pela falta de chuva que tem cada vez mais assolado a região, o que faz com que precisem buscar alternativas de socorro hídrico.

Na pecuária, além da criação de equinos, caprinos, ovinos, suínos e aves, Salinas tem o destaque na criação de bovinos. Segundo o Instituto Mineiro Animal (IMA), unidade de Salinas MG, a criação de bovinos de 2009 apresentou os seguintes números: do total geral de produtores 1.097 (79,4%) eram pequenos produtores com 01 a 39 cabeças de gado e tinham um rebanho de 15.826 (35%) cabeças; 204 (14,8%) eram médios produtores com 40 a 99 cabeças de gado, tinham 11.952 (12,5%) cabeças e 80 (5,8%) eram grandes produtores com mais de 100 cabeças de gado e tinham 17.043 (38%) cabeças. Totalizando 1.381 produtores para 44.821 cabeças de gado. A estimativa para o ano de 2011 era de 61.231 bovinos para 1332 criadores.

Observa-se que essas estatísticas de produção agropecuária referem-se aos produtos de expressão econômica, não sendo computada a produção de subsistência e de abastecimento local da qual não se tem uma estimativa exata. Mas que é expressiva e se constata visitando o mercado local nos dias de feira, sexta e sábado, quando os agricultores familiares mostram sua expressão produtiva com seus produtos hortigranjeiros, pescados e agroindustriais de doces, queijos e o famoso requeijão.

**Figura 7: Agricultores Familiares no mercado municipal de Salinas(B)**



FFonte: Foto elaboração do autor, 2013.

No contexto atual de muitos debates na temática ambiental, o município de Salinas também vem passando por impactos ambientais no setor agrário com o seguinte diagnóstico: assoreamento dos corpos d'água; ausência ou rarefação de mata ciliar; desmatamento; destino inadequado das embalagens utilizadas de agrotóxicos; drenagem inadequada nas estradas; focos de erosão; lançamento de efluentes nos corpos d'água; pastagens degradadas;

queimadas; resíduos tóxicos de agroquímicos (água, solo e alimentos); uso inadequado de agrotóxicos.

No âmbito da sociedade civil e política, é considerável o número de organizações articuladas e em atividade. Conta com quarenta e duas associações rurais formalizadas, um sindicato de trabalhadores rurais, trinta e seis comunidades rurais organizadas e um Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável, EMATER-MG – unidade Salinas (2012).

**Figura 8 - Logomarca e Slogan do STR – Salinas MG.**



Fonte: Sindicato dos Produtores Rurais de Salinas, MG, 2003.

Caracterizando os aspectos sociais do setor rural de Salinas, dados levantados pela Secretaria Municipal de Saúde (2012) para abastecer o sistema de informação da Secretaria de Assistência a Saúde (estadual) e o DATASUS SIAB – Sistema de Informação de Atenção Básica, descrevem o perfil dos principais aspectos deste setor do município. A população rural cadastrada para atendimento pelo SUS que, assim como a EMATER-MG e a prefeitura<sup>10</sup>, considera também os habitantes dos povoados como rural, é de 10.198 pessoas, sendo 50,85 % masculino e 50,15 % feminino, destaque para as faixas etárias de 20 a 39 anos e mais de 60 anos, respectivamente contam 2.875 (28,19 %) e 2.051 (20,11 %) do total da população rural. Os problemas de saúde mais referidos são: alcoolismo; chagas; deficiência física e doença mental; diabetes; epilepsia; hipertensão; hanseníase, dando relevância para a hipertensão com 1.600 casos. Em caso de doença, recorrem ao hospital 42,93 %, à Unidade Básica de Saúde 53,72 % e os demais buscam benzedadeiras, farmácia e outros.

<sup>10</sup> A Prefeitura, assim como a Emater, consideram os povoados como área rural pela atividade agrícola da maioria de seus moradores, por isso seus números estatísticos divergem do IBGE que não adota o mesmo critério para o recenseamento habitacional rural.



Na relação do consumo de água, 89,46 % têm água com algum tipo de tratamento, como filtrada, fervida ou clorada. O abastecimento de água por rede pública é 42,56 %, poço ou nascente 46,97% e outras formas 10,48 %.

As residências contam com 98,53 % de estrutura de alvenaria de tijolo ou adobe. A destinação do lixo é 60,98 % queimado ou enterrado, 27,89 % fica céu aberto e 11,13 % tem coleta pública. O sistema sanitário tem 70,20 % de fossa, 21,76 % céu aberto e 8,04 % sistema de esgoto. A energia elétrica cobre 81,64 % das residências rurais.

O número médio de casas nas microrregiões rurais é de 50 e o número médio de casas nos povoados é de 100, sendo que a maioria de agricultores, embora tenha suas atividades econômicas no rural, estão residindo nos povoados.

**Figura 9 - Povoado de Cachoeira Seca - Salinas MG**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Relativamente à participação em organizações comunitárias, 73,70 % frequentam grupos religiosos, 29,24 % associações os demais em cooperativas e outros.

Os meios de comunicação mais utilizados são: rádio 69,82 % e 51,75 % para televisão. E entre os meios de transporte mais usados fica o ônibus com 75,02 %, o caminhão com 21,11%.

As manifestações culturais de Salinas se expressam através dos hábitos, costumes e tradições de seu povo como na culinária do arroz com pequi, a farofa do feijão andu, a galinha caipira com pirão de milho verde e quiabo (quenga), a carne de sol; na música regional do vale; na dança do forró, o Maculelê, a Capoeira; na religiosidade da Semana Santa, Corpus Christi e presépios do natal; na poesia com seus escritores e declamadoras do Grupo de

Declamadoras “Vozes de Salinas”; e outras como as festas juninas com o Arraial de Salinas, o Reacendendo a Fogueira, a Festa de Santo Antônio e São Geraldo (quermesses das paróquias); no Boi de Janeiro do Curinga; a Folia de Reis do natal; o Festival Mundial da Cachaça; festas com shows de bandas musicais na Passarela da Alegria, etc.

**Figura 10 – Tradicional festa junina do município de Salinas.**



Fonte: Prefeitura Municipal de Salinas, 2010.

**Figura 11 – Dança da quadrilha na festa junina.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2010.

### **5.1.3 Situação educacional**

O município conta com um emergente crescimento das redes de educação federal, estadual e privada de ensino médio e superior tendo as seguintes presenças: do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Salinas (IFNMG), da Universidade Estadual de Montes Claros – Campus Salinas (Unimontes), e das demais com o ensino a distância a Universidade Federal de Ouro Preto – Polo UAB (UFOP), a Universidade Federal de Juiz de Fora – Polo UAB (UFJF), Polo da Universidade Paulista (Unip), Polo da Universidade Norte do Paraná (Unopar) e o Polo da Universidade do Tocantins (Unitins).

Dados do IBGE (2010) informam que no ano de 2009 o número de matrículas na rede de ensino pública e privada para o nível médio, fundamental e ensino pré-escolar no município de Salinas era de 9.743 alunos. Sendo respectivamente 2.263 (23,22%) para o primeiro e 6.598 (67,72%) para o segundo e de 882 (9,05%) para este último.

Conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 (INEP, 2012) o desempenho dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino numa escala de 0 – 10 apresentaram os índices de: 4,7 para as redes municipais do Brasil e de 5,0 como média nacional para todas as redes de ensino; de 5,9 para Minas Gerais contando todas as redes e de 5,4 para Salinas na rede municipal e de 5,8 para o conjunto das redes de ensino público do município. O IDEB de Salinas supera assim as metas projetadas de 4,3 para o ano de 2011, estando os índices do ensino fundamental anos iniciais de Salinas próximo ao adquirido pelo estado e superior aos índices do parâmetro nacional.

A rede municipal de ensino atende a formação maternal e infantil para 1.050 crianças em treze escolas e creches. Sendo parte da zona rural atendida por três escolas/creches localizadas em três distritos atendendo a 126 crianças, 12% do total. Na educação básica, ensino fundamental onde está inserido o PEA, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia de Salinas MG informa também os seguintes dados do Educacenso 2012: 1.098 alunos matriculados do primeiro ao nono ano, com 530 (48,26%) na área urbana e 568 (51,73%) na área rural; 12 escolas do ensino fundamental, uma (8,33%) na sede e as demais (91,66%) rurais; 61 professores na zona rural com os seguintes graus de instrução: 06 (9,83%) com ensino médio, 15 (24,59%) com magistério nível médio, 40 (65,57%) com magistério nível superior.

O município também conta com os seguintes programas e conselhos no setor educacional: Programa Escola Ativa (PEA), Sistema de Gestão Integrada (SGI); Módulo II, Pró-Letramento, Conselhos Escolares, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal da Merenda Escolar, Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

No ano de 2011 no total de 1.217 alunos distribuídos no 1º ao 5º ano com 1.089 alunos e no 6º ao 9º ano com 128 alunos, obtiveram os seguintes rendimentos escolares:

Tabela 2 - Rendimento escolar e variação média da idade dos alunos do 1º ao 9º ano, 2011 da rede municipal de Salinas – MG.

	<b>1º - 5º ano</b>	<b>%</b>	<b>6º - 9º ano</b>	<b>%</b>
<b>Aprovados</b>	1.037	95,22	122	95,31
<b>Reprovados</b>	04	0,36	-	-
<b>Evadidos</b>	14	1,28	04	3,12
<b>Transferidos</b>	34	3,12	02	1,56
<b>Variação média Idade - anos</b>	06 – 13		13 – 15	
<b>Total</b>	1.089	100%	128	100%

Fonte: Elaboração do autor com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia de Salinas MG, 2012.

O transporte escolar é utilizado por 1.395 alunos para 22 escolas de todas as redes de ensino público em 32 linhas de ônibus que circulam no meio rural e deste para o urbano. A distância entre as escolas e a sede urbana varia de 20 a 72 quilômetros. Em função da redução de alunos em determinadas comunidades rurais e da elevação dos custos para manutenção das escolas nestas localidades, a partir de 1995 e com maior frequência de 2009 a 2011, o município implantou o plano de nucleação das escolas rurais. Hoje são trinta escolas agrupadas em onze núcleos onde estão inseridas cinco das seis escolas com as dez turmas multisseriadas do PEA. Inclusive a escola da sede urbana atende a alunos de quatro escolas nucleadas da zona rural.

#### **5.1.4 Resumindo os achados sobre a agricultura familiar em Salinas**

Na consolidação dessa primeira fase de investigação, o campo de pesquisa, como definido a priori, revelou-se fértil em relação aos objetivos estabelecidos para este estudo.

Salinas/MG, por sua constituição histórica, formação étnica miscigenada que compõe sua diversidade cultural, seu setor econômico expresso na indústria, comércio e agricultura, somados à liderança política, tornou-se uma referência regional expressiva em sua evolução municipal. Diante dessas características, apresenta como marcante a agricultura familiar de subsistência, espaço onde se empreende a pesquisa sobre o PEA.

Conforme definido na introdução da (Seção 5 DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DOS DADOS RESULTANTES DA PESQUISA, p.94) a investigação provocada pelo primeiro

objetivo específico revela um município promissor regionalmente, embora ainda tenha carências de investimentos estruturantes nos setores econômicos e sociais.

Para isso pode-se apontar como elementos positivos do município suas potencialidades manifestas nos aspectos a seguir. A miscigenação étnica de índios, brancos e negros, o que torna seu povo fortalecido pela multiculturalidade. A privilegiada localização geográfica com acessos por vias asfálticas aos municípios vizinhos e com a BR 251. Estas, por sua vez, ampliam o apoio regional do município para o uso de sua infraestrutura nos serviços públicos, bancários, comerciais, saúde, educação e outros. Seus valores econômicos da produção pecuária de leite e corte; a agricultura familiar com sua produção diversificada expressa também na agroindústria com o processamento da matéria prima local, como a cana para a cachaça e a rapadura, e o leite para o queijo e requeijão. Os investimentos públicos em construções de rodovias, implantação de órgãos e empresas públicas e privadas. O potencial do bioma da caatinga e do cerrado com sua fauna e flora destacando o extrativismo do pequi. O potencial hídrico das três barragens Salinas, Bananal e Caraíbas amenizam as consequências da seca assim como contribuem na geração de emprego e renda. A inserção nos programas de desenvolvimento econômico regional, na exploração dos recursos naturais minerais de pedras semipreciosas, o minério de ferro e outros de valor industrial, e os agrícolas apoiados pelos recursos financeiros do BNB e BB. É expressivo também o nível de organizações sociais, religiosas, sindicais, associativas, cooperativas, culturais e de gestão.

Todavia deve-se ater também às limitações deste município que deverão ser superadas com ações da sociedade civil e poderes públicos. Isso é identificado pelas vulnerabilidades apresentadas nos problemas sociais e econômicos. Tem-se a educação e saúde com maiores necessidades de investimentos bem como infraestrutura, geração de emprego e renda de maneira sustentável nos setores urbano e rural. Entre estes, deve-se ter atenção especial para o setor rural que apresenta uma situação de maior carência, como apontado por dados estatísticos oficiais. Tais problemas têm contribuído de maneira significativa para o êxodo rural. Ainda contribuem as questões de impactos ambientais, do destino do lixo urbano e rural, do manejo do solo e a exploração das potencialidades do cerrado como vem ocorrendo com a silvicultura do eucalipto e reservas minerais. E a mais pertinente que é o desequilíbrio climático causando secas que sempre foram constantes na região. O ensino apresenta para o setor rural questões problemáticas de apoio pedagógico, nucleação das escolas que distanciam as crianças de seu universo social local e acesso dificultado pelas precariedades das estradas. No aspecto cultural e de organizações sociais,

demanda apoio e incentivo para que estimule a existência, a atuação e a colaboração no desenvolvimento intelectual, humano e de cidadania dos munícipes.

Assim, na descrição e análise da variável contida no primeiro objetivo específico se fez conhecer e compreender o contexto amplo onde se insere o campo empírico desta pesquisa.

## 5.2 AS ESCOLAS ESTUDADAS: CONTEXTO, CONDIÇÕES DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta subseção é a mais ampla e complexa, pois busca responder aos três outros objetivos específicos: Investigar e descrever as condições de vida dos agricultores familiares cujos filhos frequentam as escolas selecionadas; Caracterizar e analisar a formação dos docentes integrantes do PEA/Salinas; Investigar e analisar a prática pedagógica dos docentes integrantes do PEA/Salinas.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, esta seção está organizada por escola selecionada, o que resultou em três grandes subseções. No interior de cada subseção, há uma subdivisão em três partes: a primeira abordou a escola e a comunidade onde está inserida; a segunda abordou as condições de vida e as percepções sobre a escola e o PEA a partir das famílias; a terceira abordou a formação e a prática pedagógica dos docentes através das revelações dos professores e dos alunos.

Finalmente, complementa-se com uma quarta subseção que é as revelações feitas pelas técnicas educacionais a partir dos mesmos objetivos aqui introduzidos.

A escolha por caracterizar e analisar as escolas de forma individualizada teve por objetivo preservar as particularidades das informações locais de cada campo de pesquisa, mesmo que venham a apresentar alguns aspectos comuns quanto à contextualização, à condição de vida e/ou à característica socioeconômica e cultural.

Atendendo às normas e ao compromisso ético para a pesquisa, garantindo o anonimato dos sujeitos, aqui foram identificados por letras, ficando, assim, representados os oito pais e seis professores observados e entrevistados por ordem de apresentação das três escolas selecionadas: da primeira escola, pais (A) e (B), professores (A) e (B); da segunda escola, pais (C), (D) e (E), professores (C) e (D); da terceira escola pais (F), (G) e (H), professores (E) e (F). Os alunos e as técnicas educacionais foram analisados coletivamente e como grupos distintos não sendo necessário codificar suas identidades.

**Figura 12 - Município de Salinas e localização das escolas do PEA estudadas.**



Fonte: Adaptação de ALBUQUERQUE (2009).

1 – Sede do Município de Salinas MG; 2 – E.M. Frei Gotardo;  
3 – E. M. Antônio dos Anjos Sobrinho; 4 – E. M. João Paulo I.

### **5.2.1 Escola Municipal Frei Gotardo**

Segue-se os dados referentes a Escola Municipal Frei Gotardo conforme especificações na seção 5.2 AS ESCOLAS ESTUDADAS: CONTEXTO, CONDIÇÕES DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA, p.110.

#### **5.2.1.1 Caracterização da Comunidade do Baé e da Escola Municipal Frei Gotardo**

A denominada Comunidade do Baé localiza-se a 50 km da sede do município de Salinas - MG. Sua população é predominantemente constituída por pequenos agricultores familiares que são proprietários de pequenas ou médias glebas de terras e/ou parceiros, diaristas na atividade agrícola da região. A produção baseada na agropecuária se destina de forma predominante à subsistência. O grau de instrução da população em geral é muito baixo, ficando entre os primeiros anos do ensino fundamental, quando não são analfabetos.

Sua situação microrregional abrange sete fazendas vizinhas: Baixa do Baé, Capivara, Engenho, Patrição, Patricinho, Santana e Serra Ginete.

A Escola Municipal Frei Gotardo localiza-se a 12 km da Comunidade do Baé e 62 quilômetros da sede do município. Sua criação se deu pelo Decreto Lei Municipal n.º 868, de 15/02/1977(SALINAS, 1977), Portaria n.º 211, de 01/03/2000 (SALINAS, 2000).

**Figura 13 - E.M. Frei Gotardo.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

A partir de 2010 tornou-se escola nucleada sede microrregional recebendo os alunos das seguintes escolas e respectivas comunidades: E. M. Estácio Marques de Carvalho – Fazenda Nova Aliança, E. M. Papa João XXIII – Fazendas Patricinho e Patrição, E. M. Serra Ginete – Fazenda Serra Ginete.

Sua estrutura física se constitui de três salas de aula, uma cantina e dois sanitários. Atende a vinte e sete alunos em turno único, período matutino, sendo onze alunos no quinto ano do ensino fundamental em sala seriada. Os demais dezesseis alunos estão em salas multisseriadas. A turma 1 agrupa o primeiro com o segundo ano e a turma 2 o terceiro com o quarto ano. Ambas as turmas estão integradas ao Programa Escola Ativa. Como recursos humanos há três professoras, duas cantineiras e uma técnica educacional.

Expressa em sua missão:

**[...] respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e seus familiares,** propiciando um ambiente prazeroso. [...] o fortalecimento do aprendizado dos educandos no seu cotidiano, para que possam adquirir uma postura humana e os valores aprendidos. [...] oferecer aos nossos alunos a usufruir dos conhecimentos e **viver a realidade do campo** e da cidade. (SALINAS, SMECT - PPP, 2011a, p. 4, grifo nosso).

O Plano Político Pedagógico (SALINAS, SMECT - PPP, 2011a, p. 4, grifo nosso) se compromete a implementar o PEA com o propósito de, “[...] oportunizar aos alunos a compreensão de que trabalho e educação integram-se, e **viabilizar meios para que os alunos do campo nele permaneçam.**” Complementa ainda com o seguinte objetivo, “[...] fortalecer



nos educandos a postura humana e os valores aprendidos: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança.” (p. 4).

#### 5.2.1.2 Condições de vida e percepções sobre a Escola e o PEA a partir das famílias

Duas famílias, cujos filhos frequentam aulas do PEA na Escola Frei Gotardo, foram visitadas e observadas, sendo um sujeito de cada família entrevistado: um do sexo feminino de quarenta e sete anos e outro do sexo masculino de quarenta e nove. Estes serão codificados a partir de agora como família (A) e família (B). Foi percebido que, apesar de a autoridade masculina predominar no setor rural, o feminino marca destaque de participação e responsabilidade na formação, gestão e na mão de obra da família e da propriedade.

Foi observado um contraste de condições de vida entre a família (A) e (B). Como descrito a seguir são duas realidades socioeconômicas e culturais distintas, onde a família (A), apesar das dificuldades, se destaca como promissora pelas condições de vida no contexto local. A família (B), mesmo dada a proximidade razoável entre as propriedades, apresenta uma carência absoluta em termos de condições de vida. Mereceria à parte uma investigação sobre o porquê deste antagonismo em realidades tão próximas.

**Figura 14 - Residências de agricultores familiares localizadas na Comunidade do Baé.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

As residências das famílias (A) e (B) localizam-se numa distância de quatro e seis quilômetros da escola, respectivamente. As duas são constituídas por agricultores familiares com estado civil casado e grau de alfabetização atingindo apenas os primeiros anos do ensino fundamental (o quarto e segundo ano). A composição familiar é numerosa tendo oito e

dezesseis membros respectivamente. Foi observada na família (B) a ocorrência de uma morte infantil e uma filha deficiente física e mental, vítima de paralisia infantil. Esta família apresenta um alto índice de carência material e de formação.

Para ambas as famílias (A) e (B), a frequência escolar dos filhos em idade de alfabetização é regular, apesar da precariedade do transporte escolar. Percorrem a pé a longa distância das residências até a escola em estradas de relevo irregular, escorregadias no período de chuva e com um sol escaldante sobre a região semiárida e ressequida no período do verão. Eles se distribuem em uma turma seriada e duas outras multisseriadas, participantes do Programa Escola Ativa.

A família (B) revelou condições de vida muito precárias, também tendo maior número de filhos e carência de alfabetização como demonstrado no grau de repetência elevada. Das cinco crianças que estão no ensino fundamental três estão no mesmo ano e turma de estudo, o quinto ano. Apesar da situação precária, nesta família os pais declaram entender o valor e a importância da educação e incentivam os filhos a irem para a escola, mas primeiramente devem cumprir com as tarefas da propriedade, como buscar a água na mina, que fica numa grotta a mais de trezentos metros da casa.

Declarando residir na propriedade de vinte hectares há quarenta e nove anos o agricultor da família (B) diz cultivar com sua família feijão, milho, banana, mandioca, hortaliças para subsistência e vender um pouco, quando sobra, na feira livre do município ou no povoado do Baé. Aluga seu pouco pasto ou, às vezes, cria com muita dificuldade algumas cabeças de gado que no período da seca ficam “[...] num só Deus nos acuda.” (fala da família entrevistada).

Nesta propriedade (B), foi possível apenas observar o plantio de algumas hortaliças no quintal, talvez pela escassez de água, pois até a que consomem não é potável. Pelas condições precárias da propriedade, parece não haver ou não seguir orientações técnicas de algum órgão. No quintal, havia poucas plantas frutíferas, sem cuidados técnicos de poda, adubação, pastagem precária em qualidade e também área desproporcional à necessidade de consumo por cabeça de gado. Os alojamentos dos animais apresentam-se precários, como o poleiro e o curral, não havendo chiqueiro embora houvesse um porco preso pela perna.

A família possui como fonte de recursos hídricos minas que brotam do cerrado com pouca vazão chegando a interromper no período da seca. Essa é a única fonte para atender às necessidades das atividades domésticas e dos animais.

O imóvel residencial em estado de muita precariedade não tem energia elétrica, a casa é edificada com paredes mistas de alvenaria e pau a pique, assim como também a privada com fossa séptica e banheiro é de paredes de pau a pique sem teto.

Relativamente à família (A), na observação ocorrida na propriedade de quinze hectares onde residem há quinze anos, foi constatado que todos os membros são responsáveis pelo cultivo de cereais como feijão, milho, hortaliças, frutas (destaque para abacaxi) e pelos animais como gado, porcos e aves (galinha), tendo ainda algumas aves exóticas como perus e periquitos. Têm o apoio técnico da Emater e demonstram aplicação técnica eficiente pela boa qualidade, variedade das plantas e animais e também pelas construções para seu abrigo e manuseio. A irrigação para a horta provém de caixa d'água feita de lona, abastecida por uma mina utilizando a gravidade. Foram observados poleiros em bom estado de conservação e ainda pequenos viveiros de mudas de plantas. A residência demonstra zelo. Possui energia elétrica, sendo que a casa, a privada com fossa séptica, o banheiro e o depósito externo são todos de alvenaria com reboco. A água, embora regrada, é potável, vinda por uma canalização da mina que atende às necessidades domésticas, dos animais e da irrigação das hortaliças.

As famílias (A) e (B) demonstram conhecimento e desejo do acesso à orientação técnica e ao crédito agrícola, sendo que a (A) já acessou o Pronaf. Diante das muitas dificuldades, demonstram timidez em precisar a renda familiar, tendo a (A) informado ser a renda menos de um salário mínimo, “o que é interado com o bolsa família dos filhos que estuda, graças a Deus” (fala de uma mãe agricultora - entrevistada). O (B) se omitiu em informar a renda.

A participação das famílias em organizações sociais é regular e mais focada nas organizações religiosas. Embora tendo conhecimento da existência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Associação de Moradores, apenas a família (A) participa do sindicato. Esta foi beneficiada pelo apoio do sindicato com a posse da terra obtida numa luta trabalhista contra a proprietária da fazenda vizinha onde eram agregados.

Manifestam essas famílias uma vida social e cultural, praticando a religião quando possível aos domingos, nos cultos nas igrejas Cristã do Brasil e Católica. São nessas oportunidades que também aproveitam para encontrar com os vizinhos e "trocar um papo", colocando as novidades em dia.

Como coincidiu o período da visita do pesquisador à comunidade com as festas juninas de São João, observou-se que são comemoradas com danças, o famoso forró, quadrilhas nas escolas, fogueiras, fogos, assados de galinhas, porcos e quitandas em fornos de alvenaria. A família (A), por ser evangélica, não manifestou essa tradição cultural e a família

(B) demonstrou pouca manifestação com apenas um sinal de cinzas de fogueira no terreiro. Comentários também afirmam que o chefe desta família tem fama de ser muito reservado, tradicional, educa seus filhos de maneira rústica não permitindo nem a participação dos filhos nas quadrilhas dos alunos da escola.

Além do resultado das observações apresentadas acima, as entrevistas permitiram confirmar e ampliar a percepção das condições de vida destes agricultores, pois os mesmos responderam destemidamente a grande maioria das perguntas a eles lançadas. Isso foi facilitado pelo apoio das professoras e as visitas de reconhecimento do campo de pesquisa.

A rotina de vida desses agricultores não tem muita novidade, pois seguem a semana nas atividades da propriedade. Trabalham para si ou às vezes para alguém como diaristas, tendo assim uma renda extra. Mesmo nos fins de semana, praticam alguma atividade necessária para a manutenção da propriedade, como serviços domésticos e cuidados com a horta ou animais. Serviços estes divididos entre os membros da família.

Como os agricultores gostam do que fazem, aceitam a atividade como algo humilde e até mesmo as mulheres incorporam o prazer de trabalhar na roça. Se veem limitados em atuar noutra atividade que não seja na roça em razão da sua baixa escolaridade como afirma um pai agricultor: “A gente que não sabe leitura é obrigado a fazer tudo. O divertimento de quem não tem leitura é pegar a enxada e ir pra roça trabaiá”.

Apontam inúmeras dificuldades na sua condição de vida como agricultores: constituição familiar numerosa, assistência à saúde, transporte escolar, valorização da mão de obra, continuidade dos estudos para os filhos e emprego para não saírem da propriedade. Mas se alegram quando podem fazer uma ‘social’ com os vizinhos. O que demonstra a percepção do seu isolamento em muitos aspectos, inclusive da atenção do poder público municipal.

Na busca de soluções para seus problemas se sentem limitados, e apontam Deus como a saída.

[...] o transporte aqui é tudo longe para a gente resolver. A saúde é problema, eu tenho problema de saúde nas juntas e tenho dificuldade de sair. Pois é, os vizinhos também têm dificuldade de ajudar a gente. No assunto da assistência as crianças também tem dificuldade, pois as coisas estão tudo cara. Acho que só Deus pode cuidar pra gente. (FAMÍLIA A).

Sonham com um futuro melhor para os filhos com mais estudos e um bom trabalho. Observam a importância dos estudos para se adquirir um bom trabalho: “Se ficar na escola e ter boa leitura Deus dá o dom pra eles. O tipo de emprego depende do estudo

deles.”(FAMÍLIA B). Apontam à cidade como alternativa do futuro para os filhos que só ficarão na propriedade enquanto dependerem dos pais, pois assim que crescerem buscarão outros rumos fora da comunidade, e até mesmo para outros estados. É o que revela a fala da família (B, grifo nosso): **“Eles vai sair, não vai ficar com a gente.** Eles fica mais é enquanto está pequeno. Quando começa estudar mais ou menos eles fica sabido e sai pra fora pra adquirir a vida deles.”

Da atenção dos governos para a condição de vida do agricultor, eles veem como principal a Bolsa Escola que tem ajudado na educação dos filhos com a compra dos materiais escolares básicos como roupa, calçados e outros que são adquiridos com muita economia. “Ajuda muito na compra de material escolar e calçado para as crianças. Mesmo que não dá para comprar tudo num mês, a gente vai comprando nos outros meses.” (FAMÍLIA A).

Foi revelado que esses agricultores percebem o seu valor como sujeito ativo e contribuinte para a sociedade. “Eu não tenho dinheiro para abrir serviços. Eu sou sozinho. Mas o que faço para criar os meus filhos é que podem ajudar a comunidade.” [...] “A gente planta as coisas e leva para cidade e lá eles estão comprando.” (FAMÍLIA B).

Nas percepções dos pais quanto à escola e ao PEA, este não foi reconhecido como existente na comunidade, mas obtiveram-se revelações de terem consciência do valor da educação e dos problemas de acesso e da qualidade desta para as famílias.

Observam que a situação da educação na comunidade é satisfatória e participam na disciplina das crianças, no relacionamento com a escola. Queixam-se do transporte escolar, mas reconhecem o esforço e o desempenho das professoras. “Conheço todas. A anterior era a [professora B] e esta agora é a dona [Professora A]. Esta professora para mim é muito boa. É caprichosa com os alunos dela.” [...] “Eu gosto muito das professoras que trabalham aqui, são muito educadas e ajudadora.” (FAMÍLIAS (A) e (B)).

Mesmo que a escola esteja distante das residências e exista dificuldade de acesso, os pais preferem que os filhos estudem onde estão, pois é a escola mais próxima que está em funcionamento. Sentem que foram prejudicados com o processo de nucleação das escolas demonstrando indignação com a falta de percepção crítica e de ação da comunidade diante de tal processo. Afirma uma família entrevistada: “Foi feito uma reunião e nós escolheu pra ser aqui. Mas pelo meu gosto devia ficar onde estava mesmo, na Serra Ginete. Era mais perto. Questionei a distância, mas alguns achava que eu estava querendo ser melhor que outros, então deixei pra lá.”

A participação dos pais na vida escolar dos filhos é apontada como importante, sendo esta mais destacada nas reuniões ou visitas esporádicas na escola. O acompanhamento de

atividades escolares fica sob a responsabilidade das esposas e filhos mais velhos com escolaridade mais avançada.

**Figura 15 - Reunião de pais E.M. Frei Gotardo.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Embora revelem interação com a escola, o apoio dado às famílias e o reconhecimento das mudanças na vida dos filhos promovidas pela escola, os pais não apontam interferência do ensino em suas vidas de agricultores: “O que as crianças aprendem está mais ligado à escola mesmo. **Na propriedade não tem relação.** Eu não tenho lembrança do que é ensinado na escola seja aplicado na roça.” (FAMÍLIA A, grifo nosso). A fala revela ser o ensino naquela localidade focado numa formação geral, com método do ensino convencional, demonstrando a falta de conexão com a realidade local e com os objetivos do PEA, inversamente ao proposto no Plano Político Pedagógico da escola.

#### 5.2.1.3 Resumindo os achados sobre condições de vida e educação no contexto da E.M.F.G

Como já enunciado nesta subseção, buscou-se a revelação das condições de vida e percepções da escola M. Fr. G. e do PEA pelas famílias. Ao longo da investigação, o pesquisador manteve-se atento à compreensão de “condições de vida” conforme expresso na seção 4.2 AS VARIÁVEIS E CATEGORIAS desta tese: ‘como os agricultores familiares fazem uso de suas características socioeconômicas e culturais para garantir a sobrevivência e a reprodução de suas famílias bem como as percepções, crenças e opiniões que têm sobre esta dinâmica’.

Os dados revelam que as condições de vida destas famílias de agricultores representa uma parcela da mesma realidade encontrada em outras partes do município de Salinas em seus aspectos mais problemáticos. A comunidade do Baé é povoada etnicamente por negros, pardos e brancos, sendo pequenos agricultores familiares com uma produção agrícola em sua maioria de subsistência. O povoado está a cinquenta quilômetros da sede do município e a escola a doze quilômetros do povoado tendo como abrangência mais seis outras comunidades.

O grau de escolaridade dos familiares entrevistados se faz precário, com baixo nível e existência de analfabetos. O sistema de nucleação das escolas os afeta com transtornos no deslocamento das crianças e descontextualização do ensino à realidade local. É revelado um isolamento da comunidade em relação à sede do município e até mesmo a outras comunidades da região, devido à distância de sua localização.

Há de se destacar que foram encontradas condições de vida antagônicas entre as famílias quanto à qualidade de infraestrutura e de zelo de suas residências, grau de escolaridade, participação em organizações sociais, orientação técnica, acesso ao crédito e exploração econômica e produtiva nas propriedades. Mas têm em comum algumas características como: longa distância entre as residências das famílias e a escola, participação ativa e valorização da vida escolar dos filhos, não reconhecimento do PEA na escola, pacata vivência social demonstrada na rotina diária do trabalho rural, vivência religiosa de fim de semana e participação escassa nos eventos culturais que acontecem no decorrer do ano. Também a participação feminina é perceptível tanto na formação dos filhos como no processo produtivo na propriedade. Têm respeito e admiração pelos docentes da escola local. Culpam as autoridades públicas pela falta de atenção às precárias condições de vida do agricultor, enquanto elogiam a existência do Bolsa Família como apoio relevante à manutenção dos filhos na escola.

Dessa maneira, os que ainda resistem em permanecer no campo enfrentam as mais diversas dificuldades socioeconômicas. Sentem a falta do reconhecimento de seu valor quando lhes são negados direitos como cidadãos e ficam destinados simplesmente às condições de vidas precárias. Também as potencialidades do município não lhes favorecem no equacionamento de suas dificuldades socioeconômicas, mas lá ainda permanecem por falta de opção mais segura à sua sobrevivência. Embora demonstrando um afeto pelo rural não veem futuro para os filhos naquela realidade rural. Reclamam do abandono pelas autoridades, ou do pouco reconhecimento por políticas públicas que apenas amenizam suas dificuldades e retardam o êxodo rural.

Confirmam-se os reflexos dos pontos frágeis do município no contexto de vida dessas famílias de agricultores familiares. O que é identificado pela falta de acessibilidade viária, de meios de transportes, de assistência na educação e na saúde, de apoio à geração de emprego e renda para o setor agrícola familiar, ainda agravado com os impactos ambientais, principalmente a seca.

Suas resistências estão em eleger a educação como o principal instrumento que possa fazer o diferencial do futuro da vida de seus filhos. Mesmo que o ensino oferecido a eles não esteja contextualizado à realidade local, têm-no como patrimônio a ser herdado pelos filhos. Apresentam a utópica esperança da possibilidade de dias melhores, embora não vejam como isso possa ocorrer, quando clamam então pela crença mística que os consola.

Neste estudo das condições de vida destes agricultores, foi verificada também uma autoconsciência do seu valor e importância para a sociedade. É o que se percebe em suas falas quando expressam com orgulho a sua participação na produção do alimento para o povo urbano e até mesmo na educação de cidadania que eles dão a seus filhos. Como também sentem a desagregação da família pelo afastamento dos filhos que, ao atingirem a maioridade, migram em busca de oportunidades por melhores condições de vida e por conhecimentos educacionais não oferecidas na região.

#### 5.2.1.4 Formação Docente e Prática pedagógica na percepção dos professores e alunos

Tem-se a seguir as categorias de formação docente e prática pedagógica observadas a partir dos professores e alunos selecionados da E. M. Frei Gotardo.

##### a) Professores:

O perfil das professoras da escola Frei Gotardo que atuam no Programa Escola Ativa revela: a professora (A) tem idade de quarenta e um anos e reside na comunidade vizinha distante quatro quilômetros da escola; a professora (B) tem quarenta e cinco anos e reside fora da comunidade, numa cidade distante trinta quilômetros da escola. Utilizam como meio de transporte a moto. São concursadas, tendo a (A) o nível de escolaridade de terceiro grau em magistério superior e a (B) além do magistério superior tem especialização em supervisão e inspeção escolar. Atuam exclusivamente na E.M. Frei Gotardo nas turmas multisseriadas do terceiro com o quarto ano e do primeiro com o segundo ano no período matutino. Têm como tempo de experiência profissional docente respectivamente, vinte e cinco e vinte e um anos. No PEA ambas têm três anos de atuação, ou seja, desde a implantação do programa.



Tomaram conhecimento do Programa primeiramente pela Secretaria Municipal de Educação que apresentou a proposta já decidida a sua implantação. Isso gerou muita expectativa, temor e ansiedade. Mesmo assim demonstraram interesse pelo Programa em razão da carência de formação para atuação docente em turmas multisseriadas e principalmente no meio rural. - “Não tinha conhecimento antes, eu gostei muito, aprendi muito.” [...] “Na época falou muito, achei que era um bicho de sete cabeças, mas depois gostei.” [...] - “Eu tive interesse em participar devido eu trabalhar na zona rural.” (PROFESSORAS (A) e (B)).

Embora não expressem com precisão os objetivos do PEA, demonstram compreensão e aplicação dos mesmos na contextualização local ao interagir com as famílias trazendo para os planos e atividades escolares a contextualização da realidade dos alunos. Veem como importante a valorização do conhecimento prévio dos alunos ao trabalhar os conteúdos. “[...] **se a gente trabalha com o PEA vai atingir os objetivos almejados com as crianças. Elas alcançam os objetivos devido o conhecimento prévio.** Nas atividades do PEA, os alunos já têm um conhecimento prévio.” (PROFESSORA B, grifo nosso).

No município, a formação para os professores do PEA se deu organizada por módulos no período de dois semestres, o segundo de dois mil e nove e o primeiro de dois mil e dez. Apresentaram-se livros, materiais didáticos e muita troca de experiências em oficinas didáticas e pedagógicas com orientações e apoio das Técnicas Educacionais nas escolas. Mas os encontros de formação restringiram-se apenas ao repasse dos módulos de implantação não havendo uma sequência de avaliação e continuidade de formação.

A partir do PEA, ocorreram mudanças proporcionadas pela formação recebida passando da prática tradicional de aulas expositivas para uma prática participativa com diálogo e dinâmicas de atividades pedagógicas lúdicas.

[...] - antes nós não dávamos muita oportunidade, usava a prática tradicional que a gente fazia e eles ouviam. Eu mesma mudei muito.  
 [...] - tem muitos jogos e brincadeiras que eles aprendem brincando, até eles mesmos constroem as brincadeiras. Assim muita coisa que antes da Escola Ativa eu não fazia que mudei. (PROFESSORAS (A) e (B)).

Consideram importante na formação recebida do PEA a valorização da linguagem oral que é tão espontânea entre os alunos e a troca de experiências que aproxima o professor do aluno. Mas consideram frágil a formação chamada de capacitação para os professores, pois esta não ocorre de forma regular e orientada pela filosofia do PEA.

É percebida a diferença entre a formação pedagógica do PEA e outros tipos de formação pedagógica, sendo que algumas sentiram dificuldade na transição da prática convencional para a proposta do Programa. Comenta uma professora que na disciplina de matemática seus alunos não conseguem, na nova proposta, absorver o conteúdo. Mas, na linguagem oral ocorreu melhora para assimilação do ensinado. Embora sejam poucas, as capacitações contribuem na formação e também têm mais materiais e recursos para melhorar o desempenho do professor.

A diferença que tenho percebido é que além de capacitar para as atividades eles forneceram materiais para os professores e os alunos. Meus alunos do 1º e 2º ano, rapidinho eles começaram a desenvolver motivados pelo material da Escola Ativa<sup>11</sup>. Eles têm interesse de estar manuseando, brincando com os materiais, aprendendo de maneira lúdica. (PROFESSORA A).

Entendem que a relação do PEA com a vida dos alunos e suas famílias estimulou a participação de muitos pais na vida escolar dos alunos, ocorrendo interação com as famílias na elaboração das atividades escolares e nas reuniões da escola. No entanto acham difícil o acompanhamento dos pais às atividades dos alunos, porque falta material ou conhecimento dos mesmos e porque alguns pais ainda não participam ativamente na vida escolar dos filhos.

Quanto à prática pedagógica, consideram que para fazer um bom planejamento de aulas para os alunos do PEA, deve-se considerar como importante a realidade, o mundo do aluno. Exemplo, ao estudar meios de transporte deve-se falar dos transportes locais como o carro de boi; observar o objetivo a ser alcançado considerando o pré-conhecimento do aluno, a bagagem que ele traz de casa para a escola.

[...] **eu penso muito na realidade dos meus alunos, não partir de longe, mas do mundo dos alunos.** Por exemplo, se eu for falar de transporte, eu começo daqui falando do carro de boi, porque eu não vou falar de um trem, um metrô que não existe aqui. A gente parte da bagagem do aluno. (PROFESSORA A, grifo nosso).

A gente trabalha uma parlenda, uma música, ou poesia: “a galinha do vizinho bota ovo amarelinho”. Neste texto o aluno tem mais interesse. Quando a gente começa a cantar a música há uma interação do aluno. Por exemplo, tenho o aluno que disse: ‘tia a galinha do meu vizinho não bota ovo amarelinho, ela bota o ovo azul’. A criançada toda participa, um fala até quantas galinhas tem na casa dele, envolve todos os alunos. Estimula a participação permite trabalhar o conceito de ética quando todos querem falar juntos. Eu coloco disciplina

---

<sup>11</sup> São materiais os recursos pedagógicos jogos, bingo, dominós, xadrez, montagem de palavras, figuras geométricas, globo, etc. Poucos associados a características do rural.

determinando a hora de cada um esperar sua vez de falar levantando a mãozinha. (PROFESSORA B).

Os planos de aulas são elaborados de forma individualizada obedecendo aos objetivos e conteúdos do planejamento anual exigido pela Secretaria de Educação. Não ocorre elaboração coletiva, sendo avaliados pela técnica educacional na ocasião de visita à escola que cobra de forma parcial o atendimento aos objetivos do PEA. São inclusos nos planejamentos projetos<sup>12</sup> de atividades especiais que envolvem a comunidade escolar.

Existem preferências de disciplinas e de conteúdos pelas professoras, sendo apontados: ciências, português com música, parlenda, poesia e matemática. Sendo esta última o “bicho”<sup>13</sup> para os alunos. Nas atividades práticas com os alunos, contam histórias, cobram leituras em casa, participam das atividades na lousa, representam interpretações em desenhos ou textos. Usam na matemática os materiais de jogos, dominó, bingo e figuras geométricas do PEA. Fazem também pesquisa sobre a rotina da vida rural. “Aprendi isto com a Escola Ativa. Antes não tinha esta prática. Eles fazem atividades no quadro, conto histórias e eles escrevem depois em produção de texto.” (PROFESSORA A).

No início da implantação do PEA, ocorria uma cobrança sistematizada do desempenho das professoras pela secretaria municipal de educação no cumprimento aos objetivos e orientações do Programa, o que ficou mais flexível posteriormente. As Técnicas Educacionais são as avaliadoras que atualmente visitam as escolas realizando reuniões com professores e/ou pais. Essas Técnicas acompanham os trabalhos, as atividades nos cadernos dos alunos, fazem também atividades avaliativas com os alunos para observar o desempenho das professoras. Para as professoras a avaliação é importante, pois se torna um instrumento para mantê-las atentas em suas práticas para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

O conhecimento das condições de vida nas famílias dos alunos pelas professoras é profundo, envolvendo-as emocionalmente com tal realidade. É o que revela a fala de uma professora:

A condição financeira, por exemplo, é devagar, **muitos vivem com a Bolsa Escola**. Alguns produzem alguma coisinha, mas não dá para a sobrevivência. Não existe carteira assinada, trabalham como diaristas, ou na própria propriedade como subsistência. A vida na casa é aquela

---

<sup>12</sup> Projetos de atividades especiais são encontros com palestras e eventos culturais abertos à participação da comunidade.

<sup>13</sup> Ou seja, a matemática em nosso ensino não importa qual o ano de estudo, atormenta a maioria dos alunos pela sua dificuldade de compreensão e assimilação.

vidinha. Embora demonstrando dificuldades financeiras, a maioria tem uma terrinha. (PROFESSORA A, grifo nosso).

Constatam problemas de alcoolismo nos pais, delinquência de irmãos e até depressão nos alunos de idade ainda tenra, onze anos.

A merenda aqui é a janta dele. Não há higiene, roupa não tem. Outra família [...] tem oito filhos, muita carência material. Só Deus sabe. Há uma carência geral estes são os casos mais graves. **Isto dói a alma da gente.** (PROFESSORA A, grifo nosso).

Segundo as professoras, alguns pais têm zelo na educação dos filhos, outros são rústicos, chegando à agressão física de deixar sequelas. As professoras se sentem sensibilizadas com tal realidade, mas se veem limitadas na solução dos problemas, pois estes são muito complexos diante do potencial de ação das mesmas e das possibilidades oferecidas na prática pedagógica.

As professoras acreditam que os reflexos da implantação do PEA na escola alteraram positivamente a qualidade do ensino, assim como a disciplina dos alunos. Quanto às famílias houve maior participação dos pais e responsáveis na escola e nas tarefas dos alunos. Embora já tenham ouvido alguns testemunhos de pais de terem aprendido algo nas técnicas de plantio por influência das atividades escolares de seus filhos, não identificam alguma influência significativa do ensino no universo agrícola familiar.

As atividades escolares programadas para a participação dos pais são tarefas com entrevistas e pesquisas do próprio contexto das famílias. Sentem que tem sido positivo ao integrar escola e comunidade familiar.

As professoras veem muito positivamente a avaliação da implantação do PEA na escola, pois alterou a prática pedagógica delas para melhor, embora seja mais trabalhoso o planejamento e o acompanhamento das atividades. Comentam ainda que o PEA ameniza o fim da escola rural, sendo esta um direito do cidadão agricultor familiar, o mais esquecido. Mas, só o Programa não resolve os problemas pelos quais a escola passa. É preciso solucionar os problemas das estradas, transportes, nucleações, pois estes problemas geram outros como: crianças de seis ou oito anos acordam quatro e meia da madrugada para retornar em casa somente às quatorze horas. “[...] o percurso feito pelos alunos na idade que têm é muito sofrido. Eles falam: ‘tia estou morrendo de sono.’” (PROFESSORA A). Isso tem refletido negativamente nas práticas pedagógicas com as crianças.

b) Alunos:

Os alunos entrevistados foram 8, com idades variando de sete a dezesseis anos, demonstrando assim uma diversidade da faixa etária, uma vez que frequentam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Cinco são do sexo masculino e três do feminino. Dois são da família (A) residente na comunidade local do Baé, embora distante quatro quilômetros da escola. Os demais são da família (B) que estão a seis quilômetros da escola, na comunidade vizinha. Todos moram com os pais naturais. Um está no primeiro ano, três no quarto ano e quatro no quinto ano.

As respostas dos alunos a respeito da formação e da prática pedagógica dos docentes do PEA no contexto familiar agrícola revelam que gostam da escola como um espaço de estudo e convivência social, embora alguns se demonstrem arredios no relacionamento com os colegas. Apontam como principais matérias de estudo matemática, português e ciências sem destacar conteúdos que expressem suas condições de vida.

Têm como auxiliares em suas tarefas escolares em casa sempre um (a) irmão (a) mais velho (a). As atividades que realizam em casa, de preferência, são: brincar de esconde-esconde, onça, pega-pega e ainda escrever, como lúdico. Atividades de responsabilidade são: buscar lenha, buscar água, prender o gado, varrer o terreiro, molhar a horta. Executam tais atividades sem uma relação com as atividades ou conteúdos ensinados na escola.

Suas perspectivas de profissões no futuro apontam para motorista, professor, trabalhar na roça, cortar cana, colher tomate, ser cantora e um não definiu ainda o que quer. Dos oito, portanto apenas três indicaram atividades ligadas ao rural:

[...] Eu gosto de trabalhar na limpa do milho. [...] - Eu gostaria de morar sempre aqui porque gosto de plantar as coisas. [...] - Aqui nós temos periquito, galinha, cachorro (o Robson). (falas dos alunos).

**Figura 16 - Alunos em reunião com a Técnica Educacional.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

### 5.2.1.5 Resumindo os achados sobre Formação Docente e Prática Pedagógica no contexto da E.M.F.G

Como anunciado na Introdução do item 5.2 AS ESCOLAS ESTUDADAS: CONTEXTO, CONDIÇÕES DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA, p. 110, esta terceira parte buscou descrever e analisar a Formação Docente e a Prática Pedagógica da Escola Municipal Frei Gotardo, na percepção dos professores e alunos entrevistados. Cabe lembrar a definição dessas categorias de análise, conforme, consta na subseção 4.2 AS VARIÁVEIS E CATEGORIAS, p. 83, a primeira como a ‘preparação, com saberes teóricos e práticas reflexivas, do profissional docente no período de formação propedêutica e durante o exercício de seu trabalho profissional e a segunda como, ‘o conjunto dos elementos didáticos e pedagógicos e os saberes que o educador domina e aplica no seu cotidiano profissional junto aos discentes e sobre os quais reflete criticamente, e ainda, que pela dinâmica da relação família e escola se estende aos universos sociais dos mesmos’.

Examinando os achados, compreende-se que primeiramente os docentes em estudo da E.M. Fr. G. já contam com uma experiência profissional na média de vinte anos, tendo formação de especialistas, superando as exigências mínimas para atuação no ensino fundamental que é o magistério superior, conforme determina a LDB/1996. Participaram do processo de implantação do PEA no município, portanto vivenciam a experiência do Programa desde o início. As professoras demonstram conhecimento das condições de vida dos alunos, embora elas residam fora da comunidade onde se insere a escola. Diante de tal realidade se demonstram indignadas com as condições socioeconômicas precárias das famílias.

Para os docentes a formação do PEA veio preencher uma carência quanto a sua preparação para o trabalho em salas multisseriadas rurais. Melhoraram os trabalhos dos professores através da formação recebida e dos recursos didáticos como jogos e livros, embora com muitas fragilidades, como no aumento de suas atividades extraclasse. Melhorou também a metodologia de ensino, estimulando a interação escola e família. Percebem que o baixo nível de alfabetização dos pais dificulta uma participação mais ativa no apoio às tarefas escolares dos filhos ficando esta responsabilidade para os filhos mais velhos. Apontam ser reconhecida em suas práticas pedagógicas a compreensão da realidade das famílias dos alunos, o que as leva a atuar, muitas vezes, como assistentes sociais ou psicólogas. As demandas materiais e psíquicas das crianças e seus familiares são muitas e as professoras sentem-se limitadas em agir diante de tal realidade, pois, além de não ser sua função, também

não são preparados para tal. Buscam apoio na Secretaria de Assistência Social do município que por sua vez tem limitações de recursos humanos e suporte material.

Buscam valorizar o universo familiar, considerando nos planejamentos de aulas o pré-conhecimento dos alunos vindos da sua realidade de vida. Esforçam-se para uma interação da escola com a comunidade escolar através de atividades especiais como entrevistas ou experimentos científicos chamados de 'experiências'.

No entanto, são percebidos pontos fracos na prática pedagógica e na consolidação dos objetivos do PEA. Os motivos passam por falhas desde o processo de formação que receberam até o acompanhamento de sua implantação e o apoio à efetivação do mesmo. Revelam também a ausência de um planejamento coletivo do plano curricular, didático e pedagógico que possibilitaria superar as concepções do ensino convencional, de fortes influências urbanas. Revelam também que isso se torna difícil uma vez que boa parte dos próprios recursos didáticos oferecidos pelo PEA estão distantes do mundo rural.

Apesar de todas estas fragilidades e da falta de apoio ao trabalho docente em salas multisseriadas rurais, as contribuições do PEA são consideráveis, graças aos esforços de adequações dos docentes e técnicas educacionais. Segundo os professores, o PEA tem contribuído para a escola rural, mas apenas ele não resolve os problemas que afligem o ensino no meio rural. Veem como soluções eficazes a intervenção na melhoria das estradas e transportes e a redução das nucleações, que têm afetado o rendimento dos alunos.

Quanto aos alunos, assim como os pais, também demonstram um sentimento de valor e afeto pela escola, mas sem a percepção do vínculo entre o que é ensinado na escola e as condições de vida de suas famílias. Apesar das dificuldades de acesso, gostam de ir à escola e alguns quando estão em casa usam da atividade escolar ludicamente. Estão numa perspectiva de futuro fora da comunidade ou do mundo rural, o que indica a sensibilidade dos mesmos em já reconhecer ou perceber as vulnerabilidades da realidade em que vivem e as dificuldades do PEA em modificar suas perspectivas. Observa-se assim que, embora sejam ainda crianças e estejam isolados do meio urbano, alguns já têm a perspectiva de sair da comunidade e ir à procura de melhores condições de vida, talvez fugindo da vida sofrida que levam. Podendo-se somar também isso à referência que têm de alguns irmãos mais velhos e/ou parentes que já migraram para outras regiões, mesmo que rurais.

A análise dos achados revela, portanto, que os docentes conhecem o PEA com seus objetivos e metodologias, assim como o contexto de vida das famílias de seus alunos. No entanto, revelam também fortes fragilidades no seu processo de formação e prática

pedagógica para que possam chegar à consolidação ideal do que prevê o Programa. O reflexo disso aparece nas manifestações dos alunos.

### **5.2.2 Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho**

Segue-se os dados referentes a Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho conforme especificações na seção 5.2 AS ESCOLAS ESTUDADAS: CONTEXTO, CONDIÇÕES DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA, p. 110.

#### **5.2.2.1 Caracterização da Comunidade Cachoeira Seca e da Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho**

A Comunidade de Cachoeira Seca é um povoado que está a vinte quilômetros da sede do município de Salinas e com acesso por via asfáltica. Reúne-se em sua área de abrangência com outras três comunidades: Barreiros, Boqueirão Baixo e Lage.

O número de residentes no povoado sede é constituído por uma média de 15 famílias quantificando aproximadamente 45 pessoas. Sua caracterização populacional é determinada por uma etnia mista entre brancos, negros e pardos que é composta por agricultores familiares que são pequenos proprietários, diaristas ou meeiros. Também se fazem presentes em uma minoria médios proprietários. O grau de alfabetização é baixo, marcado pelo analfabetismo ou atingindo apenas os primeiros anos do ensino fundamental.

Apesar da proximidade com a sede do município e não muito distante da Barragem Salinas, vivenciam os problemas das demais comunidades rurais, dentre eles: seca, migrações de famílias, precariedade das estradas, ruim atendimento à saúde e por fim ausência do apoio dos poderes públicos. Parte dos moradores está organizada na Associação Comunitária Boa Esperança cujo espaço físico é também utilizado para atendimento médico, reuniões e festas. Sua cultura se manifesta nas festividades tradicionais juninas, do padroeiro Senhor Bom Jesus e natalina.



**Figura 17 - E.M. Ant<sup>o</sup>. dos Anjos Sobrinho.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Nesse povoado está localizada a Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho, cuja criação se deu aos 11/08/1959 e foi autorizada pela portaria 555/93 (SALINAS, 1993). A partir de 2006 tornou-se sede da nucleação das Escolas Municipais Péricles Miranda Barbosa – Fazenda Barreiros e Juvêncio José dos Santos – Fazenda Boqueirão Baixo e em 2009 da E.M. Neri Exaltação Miranda – Fazenda Lage.

No período matutino, com o ensino fundamental, atende à comunidade escolar da microrregião. Sua estrutura física é constituída de três salas de aulas, dois sanitários, cozinha, cantina e os recursos humanos de três professores, duas cantineiras e uma técnica educacional. O seu corpo discente é formado por dezessete alunos assim divididos: dois em uma turma do terceiro ano seriada, quinze em duas turmas multisseriadas que participam do Programa Escola Ativa. Sendo a turma um composta por alunos do primeiro com o segundo ano e a turma dois composta por alunos do quarto com o quinto ano.

Em seu Projeto Político Pedagógico a E. M. Antônio dos Anjos Sobrinho aponta como missão: “[...] alinhar e melhorar a participação, o interesse e o desempenho de toda comunidade escolar, para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, através de práticas inovadoras, adaptando-as, avaliando-as e expondo os resultados.” (SALINAS. SMECT, 2011b, p. 7). Também seguindo as orientações do PEA e dos Referenciais para a política nacional de educação no campo do MEC, menciona em seu PPP que:

Sem dispersarmos as experiências que a criança traz da sua vivência em outros grupos sociais, pretendemos através desta proposta pedagógica, oportunizar aos alunos através da escola ativa [...] **a escola tem que ser construída e organizada no campo.** O fato de

estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos, porque **não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir educação do campo significará estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo.** (SALINAS.SMECT, 2011b, p.6, grifo nosso).

A citação revela que reconhecem e se comprometem por uma educação dentro de novos paradigmas das políticas educacionais e pedagógicas voltadas especialmente para o homem do campo, que neste contexto é um público constituído por filhos de agricultores familiares.

O processo de nucleação das escolas provocou um paradoxo entre a origem de moradia e a escola que os alunos frequentam. A escola local recebe os alunos das comunidades vizinhas e grande parte dos alunos do povoado de Cachoeira Seca vai para outra escola urbana na sede municipal localizada a mais de vinte quilômetros, e isso sem resistência das famílias. O que representa a valorização das escolas da zona urbana em detrimento da rural. Nessa compreensão, os pais se rendem ao sacrifício dos filhos, nessa locomoção diária de quarenta quilômetros contando a ida e a volta à escola.

#### 5.2.2.2 Condições de vida e percepções sobre a escola e o PEA a partir das famílias

Foram investigados três pais/responsáveis por alunos desta escola. O perfil dos sujeitos se caracteriza por: um do sexo masculino com cinquenta e cinco anos e duas do sexo feminino, ambas tendo trinta e quatro anos, codificados como família (C), (D) e (E). Por a escola estar localizada no povoado sede da comunidade, todos residem à média de cinquenta metros de distância da escola. Todos são agricultores, mas as mulheres cumprem mais as tarefas domésticas, dando apoio às atividades agrícolas. Assim, são encontradas em maior frequência nas residências, principalmente por se tratar de aglomerado populacional.

A maioria das famílias da comunidade tem constituição familiar convencional, mas apresenta também modelos de novas famílias ou famílias plurais (avós criando netos, mães solteiras residentes com filho, na casa dos pais).

A [...] é, eu que cuido desde os oito meses, a mãe dela me deu para poder sair para trabalhar. A mãe dela falou: 'ô mãe, eu não posso sair pra trabalhar com a menina'. Então eu falei se você der pra mim eu quero. Mas se você der e depois tomar eu não quero ficar não. Então ela falou: 'pode ficar com a menina pra senhora'. Eu falei que estava bom. Assim ela está comigo até hoje. O que eu posso fazer por ela, eu faço. (FAMÍLIA D).

Aqui foram encontradas três situações distintas de composição familiar. A família (C) formada por um casal de avós responsáveis pela neta de oito anos, a família (D) sendo um casal oficialmente casado e a família (E) constituída por uma mãe solteira que morava com o filho junto com a sua mãe viúva.

No entanto, as condições de vida são bem semelhantes em suas características socioeconômicas e culturais. No nível de alfabetização, não passam dos primeiros anos do ensino fundamental, isto é, os entrevistados (C) e (D) têm o primeiro ano e o (E) o quinto ano. A composição familiar é bem reduzida para o rural com a média de quatro pessoas sendo três filhos por família. Destes filhos, um frequenta sala seriada e três frequentam sala multisseriada no PEA.

O tempo de moradia na comunidade é díspar, sendo de um, três e vinte anos respectivamente entre as famílias observadas. As residências são de alvenaria demonstrando cuidados, tendo reboco, energia elétrica, sanitário com vaso ou fossa seca. A água potável é abastecida por carro pipa vinda da sede do município, mas os moradores questionam sua qualidade.

Todas as famílias observadas manifestam a religiosidade no catolicismo, com a participação aos domingos no culto e com terços diários na capela que fica no centro do povoado. As famílias têm como rotina semanal o trabalho nas propriedades vizinhas ou em suas roças quando é época de plantio. “Na época de roça a gente mexe com ela, e quando não, é com umas hortinha em casa ou serviços extras. Finais de semana é por aqui mesmo no povoado.” (FAMÍLIA C).

Aos domingos, além da presença na igreja fazem visitas a alguns amigos. As televisões a maior parte do tempo ficam sintonizadas em canais religiosos. Expressam uma unidade na comunidade e elogiam a harmonia de convivência com os vizinhos. - “O trabalho é pouco, e na família um cuida do outro. A vivência com os vizinhos é ótima. Eu não tenho o que queixar. Todos é servidor.” - “O povo é muito unido. Eu não tenho nada a falar deles.” - “Quanto aos vizinhos graças a Deus é tudo bem.” (FAMÍLIAS (C), (D) e (E)).

Em termos de participação na organização associativa, às famílias (D) e (E) são membros da Associação Comunitária local, o (C) alega não participar por falta de motivação e pelos custos da mensalidade, embora a quantia seja irrisória. “Embora nós não é associado ainda não tivemos interesse, pois tem que pagar, mesmo que seja barato, a gente tem medo de faltar algum mês. Pois aqui quase não tem serviço, a gente fica parado muito tempo, falta até dinheiro pra comprar um remédio.” (FAMÍLIA C).

As famílias têm uma situação de trabalho instável, o chefe da família (C) é meeiro e os dois (D) e (E) são diaristas no sistema produtivo agrícola. Paralelo aos trabalhos que encontram como diaristas, sem orientação técnica cultivam em terras de outros proprietários as lavouras de milho e feijão, consorciando com a formação de pastagem, que fica como compensação para o dono da terra ao fim da colheita das roças. Outros produtos também destinados à subsistência são cultivados em seus quintais no próprio povoado ou próximo, como banana, mandioca e hortaliças, além da criação de algumas galinhas e porcos. Quanto ao crédito agrícola apenas a família (C) acessou o Pronaf.

A renda familiar para a família (C) está abaixo de um salário mínimo e para outras duas entre um e dois salários mínimos. O explicado para estas últimas é a participação de aposentadorias e a regularidade do contrato de trabalho de um pai, mas que também não tem folga em suas atividades inclusive domingos e feriados. Afirma sua esposa que ele tem se sujeitado a esta situação devido à carência da oferta de emprego na região.

As observações neste campo empírico mostraram-se peculiares se comparadas às demais comunidades das famílias visitadas no município. Apesar de residentes no povoado, têm o comportamento tipicamente rural. Gostam da vida de agricultores, do trabalho na roça principalmente do plantio do milho e do feijão. “É, gosto da minha vida de agricultor. Não gosto de ficar parado, é ficar trabalhando ganhando um pouquinho. Eu gosto mesmo da roça, plantar milho, feijão o que produzir eu gosto de plantar.” (FAMÍLIA C).

Embora este apego pelo rural, apresentam algumas posturas típicas de influências do meio urbano, o que pode ser explicado pelo acesso fácil que têm a ele: vinte quilômetros de estrada asfaltada do povoado para a sede do município e a audiência relevante do rádio e principalmente da televisão nos lares destes agricultores.

A educação é considerada para as famílias algo muito importante na vida de seus filhos. A escola é vista como a referência da comunidade junto à igreja, apesar de que, com o processo de nucleação, muitos têm filhos estudando na cidade.

Os entrevistados manifestam reivindicações de aumento de renda, trabalho, assistência à saúde pelo SUS, água tratada e aquisição de terra própria. “[...] eu queria uma terrinha pra gente mesmo.” (FAMÍLIA D). As três famílias apresentam algum problema sério de saúde e necessitam de acompanhamento contínuo, para o diagnóstico de questões cardíaca e psíquica. Atribuem os problemas locais à inércia dos poderes executivo e legislativo do município e a falta de organização e representatividade da comunidade. Apontam que a solução estaria em fazer valer esta representação, embora alguns reconheçam suas omissões. “O lugar é fraco. Se o prefeito ajudasse. Ele falou que ia ter aqui um posto de saúde, e não

tem até hoje. Se adoecer aqui tem que ir pra Salinas e chega lá é barrado. Médico aqui é de seis em seis mês. Aqui não tem vereador nem prefeito. Não tem representante.” (FAMÍLIA C).

Apesar da vulnerabilidade social e da frágil qualidade do ensino, sonham com um futuro considerado ousado para os filhos. Desejam que os filhos vençam nos estudos chegando até a almejar cursos de alta concorrência. - “Eu se pudesse, não sei se até lá vou estar vivo. Eu queria um futuro melhor para ela, estudar e formar. Ser uma pessoa boa seja enfermeira ou médica.” - “Eu quero que ela vai do jeito que ela vai. **Aproveitar a oportunidade que eu não tive.** Graças a Deus.” (FAMÍLIAS (C) e (E), grifo nosso).

Da atenção dos governos para com as condições de vida do agricultor, elogiam e agradecem pelo programa do Bolsa Família e orientação da EMATER. “O governo Lula foi muito bom. Teve época que a gente não tinha nada. Com a bolsa família mudou cem por cento.” (FAMÍLIA C). Também reconhecem os seus valores de agricultores como produtores de alimentos para a sociedade, apesar da dificuldade da seca que tem atingido a região nos últimos anos.

Revelam essas famílias terem uma aproximação cotidiana com a escola, uma vez que a mesma é muita próxima das residências. Nesse aspecto, dizem ser uma tranquilidade a vida na comunidade. Qualificam como bom o ensino ofertado e a estrutura da escola, bem como dizem ser boa a oferta da merenda escolar. No que se refere ao desempenho dos professores, estão satisfeitos e se sentem cobrados pelos mesmos que até visitam as famílias para alguma orientação da vida escolar das crianças. Revelam uma relação de proximidade com os professores de seus filhos.

Da escola eu não tenho do que queixar. Os professores são muito bons, chama atenção dos alunos. **Se eles bambear vão nas casas dos pais e chama atenção.** Fulano seu filho está assim, assim. Eu sempre vou lá ver como as coisas estão na escola. Está tudo organizado, as merendas são tudo boazinha. (FAMÍLIA C, grifo nosso)

Veem a escola como satisfatória para a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, mas na continuidade dos estudos objetivam encaminhar os filhos para a sede do município. - “Por enquanto ela estuda aqui. **Depois ela deve ir pra Salinas, continuar os estudos.**” - “Por enquanto aqui tá bom. **Mas, quando for fazer o 6º ano terá que ir pra Salinas.**” (FAMÍLIAS C e D, grifos nossos).

Há uma participação dos pais na vida escolar dos filhos, isso ocorre em reuniões e festas que têm mais a dedicação das mães. Gostam e até contribuem nas festas promovidas

pela escola, mas se queixam das poucas palestras. Quanto à orientação ou apoio às atividades escolares, ajudam na medida do possível. Alguns até recorrem aos filhos mais velhos ou vizinhos para auxiliar em alguma tarefa escolar de casa. Uma mãe reconhece a dificuldade de seu filho na escola devido ao seu problema de saúde.

No que se refere ao conhecimento do processo de implantação do PEA na escola, uma família não sabe do que se trata e outras duas referem apenas ao momento da visita da secretaria municipal de educação para apresentação do programa. Após este momento, não tiveram mais envolvimento com o Programa.

Observaram que os filhos têm uma boa disciplina e os conteúdos ensinados pela escola são bons, mas que não percebem relação com a vida da roça.

**O que as crianças aprendem está mais ligado à escola mesmo. Na propriedade não tem relação. Eu não tenho lembrança do que é ensinado na escola seja aplicado na roça. Mas eu não tenho nada a queixar nem das professoras, nem das cantineiras, elas são muito boas.” (FAMÍLIA C, grifo nosso).**

#### 5.2.2.3 Resumindo os achados sobre condições de vida e educação no contexto da E.M.A.A.S

Como para as escolas anteriores, são analisados aqui os achados relativos às condições de vida e percepções da E. M. Antônio dos Anjos Sobrinho e do PEA pelas famílias.

Com o apoio das professoras e técnicas educacionais, as famílias, também como ocorrido nas outras escolas e comunidades, foram muito receptivas às visitas e entrevistas desta pesquisa, não se retraindo em nenhum momento em responder às questões feitas. Tiveram prazer e alegria em apresentar seus familiares, as residências e com maior orgulho, seus animais e plantas nos quintais.

Esta comunidade tem abrangência microrregional em mais três comunidades e diferencia-se das demais pesquisadas por estar localizada a vinte quilômetros da sede do município, com acesso asfáltico e por ter a escola localizada no povoado. Sua população local é constituída em sua maioria por famílias de agricultores familiares, miscigenados etnicamente de negros, pardos e brancos. São pequenos proprietários, diaristas ou meeiros. O grau de instrução é baixo, tendo a maioria os primeiros anos do ensino fundamental ou sendo analfabeto.

Embora não distante da Barragem do rio Salinas também sofre com as estiagens culminando em secas e com outros problemas que afligem os agricultores da região:

migrações, precariedade nas estradas, saúde, educação, e a não atenção dos órgãos públicos. Alguns participam do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e/ou da Associação Comunitária da localidade. Nas rotinas diárias, além dos trabalhos domésticos e de produção agrícola, participam dos atos religiosos e no decurso do ano, das festividades religiosas e culturais como as festas da Padroeira, natalina e junina.

Os pais veem no ensino a única condição de possibilitar aos seus filhos uma perspectiva de um futuro melhor, por isso se apegam à valorização do mesmo. Assim, a orientação e o apoio às atividades escolares dos filhos são realizados por alguns pais, filhos mais velhos ou recorrem a vizinhos. Participam de reuniões e até se queixam de serem poucas as palestras oferecidas pela escola. Apesar da vulnerabilidade do ensino rural esperam vitórias dos filhos na competitividade com os demais das escolas do setor urbano. A escola que está localizada no povoado é a sede do sistema de nucleação de outras três escolas da região, o que tem provocado transtornos para as famílias daquelas comunidades no transporte e no ensino descontextualizado das origens dos alunos. O Plano Político Pedagógico da E. M. A. A. S. faz referências à sua missão de contextualizar o ensino com a realidade do campo embora tenha alunos da localidade que frequentam aulas na sede do município, contrariando a valorização da escola local.

Constatou-se que, embora mantendo hábitos de comportamentos e valores rurais, talvez devido à proximidade com a sede do município e a forte presença da televisão e do rádio, as famílias observadas e entrevistadas no povoado de Cachoeira Seca vivem fortes influências do meio urbano. Estão em um estágio em que suas condições de vida demonstram uma transição do rural para o urbano. As mulheres com maior frequência são encontradas nos lares, mas contribuem nas atividades agrícolas. As famílias vizinhas apresentam entre si harmonia de convivência, bem como internamente uma constituição mista de famílias novas ou plurais e convencionais. As moradias são de características humildes comuns umas às outras, sendo atendidas em suas condições básicas higiene e estrutura física. Mas se queixam da quantidade e qualidade da água que para a comunidade é abastecida em caminhão pipa. No sistema de produção, alguns recorrem à orientação técnica da Emater e ao crédito agrícola do Pronaf. A aposentadoria de algum membro em algumas famílias também faz parte da renda familiar, além do Bolsa Família que é citado por todos entrevistados como relevante contribuição. Suas reivindicações por melhores condições de vida passam pelo aumento de renda, trabalho, saúde, acesso a terra e educação. Destacam como ponto chave de solução destas questões a responsabilidade dos setores públicos, como o poder legislativo e o

executivo municipal e a participação comunitária dos moradores que muitas vezes são omissos. Demonstram, assim, ter consciência de seus valores e direitos como cidadãos e da necessidade de fazer isso acontecer.

A carência do atendimento à educação rural somada a outros fatores têm contribuído para a migração destes agricultores familiares para o meio urbano. Mesmo que tentem resistir ao êxodo, observam que o limite desta condição se esgota com o avançar da idade escolar dos filhos. Também, mesmo percebendo a ausência de uma educação contextualizada às suas condições de vida como agricultoras familiares, acreditam e valorizam o ensino como o grande instrumento de garantia de um futuro melhor para seus filhos, muito provavelmente, distante do meio rural. Os pais entrevistados residem próximos à escola, demonstram uma participação ativa e consideram a escola de qualidade para os anos iniciais, por ter boa merenda e bons professores. Mas, no quesito de contextualização dos conteúdos com o mundo rural, não observam esta relação, assim como alguns também não percebem a existência do PEA na escola ou apenas lembram de que foi anunciado pela SMECT e não sabem como o mesmo é aplicado na escola.

Dessa maneira, como caracterizado acima, as famílias da E. M. A. A. S. passam por vulnerabilidades socioeconômicas comuns aos agricultores familiares do município, não divergindo de outras regiões. A precariedade de condições de vida, no entanto, não lhes tira a esperança por uma vida melhor.

#### 5.2.2.4 Formação Docente e Prática Pedagógica na percepção dos professores e dos alunos

Tem-se a seguir as categorias de formação docente e prática pedagógica observadas a partir dos professores e alunos selecionados da E. M. Antônio dos Anjos Sobrinho.

##### a) Professores:

Os dois professores atuantes no PEA da E. M. Antônio dos Anjos Sobrinho aqui estão codificados em (C) e (D). Um do sexo masculino, com idade de quarenta e sete anos, residente na sede do município. É concursado, com formação de terceiro grau no curso de magistério superior. Exerce o magistério há vinte anos; esteve de licença e está de retorno às atividades no Programa Escola Ativa com a turma multisseriada do quarto e quinto ano. O outro é uma professora com idade de quarenta anos residente na comunidade local. É concursada, tendo formação em magistério superior e especialização em educação infantil,



alfabetização e letramento. Está atuando no magistério há dezesseis anos e no PEA há três anos na turma multisseriada de primeiro e terceiro ano.

A relação entre o PEA e a formação desses professores também se deu através da Secretaria Municipal de Educação em carta convocatória visando ao conhecimento e ao treinamento para atuação no programa. Treinamento este que inicialmente teve um encontro de cinco dias junto às técnicas educacionais monitoras do programa, desdobrado posteriormente em módulos.

Recordam que um dos objetivos do PEA é levar a família a participar mais da vida da criança no seu dia a dia. E ainda, atender à realidade das salas multisseriadas sempre reclamada pelos professores. - “Pretende levar a família a participar mais da vida da criança, do seu dia a dia.” - “Até então não tinha nenhum programa para turmas multisseriadas. E o Programa Escola Ativa vem atender a esta realidade que sempre reclamamos.” (PROFESSORES (C) e (D)). A formação que iniciou em dois mil e nove ocorria na sede do município com encontros modulares nos finais de semana, capacitando para atuação de acordo com as normas e metas do programa. Ocorriam momentos em que os professores deveriam repassar o treinamento também para os outros colegas da escola, sendo assim um repasse de terceira mão. Embora o professor (C) não se recorde plenamente do processo da formação no PEA o professor (D) fala com entusiasmo dos encontros.

Consideram importante a formação recebida pelo PEA por estar mais voltada para a realidade do povo do campo e facilitar o trabalho do professor ao oferecer materiais concretos para atividades pedagógicas.

Facilitou muito o nosso trabalho, pois tínhamos grande dificuldade, porque trabalhava em sala multisseriada e as explicações que nós recebíamos lá foi com o material concreto. O aluno com baixo desempenho passa a ser melhor atendido. A organização do nosso trabalho foi muito bom.” (PROFESSOR D).

Apontam aspectos positivos, mas não ignoram os negativos como: aumento do trabalho para o professor com o preenchimento de fichas das atividades dos alunos e descontinuidade da oferta de material didático. Por exemplo, não foram encaminhadas novas remessas de livros tendo que reaproveitar os já utilizados por outros alunos. Mesmo assim acham que o programa é válido. - “O programa é bom, mas coloca muita tarefa para o professor. Ele fica sobrecarregado.” - “É cansativo, pois tem muita atividade que deve estar sendo desenvolvida na sala de aula.” (PROFESSORES (C) e (D)).

Admitem que existam diferenças entre a formação pedagógica no PEA e outros tipos de formação pedagógica. Veem o PEA mais renovado, voltado para a população rural e seu cotidiano; há orientação para atuar de maneira específica nas salas multisseriadas; dá abertura para se trabalhar adequando o método às especificidades do aluno levando-o a uma melhor aprendizagem. “O PEA é mais renovado. O tradicional não é voltado para o pessoal da zona rural. **E o PEA trabalha com o dia a dia deles.** Facilita para eles interpretar e aprender mais.” (PROFESSOR C, grifo nosso). Afirmam existir relação do PEA com a vida dos alunos e suas famílias, principalmente por ser voltado para a criança do campo. O processo de ensino se dá buscando o conhecimento do senso comum das famílias, do mundo deles.

- [...] a gente trabalha os conhecimentos científicos relacionados com o conhecimento do senso comum deles. Como já disse o exemplo das fases da lua e sua influência no plantio. - **É atividade voltada para o aluno do campo.** Por exemplo, se eu vou trabalhar um conteúdo de quantidades, eu uso as galinhas, os ovos, as vacas na contagem. **É tudo voltado para a vivência dele.**(PROFESSORES (C) e (D) grifos nosso).

Buscam a participação da família nos comitês de apoio aos trabalhos na escola e as atividades dos livros solicitam a participação da família. Esses aspectos aumentaram o interesse das crianças. Como foi declarado por uma família, também o professor (D) confirma que o PEA foi apresentado pela técnica educacional às famílias. Mas o que deixa perceber é que isso ocorreu de maneira formal e sucinta, pois não se percebe a continuidade ou articulação efetiva entre escola e família. O Programa parece existir apenas para os professores.

Na prática pedagógica, os docentes consideram que, para se fazer um bom planejamento dentro das metas do PEA, faz-se necessário observar o entorno do mundo escolar que é a realidade do campo e suas vivências. O professor (D) comenta que às vezes discute seu planejamento com algum colega. Mas, o comum mesmo é que estes planejamentos não sejam elaborados em conjunto nem discutidos, são apenas avaliados pela técnica educacional quando de suas visitas de inspeção na escola. “Não discuto com ninguém. Faço tudo sozinho, sem planejamento conjunto. Quando a técnica vem, ela olha.” (PROFESSOR C).

Algumas orientações do PEA são lembradas nas práticas em sala de aula, como experimentos, cantinho da leitura, a organização da escola no conselho de classe e o uso dos materiais como jogos. Mas, nem todas as orientações são aplicadas, por alguma dificuldade não evidenciada. Na preferência por conteúdos a serem trabalhados, o professor (C) tende

mais para a matemática e ciência, justificando ser mais concreto e aplicável com experimentos. O professor (D) se dedica mais ao português e à matemática. Este tem uma 'paixão' em alfabetizar. "Eu sou apaixonada com português. Eu adoro alfabetizar. Alfabetizar é o meu forte, colocar aquelas sílabas em cima da mesa e colocar o aluno para formar palavras, é o máximo." (PROFESSORA D).

Nas atividades práticas gostam de usar o próprio espaço da escola e a observação dos alunos no ambiente de suas casas. Também aplicam a montagem de palavras, brincadeiras, músicas e muita dinâmica. As estratégias são montadas conforme a motivação dos alunos para que se atinja a aprendizagem.

As avaliações dos professores ocorrem esporadicamente, realizadas pela técnica educacional, observando o desempenho do professor, pontualidade na entrega dos relatórios e rendimento dos alunos. Aplica uma ficha de autoavaliação que posteriormente é discutida com o professor avaliado. Os mesmos não demonstram resistência à avaliação, acham que é uma forma de melhorar e não acomodar. - "É muito importante. A gente ser avaliado é bom demais, a gente vai vendo o que não está sendo feito direito." - "Assim você revê sua prática. E seria melhor se o técnico estivesse mais de perto e mais frequente discutindo os pontos mais aprofundados com a gente." (PROFESSORES (C) e (D)).

Os professores demonstram ser conscientes e reivindicam por melhores condições de trabalho: mais recursos para a escola como internet e computador. Apesar de já existir na escola um conjunto de seis computadores vindos do PEA, nunca foram usados por falta de treinamento e instalação de um programa acessível ao domínio dos professores e alunos. Também gostariam da presença frequente da técnica educacional na escola para melhor acompanhamento dos problemas mais complexos.

Revelam um profundo conhecimento e envolvimento com as condições de vida das famílias de seus alunos.

É uma situação bem complexa. Tem aluno que não conhece os pais, só tem o nome no registro de nascimento ou nem tem, só tem x, nas datas comemorativas fica constrangedor falar sobre os pais. Também o álcool afeta bastante na vida das famílias que as crianças mesmas comentam sobre estes problemas. (PROFESSOR C).

É observado por eles que a condição de vida da maioria dos alunos é muito precária, o Bolsa Família é o apoio maior que as famílias têm. Às vezes fazem cesta básica para ajudar alguma família. Quando de visita a esta escola, o pesquisador testemunhou a realização de uma coleta solidária para ajudar uma mãe viúva, responsável por seis filhos ainda pequenos.

Vejo problemas não só nos meus alunos, mas da escola num todo. Tem alunos com muita dificuldade de aprendizagem e a gente percebe que são problemas familiares que interferem no desempenho de aprendizagem dele. Porque são alunos que não se alimentam muito bem, levantam muito cedo, andam muito para chegar ao ponto do ônibus. (PROFESSOR D).

A distância e o transporte dos demais alunos não residentes na comunidade também é uma realidade difícil nesta escola.

Hoje mesmo fiquei duas horas dentro do ônibus até chegar ao ponto. Às vezes dá vontade de chorar. Tem aluno que sai da casa quatro horas da manhã para chegar à escola às sete. Sai de casa quatro horas da manhã e chega duas horas da tarde. São crianças com muita dificuldade, com idade de seis a oito anos. Meu Deus do Céu a situação é difícil demais. (PROFESSOR D).

Declara ainda o professor (D) que a condição de vida de alguns alunos e suas famílias demonstra ser de extrema pobreza, não têm roupa e às vezes nem alimento. Também apresentam muitos problemas familiares que afetam seu estado psicológico e conseqüentemente a aprendizagem. É preciso pedir ajuda aos amigos da cidade e até a Secretaria de Educação com uma campanha do quilo ou agasalho. “Tem aluno que você olha e emociona com a situação dele. Esta semana mesmo eu tive um aluno que ao chegar não brincava com as outras crianças, como de costume. Aí eu percebi que ele estava com frio.” (PROFESSOR D). Assim, diante de tal realidade clamam para que a prefeitura tenha uma atenção especial para com estes alunos mais carentes.

Os professores declaram que a formação do PEA contribuiu para suas práticas pedagógicas. Usam o livro didático que só receberam uma única vez quando foi implantado o programa. Também destacam o estímulo à leitura e à linguagem oral através da ‘mala viajante’, em que os alunos levam livros para casa e posteriormente devem contar a história para turma.

Quanto à percepção de mudanças na escola, nos alunos e nas famílias a partir da implantação do PEA, encontram-se revelações interessantes. Apontam que os pais têm participado mais da vida escolar dos filhos tanto pelo PEA quanto pela implantação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) que é outro programa paralelo que mede os índices de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e conseqüentemente o desempenho dos professores. A Secretaria de Educação tem dado mais atenção a este último programa, ficando em segundo plano o PEA que é apenas para as multisseriadas. Algumas palavras do professor

(D, grifo nosso) revelam com precisão o que está ocorrendo com o PEA no município: “Com relação o universo da agricultura familiar eu não tenho observado muita influência. Estamos mais voltados para a alfabetização. **Nós só arquivamos fichas que fazem levantamento da realidade das famílias da agricultura familiar para secretaria.**”

Também se pode observar nas figuras a seguir que os materiais didáticos também não estimulam a valorização do contexto rural. A primeira figura parte do livro de português do PDE – PEA apresenta uma imagem depreciativa do meio rural enquanto na segunda figura a sala é ilustrada com personagens de super-heróis do universo urbano.

**Figura 18 - Material didático do PEA.**



Fonte: Lopes, 2008, p. 104.

**Figura 19 - Decoração de sala de aula do PEA (E.M.A.A.S.).**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

As famílias, quando solicitadas, participam das atividades escolares dos filhos. Isso é estimulado com tarefas em que os alunos devem entrevistar os pais ou orientar em alguma

pesquisa. Como muitos pais são analfabetos, isto tem gerado dificuldades. Mas também eles têm uma participação considerável nas reuniões para tratar da vida escolar das crianças. Estas formas de participação são muito importantes para os alunos, que se sentem valorizados e veem a educação como algo importante, pois os pais estão ali presentes.

Por fim, fica a revelação do professor (D, grifo nosso) que gostou muito de trabalhar com o PEA principalmente no início de sua implantação quando tinha mais material e acompanhamento. Também sente a necessidade de uma melhor preparação para interação com a agricultura familiar. “Eu gostei de trabalhar com o Programa Escola Ativa. Tem atividades boas e interessantes. São atividades para o aluno fazer sozinho, de grupo, de dupla. O aluno cresce e desenvolve. **Eu gostaria ter um trabalho mais de perto a respeito da agricultura familiar.**”

b) Os alunos:

O perfil dos três alunos pesquisados apresenta os seguintes dados: idade de sete, dez e doze anos, matriculados e frequentando o segundo e quinto anos do ensino fundamental das turmas multisseriadas. Um do sexo masculino e dois do sexo feminino. Uma aluna residente com os pais naturais, uma com os avós e um aluno com a mãe e avó. Todos moram na comunidade local.

Revelam muito carinho pela escola, colegas e professores. Elogiam a merenda, as recreações. Gostam da escola como um bom lugar para se estudar e brincar. Têm as matérias de português e matemática como as preferidas. Nesta última, o que estimula é o desafio das contas, e na primeira aprendem de maneira lúdica desenhando e pintando, possibilitando assim a revelação do imaginário infantil. O apoio nas tarefas escolares em casa é dado por alguns colegas de turma que são vizinhos e também mães, irmãs e tios. Sendo que duas alunas demonstram muita habilidade nos estudos e dizem fazer a maior parte das tarefas sozinhas.

Quando estão em casa em momentos de folga gostam de brincar de bola, boneca, pula-pula, pega-pega e outras mais. Como é um povoado, as possibilidades de convivência social entre as crianças são muitas, pela proximidade, espaço físico e o bom relacionamento entre as famílias. O sonho de profissão do futuro delas é ser polícia e advogada. Curioso que uma das meninas tem a opção de ser polícia, o que pode ser resultante da proximidade com a cidade e/ou dos meios de comunicação. Esta postura quebra o pré-conceito do comportamento submisso da mulher, presente de forma mais expressiva no meio rural, que ainda é muito conservador.

**Figura 20 - Recreação dos alunos do PEA da E.M.A.A.S.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Apesar do saudosismo pueril das lembranças de quando moravam nas propriedades rurais, “Na roça que nós morávamos mainha fazia queijo, requeijão, tinha muitas frutas laranja, maracujá, manga [...]” (fala de uma aluna), todas as crianças revelam mesmo assim o desejo de morar na cidade. As crianças são muito comunicativas e de fácil socialização, revelam suas alegrias e tristezas como a saudade da roça e vitórias de superação de vícios dos pais, como na fala de uma delas, “Pai brigou com o dono e saiu de lá. Pai bebia muito, mas graças a Deus hoje ele não bebe mais não.”

#### 5.2.2.5 Resumindo os achados sobre Formação Docente e Prática Pedagógica no contexto da E.M.A.A.S

Os docentes entrevistados são concursados, com um tempo variável de dezesseis a vinte anos de magistério, sendo parte deste tempo em salas multisseriadas. Participaram da formação e implantação do PEA na E.M.A.A.S. sob a orientação da S.M.E.C.T sendo o grau de formação deles dentro do que estabelece a LDB/96, ou seja, têm a graduação na área do magistério e um tem ainda especialização na área de educação infantil.

Relativamente aos propósitos do PEA recordam seus objetivos de promover uma formação específica para a realidade das salas multisseriadas e voltada a atender ao contexto do povo do campo dando suporte aos trabalhos dos professores. Formação esta já há muito reclamada por eles. No entanto, apresentaram aspectos negativos como: aumento das atividades docentes extraclasse com preenchimento de fichas e a falta de material didático do Programa nos anos subsequentes à sua implantação.

Segundo os professores, a formação no PEA tem uma pedagogia renovada, observando o universo rural das famílias e das salas multisseriadas o que tem levado a uma melhor aprendizagem dos alunos. Tem acontecido uma maior participação das famílias no processo educacional dos filhos e com a escola, nos comitês, nas atividades orientadas dos livros que cobram a participação dos pais. Apesar do baixo grau de formação de muitos pais, até analfabetos, as participações dos mesmos na vida escolar dos alunos os têm levado a se conscientizarem da importância e do valor da educação. Mesmo com a exposição desses fatos, os próprios professores declaram que o Programa é de conhecimento prático apenas para eles, professores.

Embora a formação dentro dos princípios do PEA não tenha sido continuada, seus planejamentos e práticas melhoraram significativamente, pois passaram a observar mais a realidade de vida dos alunos. Não existe o planejamento e a avaliação coletiva de suas atividades, apenas algumas trocas de experiências espontâneas entre alguns professores. As atividades práticas de experimentos, o cantinho da leitura, a organização e a gestão da escola e o uso de recursos didáticos como jogos e a relação escola família foram mais estimuladas no início da implantação do Programa do que hoje.

O processo de avaliação dos professores é feito pela S.M.E.C.T. valorizando os aspectos desempenho, pontualidade nas atividades e rendimento dos alunos, sendo esta avaliação dentro dos quesitos pedagógicos tradicionais, pois não é exigido o cumprimento dos objetivos do PEA. Não oferecem resistência às avaliações por compreender que isso cria um *feedback* para seus desempenhos. Sentem que suas práticas poderiam ser melhoradas com um apoio maior no uso de multimídias como computador, internet e presença mais frequente da técnica educacional. Cabe observar que, assim como na escola M. Fr. Gotardo, nesta também havia um conjunto de seis computadores enviados pelo PEA, mas nunca foram usados por falta de treinamento dos professores e inadequação dos programas.

É revelado um efetivo conhecimento da realidade social dos alunos por parte dos professores uma vez que até se emocionam com as precárias condições de vida de seus discentes. Isso é verificado no transporte, moradias, alimentação, vestuário, saúde, relacionamento familiar problematizado pelo álcool, distância de muitas residências da escola. Mas não veem como intervir nessa problemática a não ser ao realizar campanhas sociais junto à comunidade e fazer solicitações a S.M.E.C.T. Assim como os pais, os professores apontam a importância do Bolsa Família para os alunos e suas famílias, que é uma ajuda a todas as necessidades.



Apontam ainda que, na medida do possível, a maioria dos pais tem demonstrado interesse pela escola desde a implantação do PEA como também pelo Sistema de Gestão Integrada (SGI) que ocorre paralelo, mas que este tem tido prioridade de atenção com relação ao PEA. Declaram que, mesmo com as contribuições do PEA, este não tem ocorrido conforme propõem seus objetivos em dar a atenção especial às classes multisseriadas do meio rural. E isso se comprova com o observado em alguns conteúdos das atividades do livro didático, nas ilustrações nas salas com figuras exclusivas de super heróis da televisão e na reclamação das professoras de que o levantamento por fichas de acompanhamento da realidade das famílias foi arquivado pela secretaria sem um retorno para elas.

Destacam aspectos positivos do Programa, principalmente a interação com a realidade das famílias e a dinamização do trabalho pedagógico. Como negativos destacam a competitividade do programa SGI implantado nas escolas pela Secretaria Municipal de Educação; a descontinuidade da formação dos professores e a paralisação do envio de materiais de apoio didático e pedagógico.

Ressalta-se o compromisso e a responsabilidade destes professores para com sua profissão docente, compreendendo a busca constante pela formação e aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. Percebe-se maior atenção para esta última, uma vez que seus desempenhos nas atividades de ensino aprendizagem são afetados pelo vulnerável contexto socioeconômico e cultural dos alunos.

Quanto aos alunos entrevistados, observa-se que o vínculo afetivo das crianças com o meio escolar e o apoio material dado a eles, motiva-os à valorização do ensino, sobrepondo-se assim aos demais fatores de carências material e imaterial. Percebe-se também a forte influência urbana definindo o futuro destas crianças, demonstrada quando apontam desejos futuros para suas vidas como profissão e continuidade dos estudos fora do universo rural, o que confirma os depoimentos dos pais.

Em resumo para esses docentes, o PEA tornou-se o primeiro programa inovador no processo de suporte à formação e à prática pedagógica no contexto da zona rural. Veio apoiar o sempre carente trabalho na sala multisseriada. No entanto, tal processo não se efetivou por completo, uma vez que a formação e o acompanhamento do Programa ficaram em segundo plano no decurso do tempo, o que se reflete também nos depoimentos dos alunos.

### **5.2.3 Escola Municipal João Paulo I**

Segue-se os dados referentes a Escola Municipal João Paulo I conforme especificações na seção 5.2 AS ESCOLAS ESTUDADAS: CONTEXTO, CONDIÇÕES DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA, p. 110.

#### **5.2.3.1 Caracterização da comunidade Lage Bonita e da Escola Municipal João Paulo I**

Fazenda Lage Bonita é uma comunidade rural sem formação de povoado (núcleo de aglomerado populacional) e está localizada a 56 km da sede do município de Salinas. Sua população é estimada em noventa e cinco moradores de uma composição étnica de brancos, pardos e predominância de negros. A produção econômica se expressa na agricultura familiar de subsistência e em pequena escala comercial de produtos hortigranjeiros e agroindustrial artesanal do queijo e do requeijão como complemento de renda de alguns agricultores.

Suas manifestações religiosas e culturais estão na maioria da sua população no catolicismo e nas festas religiosas como da padroeira Nossa Senhora D'Ajuda, natalina e junina, que se estende por toda a região animando e socializando seus moradores.

Como meio de comunicação há apenas o rádio de pilha, uma vez que na comunidade ainda não chegou a energia elétrica. Quanto ao transporte, diversificam na utilização do ônibus, moto e tração animal. Também se deslocam a pé.

O sistema de ensino é atendido pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia que coordena a Escola Municipal João Paulo I. Sua criação se deu pelo Decreto Lei Municipal nº. 920 de 26/12/1978 (SALINAS, 1978), para o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série. Denominada pela lei nº. 1095 de 07/03/1983 (SALINAS, 1983), e autorizada pela Portaria nº. 211 de 01/03/2000 (SALINAS, 2000). A estrutura física se constitui de uma sala de aula, uma cantina e dois sanitários. A escola possui como fonte de energia elétrica o sistema de energia solar gerada por placas fotovoltaicas.

**Figura 21 - E. M. João Paulo I (esquerda)**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

A escola que está integrada ao PEA desde 2009, atende ao ensino fundamental num total de vinte e um alunos em salas multisseriadas, sendo as turmas do primeiro com o segundo e terceiro anos no turno vespertino e o quarto com o quinto ano no turno matutino. Os recursos humanos são constituídos de duas professoras, duas cantineiras e uma técnica educacional.

Tem como missão: “[...] educar seus alunos, buscando atender a individualidade de cada um e garantindo, assim, uma educação de qualidade a todos, através de métodos e estratégias diferentes de ensino, fazendo uso de recursos e parcerias com a comunidade.” (SALINAS. SMECT, 2011c, p. 4).

Em seu Projeto Político Pedagógico (2011), enuncia como propostas observar na formação dos alunos o respeito à diversidade do campo como estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da LDB/96. O PPP se propõe a ser “[...] um instrumento teórico metodológico para intervenção e mudança da escola. Sua construção para intervenção e mudança da escola deve permitir o encontro, a reflexão e a ação numa práxis libertadora.” (SALINAS. SMECT, 2011c, p.3).

Com o Programa Escola Ativa busca:

[...] viabilizar melhoria das práticas pedagógicas, pois apresenta diversas ‘ferramentas’ que auxiliam no aprendizado dos educadores e educandos, a fim de que os mesmos orientem e dinamizem o processo de ensino/aprendizagem, **como também a participação efetiva da família, propiciando a integração entre escola e comunidade.** (SALINAS. SMECT, 2011c, p. 4, grifos nossos)

Justifica em seu PPP 2011, valorizar as experiências cotidianas dos alunos em seus espaços de vivências comunitárias e familiares utilizando o PEA como instrumento de apoio desta consolidação. Busca, assim, amenizar o êxodo da comunidade local que ainda tem uma relativa população de agricultores familiares residentes, o que não ocorre em parte do município.

#### 5.2.3.2 Condições de vida e percepções sobre a escola e o PEA a partir das famílias

Estes dados e análise se fundamentam na observação de três famílias de agricultores familiares da Comunidade Lage Bonita. Três sujeitos foram observados e entrevistados no contexto de sua família. Estes foram três do sexo masculino, sendo os pais responsáveis pelas famílias. Suas idades são: dois de quarenta e dois anos e um de trinta e seis anos. Aqui se tomaram os mesmos procedimentos usados com as famílias anteriormente observadas. São codificados e tratados como família (F), (G) e (H). Como todos os demais, os pais dos alunos da Escola Municipal João Paulo I são agricultores familiares, residentes na comunidade e suas casas estão a uma distância média de duzentos a trezentos metros da escola. Moram nas suas propriedades há sete, nove e quarenta e dois anos, respectivamente.

As famílias se caracterizam por constituição convencional em que os cônjuges são casados oficialmente. O grau de instrução destes chefes de família é de nível fundamental, um com o terceiro ano, outro com o primeiro ano e com a mulher analfabeta, mas que tem clareza do valor da educação e que de forma muito desinibida assim declara: “Nós pobre, a única coisa que nós pode dá pra nossos filhos é apoiar eles ir pra escola.” A família (H) se destaca: tem o maior grau de instrução, sétimo ano, e sua esposa cursa o ensino médio. Nesta família foi observado que a mãe é cantineira na escola da comunidade e cursa o segundo ano do ensino médio no período noturno, no distrito de Nova Fátima a trinta quilômetros de sua residência. Todos os dias faz três quilômetros a pé até o ponto do ônibus. Ela tem o apoio do esposo que participa cuidando do bebê de nove meses nos momentos de ausência da esposa. O marido ainda cuida da propriedade no plantio da lavoura e hortaliças, criação de porcos e aves (galinha) para a subsistência e algumas cabeças de gado como renda complementar.

Duas famílias informam ter renda inferior a um salário mínimo e uma entre um e dois salários mínimos. O número médio de pessoas por família é de sete, com dois, cinco e dez filhos cada uma. Destes dez últimos, dois frequentam os anos finais do ensino fundamental em outra escola que fica a cinco quilômetros, no povoado vizinho do Cantinho, e seis estão matriculados na escola local nas turmas multisseriadas do PEA.

Em suas propriedades, com áreas correspondentes a doze, vinte e cinquenta hectares, respectivamente produzem as culturas de feijão, milho, banana, mandioca, hortaliças e a criação de bovino, galinhas e porcos para subsistência da família e venda da pouca sobra.

**Figura 22 - Plantio de Hortaliças de uma família agrícola.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Os chefes de família são responsáveis pela lavoura e cuidam dos animais com apoio dos filhos mais velhos. A família (H) não cria gado e aluga a pouca pastagem como renda complementar. Também não foi observado o plantio de hortaliças, talvez por ser mais carente de recursos hídricos. O cuidado com esta atividade olerícolas nas duas outras propriedades (F) e (G) é de responsabilidade de todos os membros da família.

Dois já acessaram o Pronaf e apenas um agricultor segue a orientação técnica da EMATER, mas parece não terem aplicação eficiente das tecnologias devido às fragilidades apresentadas nas propriedades. Por exemplo, nos quintais havia algumas plantas frutíferas sem cuidados técnicos de poda, adubação, pastagem precária em qualidade e também em quantidade desproporcional à necessidade de consumo por cabeça de gado. Quando da visita à comunidade em junho, período crítico da seca na região, uma das famílias tinha apenas uma vaca para fornecer o leite para o bebê. As demais cabeças estavam em pastagem alugada em uma área distante da propriedade, resultando em prejuízo econômico para o agricultor, pois a renda anual obtida pela reprodução ou possível valorização do gado é consumida em parte pelo aluguel. Os alojamentos dos animais em duas propriedades apresentavam-se precários, como os poleiros e os currais.

Embora o lençol freático pareça ser rico em água, não há poços e o rio, apesar de ser intermitente, é utilizado como a principal fonte para as atividades da propriedade. Quando o

rio seca, utilizam-se cacimbas para obtenção de água para os animais e até para consumo humano.

**Figura 23 - Rio da Comunidade Lage Bonita.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

As famílias (F) e (G) têm água potável, embora escassa. A família (G) teve o privilégio de uma canalização vinda de uma mina distante quatro quilômetros. Esta mesma canalização em uma mangueira de meia polegada foi efetivada em parceria da comunidade com a prefeitura para abastecer a escola. A família (G) foi agraciada com essa permissão para tirar um ponto da água para o consumo doméstico.

A ausência de energia elétrica para as três famílias é um problema comum a todos os moradores da comunidade. Os mesmos reclamam muito por ainda não terem sido beneficiados pelo Programa do Governo Federal Luz para Todos. A escola é o único imóvel que tem energia, e esta é gerada por placas fotovoltaicas. Curioso é que uma das mães ‘pega carona’ desta energia recarregando a bateria de uma lanterna e justifica que: “[...] é muito sofrimento preparar mamadeira, trocar o neném com a luz de lamparina.”

Nas residências, duas mostram um zelo maior, pois as casas, as privadas com fossas sépticas, banheiros, depósitos externos são de alvenaria.

**Figura 24 - Residências das famílias agrícolas comunidade de Lage Bonita.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Em termos de participação religiosa e social todos são católicos frequentes, um é sindicalizado e outros vinculados à associação de moradores, que estava inativa. “Eu era presidente da Associação. Consegui uns frangos, semente, mudas, Pronaf. A Associação ficou fraca, mas ninguém quis assumir, então acabou.” (FAMÍLIA H).

A religiosidade é manifesta com a participação aos domingos no culto na capela local, quando também se aproveita para encontrar com os vizinhos e colocar a prosa em dia. A festa da padroeira Nossa Senhora D’ajuda, comemorada todos os anos no dia quinze de agosto, é esperada com muita expectativa todos os anos. O mesmo ocorre com as festas juninas de Santo Antônio, São João e São Pedro que são comemoradas com danças e o famoso forró, quadrilha na escola, fogueiras, fogos, assados de galinhas, porcos e quitandas em fornos de alvenaria. Nestas festividades confraternizam famílias, amigos e parentes que migraram para cidades distantes e que chegam de visita.

Há um forte relacionamento afetivo entre os membros das famílias. Na família (F), por exemplo, o pai já morou onze anos em São Paulo, mas foi motivado a retornar pelo gosto de morar na roça e declara que ali é um lugar de sossego e próximo da família. Todos os dias vai à casa dos pais que fica distante seiscentos metros ‘pedir a bênção’. Todos os casais são descendentes de famílias da localidade. Muitos cresceram e constituíram suas famílias permanecendo na comunidade local.

A rotina do cotidiano nas propriedades de todos segue o mesmo ritmo:

Trabalha um pouquinho e ou faz uma viaginha por aqui mesmo. Às vezes mexe com uma cerca, vai carpir de enxada. Quando levanta faz uma oraçãozinha, toma café e vai pra lida. Aqui a gente trabalha até o

sábado. No domingo participa do culto e descansa um pouquinho e na segunda começa o trabalho tudo de novo. O trabalho de roça é uma lida só direto. (FAMÍLIA F).

À noitinha vou pra casa de meus pais dar benção meu pai e minha mãe, quando não vou tardzinha vou de manhazinha. Mas todo dia eu vou. A mulher gosta de deitar cedo ela sente a lida mais pesada. (FAMÍLIA G).

Apesar do sofrimento têm gosto pela terra e pela vida de agricultor. Os membros de todas as famílias se envolvem com as atividades, as crianças dão alimento para animais, as mulheres cuidam das hortas e os homens vão para as roçadas. Sempre se queixam de uma ou outra dificuldade principalmente da falta de chuva, mas demonstram coragem e esperança das coisas melhorarem. “[...] eu gosto da roça principalmente no tempo bom de chuva. Quando o tempo é ruim de chuva é pedir forças a Deus e esperar.” (FAMÍLIA F).

Desejam muito que mudem as condições de vida, apontam para a necessidade de melhoria nas estradas, acesso a educação e saúde melhor, água de qualidade, transporte, ter energia elétrica e formar culturas agrícolas em suas propriedades. Deixam escapar entre uma fala e outra que mesmo querendo ficar, as dificuldades na roça incentiva o êxodo rural. “A mulher quer sair daqui pra um lugar melhor. Tudo aqui é difícil. A mulher saiu daqui hoje de madrugada pra vacinar o menino e chegou agora duas da tarde. **A gente morar perto do conforto é bem melhor.**” (FAMÍLIA G, grifo nosso). Outra família (H), já até comprou um lote no povoado vizinho planejando possível saída futura. Também às vezes surgem algumas intrigas dos vizinhos por um motivo ou outro, como construção de cerca para se definir limite das propriedades. Outra fala de um agricultor se queixa da natureza: “O problema maior nosso aqui é a seca, tem ano que agente planta e dá alguma coisinha, mas quando tem seca não produz nada, é um sofrimento só.” (FAMÍLIA H).

As possíveis soluções para tantos problemas dizem ser da responsabilidade dos poderes públicos especificamente do prefeito e vereadores. Reclamam de serem esquecidos por eles. O sonho de um futuro para os filhos passa em oferecer e apoiá-los nos estudos para que tenham uma boa profissão. Citam as tradicionais carreiras cobiçadas no meio urbano como advogado e médico, mas também falam dos filhos serem padre ou professor. Sabem da dificuldade de estudar, pelo custo e por isso dizem que só pode ser escola pública, pois o dinheiro que ganham mal dá para a comida. E sabem que o futuro dos filhos é muito difícil na propriedade com eles.

Meu sonho é que eles pudesse estudar até chegar no final. Ser uma professora, um médico, um advogado. Eu sou fraco, mas queria poder



ajudar até onde minhas forças desse. Gostaria que eles ficasse aqui comigo, **mas vão crescendo e a gente não tem como dar as coisas pra eles, então vão em busca fora, São Paulo**. Lá arruma um emprego numa firma que eles escolher. (FAMÍLIA F, grifo nosso).

Querem um futuro diferente do que eles pais estão tendo. Achrom que as chances hoje estão melhores com o apoio do Bolsa Família, cursinhos de apoio, oportunidades que eles não tiveram. Mas se preocupam com os rumos da cidade pelos problemas de violência que a mesma apresenta com os vícios das drogas, alcoolismo dentre outros.

Quanto ao apoio dos governos ao homem do campo, agradecem a ‘Deus’ pelo Pronafinho, Plano Safra e o Bolsa Escola. “Aqui mesmo tem o seu [...] que coitado tem bastante filho, faz a rocinha dele e não produz se não fosse a ajuda da bolsa escola ele tinha que largar a família e sofrer fora.” (FAMÍLIA F).

São argutos e cientes do seu valor como agricultores na produção do alimento para a população urbana e da importância da sua participação política, principalmente no voto. Quando chega o período de eleições é um dos raros momentos em que os políticos aparecem na comunidade em busca do apoio. Também reclamam e se opõem ao preconceito que sofrem por serem da roça. “[...] tem também o preconceito do povo da cidade contra os da roça. A gente chega à cidade e eles falam olá os groteiros lá da roça. Se eles come na cidade, de onde sai a comida deles?” (FAMÍLIA G). Daí que também querem uma educação para seus filhos que os forme na ética e no respeito humano.

As famílias foram muito receptivas às visitas e às entrevistas. Não só apresentaram com orgulho suas humildes propriedades e membros das famílias como também responderam com muita prosa as questões feitas. Demonstraram ainda abertura para outras informações complementares. Fizeram convite para ir mais vezes na comunidade, e em especial na festa da padroeira.

No contexto escolar, as famílias têm opiniões diferentes no que diz respeito ao ensino na comunidade. As famílias (E) e (F) acham satisfatória a educação oferecida pela escola, e elogiam as professoras pelo desempenho pedagógico de ensinar as crianças e às cantineiras no trato com a merenda. No entanto, em uma destas, um dos pais reclama do cuidado com sua filha que se machucou e a professora levou para ele cuidar. Na opinião dele, a professora é quem tinha que levar ao médico, pois ali as condições de atendimento à saúde são muito precárias.

**Figura 25 - Alunos da E.M.J.P.I – merendando.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Já a família (G) foi mais crítica, manifestando-se não satisfeita com a qualidade do ensino. Primeiramente por ser uma escola de salas multisseriadas e não ter apoio para que as professoras pudessem atender melhor todos os alunos.

Sala multisseriada é difícil, podia dividir ou por mais uma professora pra ajudar. Quando a professora tá no ensino de uma turma a outra fica parada desviando a atenção. É problema trabalhar com três turmas de uma vez só. Do jeito que tá os alunos fica fraco e para os professores fica pesado. Os meninos chega no Cantinho [povoado] e eles falam, chegou os meninos de Lage Bonita, é tudo fraco. (FAMÍLIA G).

**Figura 26 - Sala multisseriada da E.M. J.P. I .**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Mesmo assim, para as famílias a existência da escola na comunidade é uma coisa boa, pois está tudo perto e é possível eles acompanharem os filhos. O problema é quando passa do quinto ano e as crianças têm que ir para o povoado vizinho. É muito distante, as

estradas não são boas e o transporte é precário. As crianças perdem muita aula com o carro que quebra ou não roda no período de chuva. Como manifesta a família (G): “No ano que vem ela vai estudar no Cantinho e vai ter que ir até aquele tabuleiro pra pegar o carro. Vai ser difícil, vai ter que levantar cedo e chegar aqui tarde, ela só tem 11 anos.” Por este motivo dentre outros, a família (G) manifesta que gostaria de estar na cidade para dar um estudo de qualidade para seus filhos. Argumenta que a escola da sede do município – Salinas – tem professoras mais qualificadas, com curso superior.

A participação das famílias na escola se dá de forma rotineira, pois a proximidade das residências à escola contribui para que isso ocorra. As mães são mais presentes, embora na família (H) quem está ativo nas reuniões da escola é o marido. Isso porque os filhos são numerosos (dez filhos) e a mulher se ocupa com os afazeres domésticos. As participações se restringem exclusivamente em reuniões para orientações e esclarecimentos de questões de aprendizagem e disciplina das crianças. As famílias (E, F, G) testemunham a importância da efetiva participação nestas reuniões.

- É importante a participação dos pais na escola. Se o aluno ou a professora precisar de chamar atenção é fazer. Os pais também deve ajudar o professor ele sozinho não dá conta. - É importante saber o que está acontecendo lá. - Eu participo mais do que a mulher, as vezes eu passo na estrada e fico manjando. (FAMÍLIAS E, F e G).

As famílias participam nas atividades escolares apenas no apoio da execução das tarefas, conferindo os cadernos. Isso para os que têm um pouco de alfabetização e também se limitam no pouco que sabem.

Estabelecem um relacionamento com as professoras uma vez que as mesmas moram na comunidade ou próximo e têm um grau de parentesco com algumas famílias da localidade. A família (G) se queixa da formação das mesmas, pois acha que precisam se qualificar mais, apesar do esforço que elas fazem dando aulas de reforço em suas casas para os alunos mais fracos.

Em relação ao Programa Escola Ativa, a família (G) não tem conhecimento do que seja. Já as (F) e (G) dizem ter ouvido sobre o programa em reuniões da escola. Perceberam alguma coisa diferente no interesse dos filhos e dizem que melhorou o rendimento. No mais, não têm conhecimento sobre o método e objetivos do PEA.

### 5.2.3.3 - Resumindo os achados sobre condições de vida e educação no contexto da E.M.J.P.I.

A Escola Municipal João Paulo I, localizada na comunidade da Lage Bonita, numa distância de 56 km da sede do município, tem algumas características comuns e outras peculiares em relação às demais escolas pesquisadas. Está em uma comunidade que não apresenta aglomerado populacional chamado de povoado. Tem em sua composição uma miscigenação étnica de brancos, pardos e predominância negra. O sistema produtivo para a renda é a agricultura familiar de subsistência. Também têm no comportamento cultural as manifestações religiosas e folclóricas das festas da Padroeira, Juninas de Santo Antônio, São João e São Pedro, assim como o Natal. Aos finais de semana quebram a rotina com visitas aos familiares pela redondeza e/ou vão ao culto na capela que fica ao lado do prédio da escola. Não só pela distância da sede municipal, a comunidade torna-se mais isolada, mas pelas precariedades de manutenção das estradas, de transporte e comunicação que se agrava com a falta de energia elétrica que os deixa com a única opção do velho rádio de pilha.

A escola foi absorvida dentro do PEA desde o início da implantação no município, atendendo, assim, todas as turmas multisseriadas. Demonstra em seu PPP noções da compreensão da necessidade de uma educação diferente para o povo do campo e da participação da família junto a este empreendimento de forma contextualizada e emancipadora. As três famílias observadas e entrevistadas e as demais com filhos nesta escola moram na comunidade da Lage Bonita, situação diferente das famílias das outras escolas estudadas em que nem todas residiam na localidade da sede escolar. São famílias de formação convencional, com grau de instrução relativamente baixo, com algumas exceções, como uma família entrevistada em que um dos membros cursa o ensino médio. Todos são unânimes no reconhecimento e nos esforços em dar importância e acesso ao ensino a seus filhos.

Todos os membros das famílias participam do processo produtivo da criação de animais, lavoura, hortas e até mesmos nos serviços caseiros alguns homens colaboram com as mulheres. São encontradas entre as famílias diferenças quanto à capacidade produtiva, acesso ao crédito como Pronaf, Pronafinho, aproveitamento do apoio técnico da Emater, e participações associativa e sindical. Outra carência que os aflige, comum a todo o município, é a questão da falta de chuva e de contenção de água por outras vias, como no caso destas famílias que, nos períodos críticos, recorrem até as cacimbas no leito do rio (que é intermitente).

Apesar dos problemas, mantêm-se apegados à localidade por várias razões como a falta de opção ou preparo em migrarem e os fortes laços familiares entre os membros da

comunidade. Ainda curtem o afeto e o prazer da convivência sertaneja e da prática agrícola e alimentam, assim, a resistência permanecendo no campo na esperança e na fé de dias melhores. São ativos em compreender e reivindicar por soluções aos seus problemas, queixam-se das autoridades públicas municipais, do executivo e legislativo que só aparecem em época de eleição. Assim reclamam das precariedades das estradas, do acesso à educação em níveis pós-fundamental, do acesso a sistema de saúde, água, transporte, energia elétrica e de apoio na formação de culturas agrícolas. Como visão de futuro para os filhos pensam apenas na possibilidade de apoio aos estudos para que possam adquirir uma boa profissão, sendo todas de atuação urbana. Mas também não podem muito neste sentido, pois como sinal de suas fragilidades econômicas todos são beneficiários do Bolsa Família. Ainda se queixam do preconceito e da discriminação que sofrem por serem da roça e reclamam também de terem escola sem qualidade.

No contexto escolar, algumas famílias divergem de opiniões quanto à qualidade da assistência do Município ao ensino local. Enquanto que algumas estão satisfeitas com a educação oferecida na comunidade, outras opinam que falta melhor qualificação para as professoras e apoio didático e pedagógico para que possam atuar nas condições de salas multisseriadas. Relativamente ao PEA, também não são unânimes no reconhecimento da sua existência na escola, mas não percebem a relação do mesmo com as famílias. Uma vantagem observada é que a escola está dentro da comunidade não sofrendo assim com o processo de nucleação. As crianças até o quinto ano não precisam se deslocar para outra comunidade e os pais também podem estar mais presentes no cotidiano escolar. É o que acontece na comunidade, em que alguns pais sempre estão por perto observando o comportamento dos alunos ou participando das reuniões. Estas por sua vez têm sido de orientações e informações sobre o rendimento dos alunos. Revelam que em casa a participação da família é ativa no acompanhamento das tarefas por algum familiar em condições de dar orientação.

Nessas caracterizações das condições de vida das famílias da Comunidade Lage Bonita e E. M. João Paulo I, encontram-se semelhanças e diferenças com as famílias das demais escolas pesquisadas. Semelhanças, no que sofrem com as fragilidades de apoio do município aos agricultores familiares: a falta de energia elétrica, estradas, transporte, apoio na produção e acesso ao mercado, assistência à saúde e educação. Percebendo o que oferece o mundo urbano ao atendimento das suas carências socioeconômicas, tendem a migrar fortalecendo, assim, o êxodo rural. Diferenças, por ser considerada populosa comparada à média demográfica rural do município, pela proximidade das residências à escola, permitindo que todos os alunos façam este percurso a pé já que a escola não está no processo de

nucleação; por serem mais isolados e com maior dificuldade de acesso ao meio urbano; por serem mais diretos em apontar os poderes públicos como os principais responsáveis para resolver seus problemas.

#### 5.2.3.4 Formação Docente e Prática Pedagógica na percepção dos professores e dos alunos

Tem-se a seguir as categorias de formação docente e prática pedagógica observadas a partir dos professores e alunos selecionados da E. M. João Paulo I.

##### a) Professores:

As duas professoras que atuam na E.M. João Paulo I, aqui codificadas como professora (E) e professora (F), uma tem vinte e sete anos e a outra quarenta e nove anos. Uma é residente na comunidade local e outra na comunidade vizinha à distância de dois a três quilômetros da escola, movendo-se das suas residências até a escola a cavalo. A professora (E) é contratada e a (F) concursada, ambas têm apenas o nível médio de formação escolar, sendo que a (F) era professora leiga e se qualificou para atender às exigências da LDB / 96.

**Figura 27 - Cavalos utilizados como meio de transporte pelas professoras.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Como a escola tem apenas uma sala, as duas professoras atuam em turnos distintos, no matutino com turma multisseriada do quarto com o quinto anos e no vespertino com outra turma multisseriada de primeiro, segundo e terceiro anos. Atuam no magistério respectivamente há um ano e seis meses e há dezenove anos. O tempo de vivência no PEA é

menor do que as demais professoras das outras escolas observadas, pois uma tem quatro meses e a outra que esteve de licença prêmio tem dois anos de atuação.

Relativamente à formação e prática pedagógica no âmbito do PEA e da consideração dos professores quanto às condições de vida dos alunos no contexto da agricultura familiar, constatou-se um menor envolvimento destas. As razões vão se revelando na descrição e análise dos dados coletados nas observações e entrevistas desta pesquisa. Os primeiros contatos destas professoras com o PEA se deram de forma e em momentos distintos uma vez que as mesmas iniciaram seus trabalhos na nova proposta já no final de sua implantação. “Foi este ano mesmo. A partir do momento em que comecei a trabalhar tive conhecimento através das reuniões e dos professores que já trabalhavam aqui na escola.” (PROFESSORA E). Ou seja, não participaram da formação inicial através dos módulos, como as demais professoras. Uma tomou conhecimento dos encontros já em andamento e a outra em reuniões de formação geral, comuns a todos os professores, posteriores aos módulos de formação inicial do PEA.

Perguntado à professora (E) sobre seu tempo de atuação, participação no processo de formação e os objetivos do PEA, a mesma não soube responder, justificando não ter participado do processo. A professora (F, grifo nosso), de maneira muito objetiva opina que é: “[...] **levar os alunos a ter maior conhecimento sobre a realidade deles que é o campo.**” E que a formação dela se deu em vários encontros embora não saiba quantos, mas que foi dado um certificado a todos. Apresentam assim uma fragilidade importante, visto que uma não teve formação e a outra não demonstra conhecimento adequado quanto ao PEA. Ao citar que recebeu certificado da formação, este simbolicamente representa a importância que as professoras dão às qualificações que fazem. O certificado representa uma vitória de acesso a mais um conhecimento é o seu troféu em uma realidade tão escassa de conhecimentos acadêmicos.

Os livros do programa são os principais mecanismos usados nas atividades com os alunos, no entanto reclamam que tem faltado muito deste material. “Este ano não veio livro para os alunos. Como não tem livro para todo mundo eu faço cópias mimeografadas de exercícios e textos.” (PROFESSORA E). A professora (F) destaca a aplicação das práticas pedagógicas a partir dos Combinados, Comitê, Controle de frequência<sup>14</sup> no momento da implantação do Programa Escola Ativa. Destacam que a formação ou orientações que recebem, fundamentadas na metodologia do PEA, facilitam trabalhar com o aluno a compreensão de sua realidade e que também tem dado resultado na aprendizagem deles.

---

<sup>14</sup> Orientações de práticas pedagógicas que envolvem a participação do aluno no processo de organização e gestão escolar.

**Figura 28 - Alunos em atividade de socialização.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Considera a professora (E) que a falha do programa está em não qualificar todos os professores que entraram posteriormente à implantação do programa. No entanto a professora (F) não aponta falhas e afirma que se seguir o orientado, tudo funciona.

A professora (E) não identifica diferença entre a formação pedagógica do PEA e outros tipos de formação pedagógica ao afirmar: “Para mim está quase igual aos outros programas.” Já a professora (F) vê diferenças no que se refere à maneira de orientar o trabalho na realidade do aluno, o que não era comum nas formações anteriores.

Na relação do PEA com as famílias dos alunos, apontam que o programa está considerando a realidade das famílias do campo. Mas, ressaltam que praticamente não estão trabalhando cem por cento o programa uma vez que tem faltado material, principalmente livros. “A parada do programa não sei qual a razão. Os livros ficaram velhos, rasgados e com atividades já feitas pelos alunos anteriores, não dá mais para usar.” (PROFESSORA F). Destaca ainda como eram interessantes as atividades que os alunos levavam para fazer em casa junto às famílias, com os pais e até pessoas idosas. Hoje, o programa parece estar em um estado de abandono, pois professores e técnicas educacionais não têm comunicação com as coordenações do Programa e não sabem a que instância recorrer. Desde a implantação do PEA no município até o presente momento não se efetivou um acompanhamento sistemático do Programa ou nem mesmo uma avaliação dos seus resultados. Não há informação nem mesmo do porquê da interrupção da distribuição do material didático do Programa.

Na prática pedagógica consideram importante que, para um bom planejamento de aulas no PEA, haja leituras, operações e seguir as metas do programa. Os planejamentos são elaborados isoladamente e apreciados posteriormente pelas técnicas, como ocorre também nas



demais escolas. Uma das dificuldades para que isso aconteça é a distância que isola as professoras umas das outras e as poucas oportunidades de formação coletiva, queixam-se as professoras. O português e a matemática são disciplinas consideradas básicas na alfabetização, por isso as professoras dão preferência às mesmas, além de gostarem de ministrar tais matérias. Como atividades práticas aplicam: leitura, interpretação e produção de textos, pesquisas sobre animais e outras temáticas ligadas ao mundo rural das famílias agrícolas.

A avaliação dos trabalhos das professoras ocorre a cada visita das técnicas educacionais quando vão em inspeção à escola, o que acontece na medida do possível uma vez por mês. De fato, foi observado pelo pesquisador em todas as visitas de campo às escolas que, quando acompanhando as técnicas educacionais, sempre havia alguma avaliação. Para as professoras esta avaliação é importante, pois são avaliados os planos de aulas, observados os cadernos dos alunos, para que elas possam corrigir e aperfeiçoar seus trabalhos didáticos e suas práticas pedagógicas. Aparentemente, elas não sentem a avaliação como fiscalização, mas um diagnóstico para posterior orientação e aperfeiçoamento das suas atuações docentes. Essas avaliações se pautam preponderantemente na observação do desempenho pedagógico das professoras em seguir os planejamentos. Quanto às orientações para os objetivos do PEA, não se observa sua relevância nos planejamentos, bem como nas avaliações realizadas pelas técnicas. Demonstra, assim, um afastamento da aplicação do PEA.

Embora com poucas palavras, expressam o conhecimento das condições de vida das famílias de seus alunos. E esta objetividade de expressão talvez seja pela vivência tão próxima com a realidade que as deixam quase que ‘consumidas’ com a situação. Não deixam de expressar indignação, como é revelado nas falas das professoras (E) e (F):

Aqui falta tudo. Não tem energia nas casas, transporte, telefone. Não tem água. Poucas pessoas tem uma aguinha encanada de alguma mina. Todo mundo é pobre. A convivência entre os membros das famílias parece ser mais ou menos. [...] Entre os vizinhos às vezes a gente houve algumas conversas fiadas.

Têm alguns em condições razoáveis. Mas têm outros que são pobres. Passam por dificuldades financeiras, acesso à saúde, presença de médico aqui é muito difícil. [...] O trabalho deles é na roça. Uns tem sua propriedade, outros trabalham por dia nas roças vizinhas.

As professoras revelam que a aplicação, na prática pedagógica, do que tiveram na formação do PEA, é muito superficial, tendo em vista uma professora não teve formação no programa e a outra sempre reafirma de forma genérica e sem maiores detalhes que, “[...]”

trabalho sempre focado na vida do campo”. Assim como uma não observa mudanças na escola, nos alunos ou no universo familiar a partir da implantação do PEA, a outra colega aponta que os alunos se animaram mais com as atividades relacionadas ao contexto rural, pois relacionava com o seu dia a dia e as atividades estimulavam também a participação das famílias.

Eu achei que eles gostaram muito de fazer as atividades relacionadas ao campo. Eles desenvolveram mais por ser uma situação que estão convivendo no dia a dia. Vieram atividades próprias que estimulavam a participação das famílias a partir do seu mundo rural. (PROFESSORA F).

Essa participação dos pais se dá nas tarefas, embora sejam limitados os seus conhecimentos escolares; quando se trata de coisas práticas eles participam. Isso tem levado os alunos a valorizar a educação, melhorando seu interesse e desempenho escolar principalmente na escrita e na leitura.

Apesar de tantas dificuldades apontadas, as professoras testemunham que gostam da profissão que exercem. Se sentem úteis, contribuem com a comunidade da qual fazem parte.

#### b) Alunos:

Os alunos entrevistados nas propriedades e na escola revelam suas condições de vida e, indiretamente também, como se dão os reflexos do PEA na escola. Foram entrevistados quatro alunos membros das famílias observadas. Suas idades variam entre oito e onze anos. Dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Residem na comunidade com seus pais e estão cursando um o terceiro ano, outro o quarto ano e dois o quinto ano.

São unânimes em dizer que gostam da escola e que é um bom lugar para se estudar, brincar e que têm boas professoras. Na preferência por matérias eles se dividem, uns pela matemática porque gostam de fazer contas, enquanto outros refutam em razão das dificuldades de resolver os problemas desta disciplina, como a operação de divisão. A expressão do gosto por português de uma aluna é porque gosta de ler e fazer textos, quando outra contesta dizendo que não gosta porque os textos são grandes. Isso leva a perceber que aqui também existem os mesmos problemas das chamadas disciplinas básicas no ensino brasileiro. Assim fica o desafio para os professores em quebrar resistências e estimular a aprendizagem destes conteúdos, em realidades tão complexas.

A participação no auxílio às tarefas de casa fica a cargo de pessoas com um maior grau estudo, que são irmãos (a) ou mãe e que cursam entre o oitavo ano fundamental e o

segundo ano do ensino médio. Não enunciam aspectos que possam estar vinculados à dinâmica de ensino/aprendizado orientado pelo processo pedagógico do PEA.

O tempo em casa é preenchido com as mais diversas atividades motivadas pela participação das crianças que são, na maioria das famílias, numerosas. Gostam de brincar com jogos como dominó, futebol, o famoso pega-pega. Outros priorizam as tarefas escolares e ou cuidar dos irmãos mais novos ainda bebês, ou até omitem pela timidez em dizer o que fazem. O sonho de futuro é ser motorista, professora e agricultor, o que reflete a influência do universo vivenciado por eles, sendo estas as referências mais expressivas que têm de atividades profissionais. Apesar de alguns manifestarem o gosto pelo lugar onde moram, outros desejam ir para a cidade com a família em busca de situações melhores, como, melhor escola.

#### 5.2.3.5 Resumindo os achados sobre Formação Docente e Prática Pedagógica no contexto da E.M.J.P.I.

Foram entrevistadas as duas professoras que atuam nas turmas multisseriadas da E. M. J. P. I., ambas tendo como nível de formação o ensino médio. Uma é funcionária efetiva e atua há dezenove anos e a outra é contratada há um ano e seis meses. As diferenças no processo da formação e da prática pedagógica das mesmas são relevantes em muitos aspectos.

Exercendo suas atividades em turnos diferentes devido à escola ter apenas uma sala de aula, as professoras se deslocam a cavalo, revelando, assim, uma das precariedades da região como já enunciado anteriormente: estrada e transporte. A participação das mesmas no processo de formação e implantação do PEA foi menor em relação aos demais professores até aqui citados. Por isso revelam pouco domínio quanto aos objetivos e às orientações do Programa, chegando uma professora a declarar que não tem conhecimento suficiente por ter pouco tempo de atuação no magistério e não ter participado do processo de formação para o PEA. A outra participou com os módulos já em andamento, mas declara ter um certificado, o que para ela é importante.

No entanto, ainda compreendem que o PEA objetiva contextualizar a educação com a realidade dos alunos. Como material didático principal há o livro, embora tenha faltado muito deste e de outros recursos. Para além da carência de material didático apontam a necessidade de aperfeiçoamento e de formação para os professores novos que entram no Programa. Chegam a indicar que praticamente não existem diferenças de atuação no PEA e no processo convencional em relação à consideração sobre condições de vida das famílias.

Justificam indicando que o PEA tem uma prática superficial sobre o tema e que no processo de ensino tradicional também há a mesma orientação, diferenciando-se apenas pela atuação nas salas multisseriadas. Embora destaquem que no início fosse muito interessante a aplicação de algumas atividades que os alunos executavam juntos às famílias, levando à interação com estas.

Outro aspecto revelado é a fragilidade da efetivação do Programa em não ter dado continuidade na orientação pedagógica aos professores, por exemplo, orientar para um planejamento coletivo das práticas pedagógicas, já que todos trabalham com a realidade rural em turmas multisseriadas. Mesmo assim, procuram ministrar as disciplinas atendendo, na medida do possível, aos objetivos do PEA nas atividades práticas com leituras, interpretação, produção de textos e pesquisas sobre o processo produtivo das famílias rurais.

Também têm a avaliação de seu desempenho docente pela técnica educacional quando esta visita a escola. Valorizam esta avaliação como um fator de orientação do seu desempenho pedagógico, mas não apontam em que aspecto o PEA com seus propósitos é avaliado ou orientado neste processo. Tentam responder na entrevista que há um conhecimento das condições de vida dos alunos, mas porque pertencem à comunidade ou estão ligadas a ela pelo grau de parentesco com boa parte das famílias. Comentam que a participação das famílias no universo escolar dos filhos se dá pela presença nas reuniões convocadas pela escola, e pela orientação nas atividades escolares e que esta, na maioria, é feita por irmãos mais velhos, uma vez que o nível de formação da maioria dos pais é baixo. Avaliam existir certo interesse pela escola tanto pelos alunos como pelos pais e sentem orgulhosas e valorizadas pela comunidade em suas atividades docentes.

Quanto aos alunos desta escola, estão mais enraizados e limitados à vivência social em sua comunidade. A escola e a família se tornam os principais elementos das atividades do seu cotidiano e de relações comunitárias. Não se observa a percepção deles relativamente às orientações específicas do PEA, pois, quando entrevistados, demonstram gostar da escola por ter atividades que são também presentes no processo do ensino convencional. Mesmo estando num universo de quase isolamento social, deixam escapar as percepções e as preferências que têm sobre as condições de vida do urbano em relação ao rural.

Assim, a realidade vivenciada pelas professoras da Escola Municipal João Paulo I é peculiar relativamente ao contexto dos professores. Diante das condições de trabalho inferiores que lhes são oferecidas, há um esforço de superação, tanto pelas famílias dos alunos como pela coordenação pedagógica municipal. Aqui se apresentou mais nitidamente uma vulnerabilidade na formação dos professores e nas condições socioeconômicas da escola e do

seu entorno, afetando, assim, o processo de ensino e aprendizagem resultante do trabalho destes profissionais. Foi percebido que as fragilidades ocorridas no processo de implantação do PEA, nos aspectos de formação dos professores e na orientação para as práticas pedagógicas, impossibilitaram o seu sucesso.

#### 5.2.4 Pareceres das Técnicas Educacionais do PEA Salinas MG

Conforme estabelecido na introdução desta seção 5.2 AS ESCOLAS ESTUDADAS: CONTEXTO, CONDIÇÕES DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA, p.110, as Técnicas Educacionais foram entrevistadas com vistas a contribuir para os objetivos específicos que tratam da caracterização das condições de vida dos agricultores familiares e análise da formação dos docentes e prática pedagógica no PEA e Salinas. As Técnicas Educacionais que atuam no Programa Escola Ativa como monitoras, das escolas selecionadas, são três. Uma quarta técnica educacional é acrescida como sujeito de estudo por sua participação como monitora no processo de formação do PEA quando da sua implantação no município.

Todas são do sexo feminino, idades variando de trinta e seis a quarenta e sete anos, residentes na sede do município. São concursadas na função, com um tempo de atuação que varia de dezesseis a dezoito anos. No PEA, estão em atividade desde sua implantação em 2009. O nível de escolaridade é do terceiro grau, curso de normal superior e com especializações na área de atuação profissional da educação: Pós Gestão Escolar; Supervisão; Mídias na Educação. Conforme estabelecido no Projeto Base do PEA, suas atribuições são: formação dos professores; acompanhar, monitorar e avaliar o PEA no município.

Suas percepções sobre os principais objetivos do PEA são de melhorar a qualidade do ensino nas turmas multisseriadas do ensino fundamental no campo, melhorando, dessa forma, o trabalho do professor com capacitações e levando-o a compreender e relacionar a realidade de vida dos alunos e o ensino.

Ele baseia-se numa escola de melhor qualidade de ensino. Tenta valorizar o profissional professor, dando melhores condições de trabalho. Dando maior capacitação ao professor **valorizando o aluno do campo dando mais atenção a realidade dele. Liga mais o aluno a sua essência onde está vivendo.** (Fala de uma técnica educacional, grifo nosso).

Sobre a formação dos professores do município suas falas são coerentes com as falas das professoras nas subseções anteriores. Na formação dos monitores, o município de Salinas

teve a representação de duas técnicas dentre as quatro entrevistadas que, durante um semestre de 2009, participavam dos encontros promovidos pelo Educampo da UFMG em Belo Horizonte e repassavam às demais técnicas educacionais e professores atuantes em salas multisseriadas no meio rural. Observam que durante o período de formação os encontros foram regulares, mas posteriormente fragilizou-se o processo de formação. Após a implantação tiveram dois encontros objetivando avaliar e preparar os professores novos, contratados ou trocados, para as escolas com turmas multisseriadas e que não trabalhavam com esta realidade. Atualmente avaliam as atividades dos professores e os capacitam caso chegue algum material novo, tendo ocorrido no primeiro bimestre de 2011 o último encontro de formação para os professores, com duração de quatro horas, oportunidade em que o pesquisador participou como observador.

**Figura 29 - Encontro de formação docente PEA – Salinas.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Consideram mais importantes no PEA: a preparação dos professores, a organização dos trabalhos, os recursos pedagógicos (livros e jogos), a valorização da comunidade rural que ocorre nos trabalhos escolares dos alunos que fazem diagnóstico da região e a contextualização dos conteúdos curriculares ao universo infantil rural.

Embora não esteja funcionando conforme deveria primeiro acho que é valorizar o homem do campo, aproximar os conteúdos curriculares das crianças com vocabulário voltado para as crianças, e o investimento no equipamento da escola. Estes três para mim é que foram relevantes. [...] a gente sente a valorização do homem do campo do qual dependemos tanto para a nossa subsistência e tudo mais. ( TÉCNICAS EDUCACIONAIS).

Queixam-se da falta de informação e formação por parte da coordenação do PEA estadual e nacional, da falta de material didático e inclusive dos livros que foram distribuídos só em 2010. Suspeitam de que haverá uma mudança na política da educação do campo, porque não vieram mais material nem nenhuma outra informação por parte do MEC. “Ouvimos dizer que será um livro didático para todas as escolas rurais com menos de 100 alunos. **Quanto a situação do PEA neste contexto não sei como vai ficar. Não temos nenhum pronunciamento do MEC sobre isso.**” (TÉCNICA EDUCACIONAL, grifo nosso). O que pode se interpretar desta situação é que é o processo de reestruturação que o MEC está realizando com a implantação do Programa Educampo lançado no primeiro semestre de 2012.

A participação das técnicas educacionais no processo de formação dos professores ocorre de forma diversificada, com visitas mensais às escolas para orientação e avaliação das atividades dos mesmos, reuniões com os pais dos alunos e atividades com o módulo II em que se escolhem textos debatendo questões educacionais e práticas pedagógicas. Afirmam que é necessário fazer um esforço para que ocorra alguma formação, pois os professores por si não têm condição de buscar em razão do isolamento rural, do pouco tempo que têm e da dificuldade de acesso. No processo de formação dos professores, consideram relevante a orientação e capacitação para que estejam em constante atenção à prática pedagógica e ao estudo que leve ao conhecimento do material fornecido e que saibam aplicá-lo na sala de aula.

**Figura 30 - Materiais didáticos PEA.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Apontam como importante também a troca de experiência entre os professores no momento da formação, pois fora da escola não há esta oportunidade.

Para mim é a troca de experiência. É o momento de cada uma dizer o que deu certo e o que não funcionou. Às vezes quando você lança uma ideia e por não estar na sala de aula é desacreditado. Quando o próprio colega afirma o sucesso de uma prática pedagógica a aceitação é diferente, é mais valorizado. É muito rico e gostoso o *feedback*. (TÉCNICA EDUCACIONAL).

Na possibilidade de sugerir alguma mudança na formação do PEA, indicam que deveria ter mais formação, os livros deveriam ser de conteúdo interdisciplinar por turma orientando o professor como atuar com mais de uma série ao mesmo tempo. Sentem a necessidade do reavivamento do PEA com novos encontros de formação e avaliação do que ocorreu até o momento nos municípios. Devido à rotatividade de professores nas escolas, muitos não estão habilitados no PEA. “Uma coisa que eu acho que deveria ser feito seria um acompanhamento das pessoas que fundaram e repassaram o programa de nós aqui no município. Só tivemos a formação em 2009, depois mais nada, um acompanhamento ou uma capacitação.” (TÉCNICA EDUCACIONAL).

O conhecimento da realidade rural e das condições de vida dos agricultores familiares de Salinas pelas técnicas educacionais é demonstrado de forma crítica e indignada como ocorrido com as professoras na subseção anterior. Revelam a carência material e imaterial de grande parte das famílias que sobrevivem do trabalho escasso na região, de ajudas solidárias e do Bolsa Família. Procuram intervir com campanhas sociais do agasalho, de alimentos e com formações através de palestras sobre saúde, cidadania e formação humana em geral. “Aqui na secretaria sempre temos sacolas de roupas e calçados que estamos levando para estas famílias carentes.” (TÉCNICA EDUCACIONAL). Acusam o acelerado movimento do êxodo rural que tem afetado também o número de alunos nas escolas do campo, levando ao processo de nucleação das escolas em grande parte da zona rural do município. Como consequência, surgem outros problemas para as famílias, como o deslocamento muito sofrido das crianças em longas distâncias de estradas precárias que levam horas das suas casas até chegar à escola, além da sua descontextualização sociocultural. No depoimento de uma das técnicas quanto à sofrida situação das crianças para terem acesso à escola, esta chega a se emocionar a ponto de derramar lágrimas, o mesmo ocorrido com uma professora na seção anterior.

O nosso homem do campo está diminuindo cada vez mais. A gente vê pelo número de alunos das nossas escolas. Acho que precisa de um incentivo, uma forma de valorizar este trabalhador rural para que ele permaneça no campo. Eu os sinto sendo deixados. As políticas para eles demoram mais a chegar. As estradas, por exemplo, não tem



recursos, isto também afasta cada vez mais o jovem do campo. (TÉCNICA EDUCACIONAL).

Para as técnicas a maioria destas famílias de agricultores familiares sobrevive do cultivo agrícola de subsistência. Algumas possuem uma condição melhor, têm uma gleba de terra e produzem com maior eficiência técnica. Outros são diaristas, meeiros. Até as crianças participam desde cedo nas atividades domésticas ou agrícolas nas propriedades.

O isolamento de muitas famílias as deixa separadas da sociedade, e muitas crianças ainda não conhecem a cidade sede do município. Isso ocorre pela falta de estradas, energia elétrica, meios de comunicação, etc. “A situação é caótica, têm pouca informação. Às vezes a televisão que tem na região é a da escola que funciona para DVD. São presos a sua realidade.” (TÉCNICA EDUCACIONAL). No entanto, apesar deste isolamento este povo tem uma oralidade invejável que do seu jeito sertanejo e camponês, acolhe e dialoga com os visitantes da comunidade. Embora haja a participação de muitos pais nas reuniões das escolas essa presença é tímida.

As famílias dos alunos são carentes. Não participam da escola. Quando participam são das reuniões. Mas não questionam, para eles está tudo bem. [...] Os professores reclamam muito de que os alunos deixam tarefa sem fazer. Até mesmo porque a maioria dos pais é analfabeta, não tem condições de ajudar. (TÉCNICA EDUCACIONAL).

Conforme as situações elencadas pelas técnicas educacionais, o contexto socioeconômico e cultural dos agricultores familiares limita a prática pedagógica dos professores. “Alguns merecem admiração de conseguir alfabetizar com o nível de conhecimento que têm e as condições de trabalho dadas a eles.” (TÉCNICA EDUCACIONAL). Para elas os pais em sua maioria deixam a responsabilidade educacional toda para a escola; muitos professores não têm a formação adequada para atuar nas turmas multisseriadas; além disso, o excesso de atividades não lhes deixa tempo para estudos de preparação e aprofundamento dos conhecimentos.

**Figura 31- Visita da técnica educacional na E.M. A.A.S.**



Fonte: Foto elaboração do autor, 2012.

Conforme as técnicas, entre as teorias e as práticas dadas na formação do PEA para os professores, estes aplicam mais a teoria. Alguns professores mais experientes aplicam esporadicamente o plano do programa, contextualizando a teoria ou conteúdos programáticos com a prática. No início da implantação do PEA, os alunos eram levados a interagir com a família ou comunidade pesquisando ciências, geografia, história. Faziam experimentos e também reconstruíam sua cultura.

[...] surpreendi em uma escola que inclusive já está fechada com o processo de nucleação, [...] o convívio da comunidade, a interação da família na escola. Os alunos iam às casas, faziam pesquisas, desenvolviam esta habilidade com a família que adorava participar do processo educacional. (TÉCNICA EDUCACIONAL).

Outros professores não conseguem trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos, o que então fragmenta a construção do conhecimento. “O que eu acho importante na parte pedagógica é a sequência. Que nossos professores não têm. Muitos professores não conseguem interdisciplinar o conteúdo, principalmente os mais novos.” (TÉCNICA EDUCACIONAL).

Apontam que são significativas as mudanças ocorridas na escola a partir da implantação do PEA, podendo ser percebido no resultado da motivação em estudar e na melhoria do desempenho escolar dos alunos, na organização da escola, na maior participação dos pais em diálogos com as professoras, na melhoria da interação social dos alunos.

[...] teve uma melhora considerável, infelizmente hoje o programa não está tão bem como começou. [...] falta de acompanhamento da Educampo, do programa e por conta da rotatividade dos professores.

[...] o programa é viável para o município, pois até agora foi a única iniciativa do governo com um programa voltado para salas multisseriadas. (TÉCNICA EDUCACIONAL).

Nas informações complementares comentam que embora tenha desacelerado a sua implantação, o Programa Escola Ativa tem sido positivo para as escolas de salas multisseriadas, uma vez que estas são as mais carentes de recursos e nunca são lembradas pelas políticas públicas. Os próprios professores têm resistência em atuar em salas multisseriadas pelas dificuldades que as mesmas apresentam e as exigências de mais trabalho e preparação, sendo os principais motivos que geram uma rotatividade de professores nas escolas dificultando o desempenho.

Com a intensa migração que tem ocorrido na zona rural, não está restando outro caminho para as prefeituras senão nuclear as escolas, uma vez que com o reduzido número de alunos nas comunidades, o custo de manutenção destas escolas fica alto e os prefeitos acham isso inviável. É evocado um apelo indignado pela situação em que se encontra o homem do campo:

[...] tenho fortes relações com o campo. Meus pais são do campo, eu nasci no campo, eu acho que são pessoas que merecem muita atenção. São pessoas carinhosas, atenciosas tem toda uma tradição de respeito [...] são eles quem produz os alimentos que nos sustentam durante toda nossa vida. Então o que for preciso fazer para manter este homem no campo de forma valorizada e respeitada e tudo mais, ainda é pouco pelo que eles fazem para o nosso país. (TÉCNICA EDUCACIONAL).

Apelam também à necessidade do entendimento dos dirigentes públicos em compreenderem os objetivos e as filosofias dos programas educacionais que são oferecidos aos municípios, para que não coloquem seus interesses de manutenção no poder em detrimento do avanço e melhoria da qualidade educacional do povo do campo.

#### 5.2.4.1 Resumindo as percepções das Técnicas Educacionais no contexto das escolas e famílias do PEA em Salinas MG

Revelam as técnicas claro conhecimento dos objetivos do PEA no sentido de melhorar a qualidade do ensino nas turmas multisseriadas das escolas do povo do campo e de que as capacitações dos docentes devem considerar o contexto das condições de vida dos alunos. Seus pronunciamentos se assemelham aos dos professores quanto às suas formação e

prática pedagógica e confirmam os aspectos observados e apontados sobre condições de vida dos agricultores familiares.

Testemunham que o processo inicial de formação das monitoras e professores para implantação do PEA no município se deu de maneira regular e efetiva, conforme orientação dos módulos. No entanto, fragilizou-se com o tempo por não se dar a atenção devida ao Programa. Dão relevância ao Programa quanto à formação, organização e recursos, e também quanto à própria contextualização socioeconômica e cultural dos sujeitos atingidos pelo PEA. Entretanto a estes elementos não foi dado suporte pelas coordenações superiores do Estado e União quanto da implementação do Programa. Revelam que tem faltado material, recursos didáticos, atualização e comunicação. Inclusive, até o momento da entrevista, não tinham conhecimento da continuidade ou não do Programa diante da proposta do novo Pronacampo.

O apoio das técnicas aos professores tem se dado com visitas, avaliações, encontros com os pais e a aplicação do módulo II, que é uma formação geral dada a todos os professores, inclusive os não participantes do PEA, como aperfeiçoamento às suas práticas pedagógicas. Revelam também que são poucas as oportunidades que têm os professores de qualificação uma vez que ficam isolados em suas escolas por razões diversas como distância e acesso a transporte.

Avaliam e propõem mudanças na dinâmica de formação do PEA, podendo isso ocorrer com mais formação após implantação, orientação aos professores contratados novos, fornecimento regular de recursos didáticos, livros com conteúdos interdisciplinares. De forma indignada revelam conhecimento das condições de vida dos agricultores familiares da área de abrangência de suas escolas. Apontam o descaso a que estes cidadãos são deixados, em situação de carência material e imaterial, essenciais à sobrevivência humana. Mesmo enfrentando diversas limitações, tentam intervir com campanhas solidárias, visitas e palestras. Ainda comentam da importância do Bolsa Família para estes agricultores.

Destacam problemas de infraestrutura no campo como falta de estradas, transporte, saúde, educação, renda, água, que têm afetado o setor educacional de forma contundente. Esses fatores têm provocado o êxodo rural, reduzindo o número de crianças nas escolas e levando ao processo de nucleação das mesmas, o que provoca também a descontextualização sociocultural das crianças. Revelam o isolamento a que são relegadas as famílias pela falta de energia elétrica e meios de comunicação, mas que se superam, demonstrando uma capacidade invejável de interação social e no uso da expressão oral. Expressam um senso crítico positivo no desempenho de atividades escolares e socialização com os visitantes à comunidade.

Reconhecem também que os professores têm situações que levam à limitação de suas práticas pedagógicas como: transferência de responsabilidades que seriam das famílias, excesso de atividades extraclasse e não preparação dos mesmos para atuar em turmas multisseriadas. No desempenho das práticas pedagógicas, observam que ao trabalharem os conteúdos os professores ainda aplicam dinâmicas abstratas, permanecendo no universo teórico. O que no início da implantação do PEA era diferente com conteúdos articulados às vivências dos alunos e suas famílias, levando até a reconstituição de sua identidade cultural.

Apesar das críticas, as técnicas identificam contribuições do PEA nas escolas: motivação aos estudos, melhor desempenho e interação social dos alunos, organização da escola e participação das famílias. Para além dos problemas das condições de infraestrutura e socioeconômicos no meio rural, observam também que os professores não são motivados a atuar em turmas multisseriadas, pois as exigências são muitas e pouco apoio é oferecido para essa atuação. Além desses pontos, ressaltam que o processo de nucleação das escolas rurais tem sido constante nos municípios, como também ocorre em Salinas, e que as autoridades políticas deveriam privilegiar o público na aplicação dos programas sociais, em detrimento dos seus interesses de manter-se no poder.

## **6 CONSTRUINDO UMA REFLEXÃO SOCIOEDUCACIONAL A PARTIR DOS DADOS**

Nesta seção reflete-se a partir do diálogo dos achados com as fundamentações teóricas que guiaram esta investigação, reflexão esta focada na análise da formação e prática pedagógica docente do PEA de Salinas, no contexto agrícola familiar. Pretende-se, ainda, com esta reflexão crítica e propositiva, instigar discussões e pesquisas sobre o espaço educacional rural. Espaço este tão fértil a estudos que podem contribuir com as políticas públicas para promoção da sustentabilidade dos povos que nele habitam e produzem.

A seção inicia com uma rápida retomada de contribuições contemporâneas acerca do mundo rural agrícola familiar e da importância da educação para um desenvolvimento sustentável. Em seguida, buscando embasamento social e educacional, apresenta uma síntese reflexiva dos achados mais importantes para os objetivos da tese, não mais por escola e família isoladas como anteriormente, mas principalmente naquilo que as unifica e eventualmente as distingue. Isso é feito em três dimensões: a dimensão das condições de vida dos agricultores familiares e suas percepções sobre as escolas; a dimensão da formação oferecida aos docentes participantes do PEA e a dimensão das práticas pedagógicas destes mesmos docentes.

### **a) Retomando as contribuições**

Os focos de abordagem teórica quanto à análise do processo de desenvolvimento rural se diversificam, transitando da concepção de um desenvolvimento rural agrícola familiar até o empresarial. Esse processo se torna complexo quando se relaciona o desenvolvimento nos espaços urbano e rural ao contraditório de interesses de grupos ou classes sociais. Wanderley (2001) alerta para a necessidade de se compreender a agricultura familiar dentro da dinamicidade em que ela se encontra e das possibilidades de desenvolvimento dos povos do campo. Entende-se aqui que se deve partir de estudos locais do rural para que se possa compreender e possibilitar a transformação do conjunto da sua estrutura socioeconômica, que se demonstra problemática ainda na contemporaneidade. Abrem-se, assim, outras possibilidades de compreensão da contribuição da educação dentro dos processos produtivos no rural, não restrito apenas a um capitalismo de mercado, Fernandes e Molina (2004).

Dessa maneira, têm-se defendido estratégias em que se centram estudos na busca de alternativas para a solução ou amenização da pobreza rural, seja pela via de investimentos

econômicos que estimulem a produção e/ou no aspecto da melhoria no campo social numa perspectiva de sustentabilidade dos povos do campo.

Na compreensão da agricultura familiar como possibilidade de desenvolvimento sustentável, são encontradas reivindicações sociais e defesas teóricas de que as soluções destas reivindicações necessariamente passam por investimentos públicos em infraestrutura, acompanhados de uma formação educacional cidadã, técnica e profissional. Estudos sobre estas possibilidades passam também pelo domínio de conceitos e compreensões nos campos político e ideológico, principalmente em se tratando de uma temática social, como afirmado por Abramovay (2002).

O Brasil, por sua vez, precisa de uma interpretação sistemática do seu processo de aplicação de políticas públicas para o mundo agrícola familiar, tendo a educação como um elemento preponderante. Como afirmado por Schneider (2003, 2007) em consenso com Abramovay, observadas as características de gestão, propriedade e trabalho familiar, a superação das vulnerabilidades socioeconômicas dos agricultores familiares passa também por investimentos no sistema educacional, possibilitando um desenvolvimento sustentável dos mesmos. Para isso, primeiramente deve-se entender que, como defendido por Freire (2008), o processo histórico da educação rural brasileira passa pelo contexto sócio-político-econômico do mundo agrícola, cujos investimentos estiveram sempre voltados para o agronegócio exportador. Isso pode ser constatado através de uma revisão histórica, desde o Brasil açucareiro, cafeeiro (colônia/império/república), até os grandes latifúndios atuais da soja, da cana, da pecuária e da extração madeireira.

Apenas na segunda metade da década dos anos noventa do século passado, por pressões sociais, se inicia a aplicação de políticas públicas e a criação de programas sociais, leis e normas voltadas para o setor agrícola familiar. No setor do ensino, há os artigos 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que contemplam as especificidades da educação para o meio rural e, no setor econômico, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), pelo decreto Decreto Federal nº. 1.946, de 28/06/1996. São iniciativas voltadas para o desenvolvimento rural, atendendo à parcela de agricultores familiares, excluída secularmente da atenção social e econômica do Estado.

Essas iniciativas ocorrem em razão da compreensão de que a sociedade brasileira vive um momento de transição para uma sociedade mais dinâmica e participativa onde se fazem necessários conhecimentos reflexivos e múltiplos, como também ações políticas inclusivas para os povos do campo. Desse modo, a educação tem relevante papel estratégico na capacitação dos indivíduos e na reconstrução de uma nova realidade social de múltiplos

interesses. Isso é defendido por Arroyo (2004b, 2009), através de uma educação rural isonômica em qualidade com a ofertada às demais classes sociais. Uma educação a favor dos interesses e do contexto dos povos do campo, com acesso ao conhecimento e às tecnologias.

Enfim, muito ainda se tem a fazer para chegar a um diagnóstico real do que é este Brasil rural com suas potencialidades e vulnerabilidades expressas em suas diversidades socioeconômicas e culturais, diversidades estas aqui trabalhadas na relação com o educacional. Os itens seguintes resumem e refletem sobre os resultados alcançados no trabalho através das três dimensões já anunciadas, sempre com foco nos objetivos propostos.

b) A dimensão das condições de vida dos agricultores familiares e suas percepções sobre as escolas

Conforme definido na seção 4 sobre Método de Pesquisa, tratou-se aqui da variável Condições de Vida como “a forma com que os agricultores familiares fazem uso de suas características econômicas, sociais e culturais para garantir a sobrevivência e a reprodução de suas famílias bem como as percepções, crenças e opiniões que os mesmos têm sobre esta dinâmica” (Seção 4 MÉTODO DE PESQUISA desta tese, p. 82).

Examinados primeiramente os aspectos econômicos, sociais e culturais, os achados identificaram o quanto os mesmos determinam pontos fortes e frágeis para o município e conseqüentemente as possibilidades de desenvolvimento de sua agricultura familiar. No material investigado, essa agricultura se apresentou carente de investimentos econômicos que, por conseqüência, vulnerabilizam o social. Verificou-se que os aspectos mais reclamados passam pelo apoio à infraestrutura, à saúde e à educação e que as manifestações culturais necessitam de apoio, uma vez que colaboram na formação do patrimônio imaterial e da identidade daquela sociedade.

Por sua vez, os achados sobre as condições de vida dos agricultores familiares das escolas participantes do PEA/MEC/SALINAS revelaram também que suas características, percepções e crenças são em grande maioria comuns e que deveriam ser considerados ao pensar o ensino. Economicamente, na condição de pequenos proprietários, meeiros e diaristas, têm uma produção agrícola de subsistência baseada no sistema agropecuário e no agroindustrial artesanal da região. Em várias situações aparece a aposentadoria como elemento complementar à renda. Sofrem também os reflexos climáticos que provocam a seca e os conseqüentes problemas das sazonalidades e a queda de renda do setor agrícola. Social e



culturalmente se caracterizam por constituição familiar mista de famílias novas ou plurais e convencionais e em sua maioria apresentam prole numerosa.

Caracterizam-se também por terem em comum o reconhecimento e a valorização da importância da educação com efetiva participação da família na vida escolar dos filhos, e, importante, o dominante desconhecimento da aplicação do PEA no programa escolar e na relação com sua condição de vida de agricultores familiares. Observou-se também um cotidiano com rotina de vida envolvendo participação em atividades culturais e religiosas locais. Ainda, a maioria das famílias sofre com o isolamento geográfico, a fragilidade da infraestrutura das estradas e dos meios de comunicação e a falta de energia elétrica das comunidades.

No entanto, apresentam também algumas especificidades nas suas condições de vida que devem também ser consideradas ao pensar o ensino. Essas peculiaridades são percebidas na alfabetização, nas infraestruturas das moradias, na higiene e na participação em entidades organizativas como sindicatos e associações, também no uso da terra e das técnicas produtivas, no acesso ao crédito, nas distâncias das residências em relação aos povoados e à sede do município assim como às escolas. Nas relações de gênero, foi percebido que, assim como existe participação feminina nas atividades agrícolas, também se encontram casos de participação masculina nas atividades domésticas. Foram percebidos também diferentes graus de influências de hábitos urbanos.

Relativamente ao contexto escolar, desde 2009, as escolas com turmas multisseriadas investigadas estão no Programa Escola Ativa. Vivenciam precariedades de infraestrutura em espaço físico, água, recursos pedagógicos e acesso. O processo de nucleação da maioria das escolas tem levado à descontextualização sociocultural das crianças, além do transtorno do deslocamento diário. As turmas multisseriadas, assim como o processo de nucleação, atingem as escolas que não contam com o apoio devido seja no transporte, seja nos aspectos pedagógicos. Isso é denunciado por muitos pais que veem a situação como um descaso à escola rural. Sobre realidades carentes de recursos didáticos e formação docente adequada, Arroyo (2010) afirma ser a revelação clara do ignorar do Estado e das políticas educacionais, às condições de vida e à educação ofertada aos indivíduos deste setor produtivo. Por exemplo, os PPP's das escolas integrantes do PEA referem à oferta de um ensino contextualizado às características dos agricultores familiares, mas a investigação mostrou que isso não é revelado claramente na prática escolar ou sequer percebido pelas famílias: “[...] eu não tenho lembrança do que é ensinado na escola seja aplicado na roça.”

Relativamente às ações do Estado para educação daquelas famílias, identificou-se que o programa Bolsa Família é considerado pelos familiares como o único elemento que ameniza suas dificuldades em favorecer a educação dos filhos. Têm também admiração e respeito pelo que os docentes representam na comunidade, dado o desempenho e esforço pessoal que aplicam na superação das fragilidades das escolas.

Observando ainda às condições de vida das famílias entrevistadas, a investigação revelou o seu senso crítico quanto às raízes e às soluções dos problemas socioeconômicos. Culpam os políticos, especificamente os poderes executivos e legislativos das três instâncias federativas, com relevância ao municipal, e a omissão dos membros das comunidades em não reivindicarem seus direitos. O êxodo rural afeta o município e de maneira contundente a estes agricultores familiares, que ainda resistem permanecendo em suas comunidades, por razões diversas como a falta de opções para outras formas de sobrevivência, o apego afetivo familiar ou alguma fonte de renda nas glebas de terras que possuem.

Esses agricultores familiares se queixam de preconceitos sofridos por serem da roça, e pelo baixo nível ou qualidade da escolaridade. Mesmo diante dessas revelações demonstram-se conscientes de seus valores e direitos de cidadãos e não recuam a ocupar seu espaço.

Como observado, as condições de vida destes agricultores revelam o descaso a que estão submetidos. Estes, pelas condições em que se encontram em flagrante contradição com os propósitos do PEA, não enxergam outro futuro para seus filhos a não ser fora das comunidades rurais, fator este que tem desestruturado famílias. E para estas, o acesso ao trabalho, saúde e à educação de qualidade passa a ser um dos elementos mais significativos para a permanência no rural. Destacam que a educação é o maior investimento que podem oferecer aos filhos para que não sofram como eles, pais. E este sofrimento ocorre por não terem obtido acesso à educação escolar, ou quando obtida, esta não foi de qualidade, limitando o conhecimento e a atuação cidadã. Mesmo desconsolados, revelam apegar-se muitas vezes nas práticas místicas e numa utópica esperança de dias melhores.

Conscientes de seus papéis, da importância do conhecimento, da organização e da participação, estes agricultores familiares, como os demais do município de Salinas, não se limitam em atuar individualmente, mas também constituem grupos autônomos ou institucionalizados como associações, sindicatos e cooperativas que agem desde os espaços internos e externos das comunidades. É possível perceber nestes agricultores familiares o que Schneider (2007) indica ser o novo contexto de afirmação da agricultura familiar na luta por políticas públicas específicas à categoria. Assim como Arroyo (2009), que alerta para a

necessidade de se perceber a existência dos movimentos sociais do campo, com suas lutas também reivindicatórias, por consideração aos seus direitos como cidadãos até então excluídos, não só no campo socioeconômico e cultural como também no tecnológico.

Revelou-se nesta síntese um significativo material sobre as características econômicas, sociais e culturais desses agricultores familiares, sobre a precariedade de suas condições de vida e sobre os sentimentos e crenças muitas vezes contraditórios que expressam em relação à escola e à educação dos filhos. Na perspectiva apontada pelo PEA, todos estes elementos, sejam os que são comuns à maioria deles, sejam os que são específicos de algumas famílias, podem e devem ser utilizados quando da formação dos docentes e especialmente em situações de prática pedagógica com os alunos. À medida que o PEA indica em seu plano de desenvolvimento: “No contexto da educação do campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida.” (BRASIL. MEC, 2008a, p. 16) e, na mesma perspectiva, as escolas anunciam em seus projetos pedagógicos: “[...] respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de seus familiares [...] viver a realidade do campo e da cidade [...]” (SALINAS, SMECT, 2011c, p. 4), os elementos de realidade aqui encontrados precisam fazer parte do cotidiano didático dos professores e alunos. É sobre essas possibilidades que apresentaremos as dimensões seguintes.

#### c) A dimensão da formação docente

A formação docente aqui investigada foi compreendida como a “[...] preparação, com saberes teóricos e práticas reflexivas, do profissional docente no período de formação propedêutica e durante o exercício de seu trabalho profissional.” (Seção 4 desta tese, p. 82).

Sobre esta categoria de análise, os achados revelaram que, para os professores, as turmas multisseriadas rurais nunca tiveram a devida atenção, mas, com o PEA, sinalizou-se um melhor atendimento, a partir justamente da formação docente e da oferta de recursos didáticos pedagógicos. Isso possibilitou o início do processo da contextualização do ensino às condições de vida dos discentes, conforme identificado nos achados:

[...] a gente precisa da participação dos pais. Muita coisa precisamos da participação dos pais, não tem como eles ficar de fora. [...] eu penso muito na realidade dos meus alunos [...] se eu for falar de transporte, eu começo daqui falando do carro de boi, por que eu não vou falar de um trem, um metrô que não existe aqui. A gente parte da bagagem do aluno. (PROFESSORAS ENTREVISTADAS).

Assim, os docentes indicam que, mesmo com as falhas apontadas, o PEA contribuiu para dar início à reflexão e a sugestões para a reelaboração de um plano político pedagógico mais contextualizado às características e às condições de vida do agricultor familiar, bem como para a organização da escola, participação da família, motivação e aprendizagem dos alunos.

Isso a princípio vem ao encontro do alerta de Freire (2002) indicando que a formação dos educadores deve se dar de maneira atenta à realidade dos seus discentes, para que sejam preparados numa postura ativa e libertadora, coerente com uma consciência social transformadora, autônoma. “Os nossos futuros mestres [...] deveriam estar sendo formados com alto senso de responsabilidade profissional [...] cômicos de seu papel altamente formador. [...] inserido num processo dialogal.” (FREIRE, 2002, p. 101-102). E assim confirma a importância de uma formação docente que assuma o papel do educador como colaborador fundamental no processo de transformação, desmistificando a possível neutralidade de agente construtor e mediador do saber.

No entanto, os docentes apontam falhas na formação oferecida através do PEA, principalmente por este não ter incorporado efetivamente o significativo conhecimento dos docentes sobre as características econômicas, sociais e culturais dos agricultores familiares e sobre suas condições de vida. Também destacam falhas na implementação da formação pela sua falta de continuidade e por não elaborarem planos de ensino de maneira coletiva e focada no rural. Revelam que esta formação falhou em contribuir na superação dos métodos convencionais do ensino, apontam falhas no material didático trabalhado e descontinuidade também na formação das monitoras e dos novos professores contratados para o PEA. Também a ausência de uma avaliação regular do desempenho do Programa com foco na realidade dos alunos e seus familiares e nos princípios fundadores do PEA, fragilizou a consolidação da sua implantação.

Veem como necessária a reestruturação do PEA e a correção das falhas na formação docente, numa dinâmica em que essas formações sejam regulares, com acompanhamento e orientação a partir das coordenações de gestão educacional no município. Destacam também a necessidade na regularidade de entrega dos recursos didáticos como os livros, dentro de uma dinâmica pedagógica própria para o contexto das turmas multisseriadas no meio rural. Uma dinâmica que poderia partir, por exemplo, das soluções que os agricultores familiares encontram para superar os períodos de estiagem, para enfrentar as distâncias até a escola ou o insuficiente serviço médico, a precariedade geral de suas condições de vida, e também o significado das crenças religiosas e dos eventos culturais, etc.

Assim, a análise da formação docente oferecida pelo PEA no município de Salinas confirma o histórico ignorar do Estado ao direito à educação rural dos camponeses que os coloca numa condição de cidadãos de segunda categoria. Daí a necessidade de medidas urgentes para se recuperar tal prejuízo ou no mínimo amenizá-lo. É o que propõe Arroyo, (2004) indicando políticas compensatórias que fomentem estudos analisando e desvelando a situação precária do sistema educacional do campo. Medidas estas que reorientariam para uma maior eficiência das ações do Estado em suas políticas públicas de investimentos em formação docente e em materiais didáticos voltados à realidade do campo.

#### d) A dimensão das práticas pedagógicas

Ao considerar as práticas pedagógicas também se relembra que aqui são compreendidas como: “o conjunto dos elementos didáticos e pedagógicos e os saberes que o educador domina e aplica no seu cotidiano profissional junto aos discentes” e sobre os quais reflete criticamente, e ainda, que “pela dinâmica da relação família e escola se estende aos universos sociais dos mesmos” (Seção 4 MÉTODO DE PESQUISA desta tese, p. 82).

A propósito da prática pedagógica, cabe ficar alerta ao fato de que o homem do campo vive uma relação objetiva e prática com a realidade. Isso leva a refletir sobre os achados da investigação a partir da luz teórica de Freire, que propõe a educação problematizadora que “[...] funda-se [...] justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos.” (GADOTTI, 1989, p. 69), e que suplanta a educação bancária entendida como: “[...] um ato de depositar (como nos bancos); o “saber” é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem.” (p. 69). Entende-se também a partir de Freire, (1979), que é preciso confrontar a relação teoria e prática, compreendendo teoria como o resultado de um exercício de reflexão crítica sobre uma determinada realidade. O indivíduo se reconhece agindo na mudança das coisas, numa ação dialética. A práxis é a “[...] ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1983, p. 40).

Embora as limitações já identificadas nas práticas pedagógicas, os achados revelaram também aspectos positivos, ao indicar esforços dos docentes para considerar as características e as condições de vida dos agricultores familiares nas atividades de ensino. Por exemplo, a interação escola e família, apesar da baixa escolaridade dos pais, elevou a motivação e a aprendizagem dos alunos. Isso tem ocorrido pelo esforço que os docentes fazem em considerar o universo familiar em seus planejamentos, como prevê o Programa, embora muitas vezes sem as devidas orientações das coordenações educacionais do PEA.

Os docentes buscam também valorizar o universo do agricultor familiar, incluindo nos planejamentos o pré-conhecimento dos alunos sobre sua realidade de vida. Esforçam-se para uma interação da escola com a comunidade escolar, ou seja, para ter a participação das famílias nas atividades de ensino dos alunos. Isso mostra coerência com o pensamento de Freire (1996, p.33): “[...] pensar certo coloca ao professor, [...] à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, [...] chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, [...] mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes.” Destaca-se, assim, uma sensibilização dos docentes em absorver a concepção pedagógica da autonomia freireana, onde as práticas pedagógicas se baseiam no respeito e participação de todos os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento. Ou seja, os docentes demonstram a necessidade de um atuar diferenciado, mas lhes falta o apoio teórico e material para que possam superar suas limitações e desenvolver uma visão crítica e uma prática pedagógica comprometida com a realidade, como previsto no PEA.

Outro aspecto positivo revelado é que os alunos, mesmo não compreendendo a dinâmica da prática pedagógica do PEA, refletem em seus comportamentos familiares a apreciação aos estudos, quando testemunham gostar de estudar, indicam conteúdos preferidos e até nas atividades lúdicas, aplicam o estudo.

No entanto, os achados mostraram também sérias limitações do PEA no campo das práticas pedagógicas. As críticas partem de um conjunto de professores (com exceção de um) que contam com vasto tempo de prática no magistério rural em turmas multisseriadas e participaram de todo o processo de implantação do PEA. Isso torna significantes suas considerações críticas sobre o PEA, como exemplifica a fala de uma docente entrevistada: “Eu gostaria de ter um trabalho mais de perto a respeito da agricultura familiar [...]”, ou a inconformidade que revela com o fato de que o levantamento feito sobre a realidade dos alunos nunca foi efetivamente aproveitado nas práticas de sala de aula. Cabe aqui observar Freire que corrobora a crítica da neutralidade na prática educativa dominante e que defende ser esta uma “[...] pura transmissão asséptica de conteúdos, como se fosse possível, por exemplo, falar da “inchação” dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país.” (FREIRE, 2001, p. 102). Assim, programas educacionais que não possibilitam a efetivação de uma prática enraizada no universo dos educandos velam suas pretensões de manutenção do sistema dominante.

Nesse sentido, os achados sobre a prática pedagógica do PEA em Salinas indicaram outras sérias dificuldades: a falta de livros e de recursos didáticos cujos personagens se inspirem nas características econômicas, sociais e culturais dos agricultores familiares da

região e cujos conteúdos e exemplos reflitam as condições de vida dos alunos e de suas famílias; a execução de outros programas como módulo II e SGI que em nada refletem as características econômicas, sociais e culturais dos agricultores familiares da região e concorreram, em tempo e dedicação com o PEA, deixando-o em segundo plano; a absorção de algumas de suas dinâmicas e práticas pedagógicas pelo sistema educacional convencional na mesma escola, descaracterizando a rica especificidade do PEA; as precárias condições das práticas pedagógicas, que se revelam, por exemplo, nos depoimentos sobre a avaliação dos docentes pelas técnicas educacionais: “Alguns merecem admiração de conseguir alfabetizar com o nível de conhecimento que têm e as condições de trabalho dadas a eles.” Assim, as próprias técnicas do PEA indicam que o Programa não se efetivou pelas mesmas razões apontadas pelos professores e que diante das dificuldades enfrentadas pelos mesmos, estes se superaram em termos de formação e prática pedagógica, para fazer o sistema educacional rural funcionar independente da atenção dos poderes públicos ou dos programas a eles direcionados.

Sobre avaliação, Freire indica que a importância da avaliação da prática pedagógica deve apontar uma “[...] prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1997, p. 43, 44,). Para os professores, o sistema de avaliação e orientações aplicado pelas técnicas educacionais tem sido um balizador de seus desempenhos pedagógicos, embora não se direcione para a efetivação do PEA em seus princípios mais transformadores como: “[...] educação e a escolarização têm função social estratégica na afirmação de sua identidade e para a formulação de um novo projeto social de campo.” (BRASIL.MEC, 2008a, p. 16). Os docentes revelam também que o tempo dedicado às práticas pedagógicas foi sensivelmente diminuído devido ao aumento das atividades extraclasse, a elaboração de planejamentos e de materiais pedagógicos, as correções de avaliações e as atividades registradas em cadernos.

Esses elementos acusam a falta de suporte em recursos humanos e materiais do PEA para os docentes obterem melhor desempenho em suas práticas. Elementos estes que também revelaram que o Programa, no contexto do município de Salinas, acabou contribuindo também para o sistema convencional de ensino, na medida em que docentes não têm clareza dos seus objetivos ou a eles não é possibilitada a aplicação de uma prática pedagógica transformadora com base no universo agrícola familiar dos discentes. Práticas estas que poderiam se desenvolver a partir de abordagens que contemplassem também as precárias condições de vida dos agricultores familiares e características como suas relações políticas e

sociais, o universo imaterial refletido na cultura local em contraposição com o universo urbano, as necessidades materiais de infraestrutura para as famílias e as comunidades. Ou ainda as relações intrafamiliares e as questões de higiene, alimentação, trabalho e lazer. As práticas pedagógicas poderiam também chamar a participação ativa das famílias na resolução dos problemas da escola reclamados por eles, usando tudo isso como estímulo para formação de consciência crítica e mobilização. Deixariam assim de ser práticas pedagógicas mecanicamente alfabetizadoras e pouco conectadas ao cotidiano dos discentes.

Dáí há que se concordar com Freire (2001) de que o educador enquanto agente de desenvolvimento e mediador, precisa se definir: ou mantém a ordem de dominação do sistema, que por muitas vezes ele representa, ou se posiciona na construção de saberes que levem à mudança, o que é um desafio político. A primeira postura é encontrada no cotidiano das práticas pedagógicas dos docentes, quando interagem com as famílias, reconhecem suas difíceis condições de vida, percebem índices de precariedade social, econômica e cultural e têm reações de indignação. No entanto, diante de tal realidade são motivados a atuar apenas com espírito de compreensão e solidariedade apoiando material e psicologicamente os alunos e até as famílias.

A propósito desta atitude dos docentes, confortando os sujeitos alijados dos seus direitos ao invés de, através práticas pedagógicas comprometidas com a realidade, motivá-los a uma atuação crítica reivindicatória, Paulo Freire (1996) esclarece que o papel do professor torna-se fundamental quando do mesmo se exige uma prática educativa que desperte o discente para a criticidade na construção do conhecimento. Tem ainda o professor a missão de problematizar a realidade vivida pelos seus alunos para que assim não só recebam, mas, também produzam o saber contextualizado ao cotidiano. A mediação para o conhecimento é dada pelo mundo, cabendo ao professor, na sua competência e através das práticas pedagógicas, reconhecer todo aprendiz como sendo também um sujeito já competente e carregado da cultura do seu contexto social.

Enfim, esta síntese, baseada nas três dimensões apresentadas, procurou demonstrar as principais fragilidades ocorridas no processo de implantação do PEA, em Salinas, tanto com relação à formação dos docentes quanto com relação à prática pedagógica dos mesmos. A síntese atesta que nenhuma delas incorpora e valoriza suficientemente, como estabelece o PEA, as características sociais, econômicas e culturais e as condições de vida dos agricultores familiares da região. Pode-se dizer, então, que a investigação produziu dados que negam então a hipótese lançada no início da tese:



A implantação do Programa Escola Ativa no município de Salinas MG vem ao encontro de uma proposição de contextualização educacional no rural, a partir de uma formação e prática pedagógica docente que considera as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos filhos dos agricultores familiares. (Seção 4 MÉTODO DE PESQUISA, p. 82, desta tese).

Fica, portanto, um alerta para as políticas educacionais governamentais voltadas para os povos do campo. O ocorrido com o PEA poderá se repetir com novos programas como o Pronacampo - que se está apresentando agora como a reorganização geral de todas as políticas e programas educacionais do Estado para os povos do campo. Ou seja, um alerta para que as políticas e programas dirigidos aos povos do campo passem primeiramente pela escuta, participação ampla e efetiva destes sujeitos, parte maior interessada, e que se garantam os suportes necessários para sua implantação e consolidação. Somente desta maneira não se repetirão às falhas detectadas nesta tese, nos demais estudos acadêmicos e nas críticas dos movimentos sociais.

Portanto, há a necessidade de se dar a devida importância à educação como instrumento eficaz para o desenvolvimento rural, agrícola e familiar, como sustenta Paulo Freire (2000), dizendo que a educação sozinha não transforma o mundo, mas sem ela isso também não acontece. Diante dos planos políticos e modelos neoliberais para a educação, segundo Gadotti (1997), Freire nos apresenta uma pedagogia da esperança que nos leva a acreditar na possibilidade da mudança via educação, contrariando o tecnicismo educacional contemporâneo. Acrescente-se ainda que a pedagogia de Freire humaniza e dinamiza a educação, pois esta é para servir o ser humano. Não podendo ser sectária, utilitarista e tecnicista, a educação deve fazer os homens mais humanos, interagindo com a dinamicidade do mundo e com sua realidade local.

Compreende-se, então, com base nesta investigação sobre o Programa Escola Ativa, a necessidade urgente de um novo paradigma do sistema educacional voltado ao meio rural brasileiro. Paradigma que deve se caracterizar por ações comprometidas com a transformação do rural que sejam ao mesmo tempo holísticas, integradas aos processos tecnológicos, políticos, econômicos e socioculturais e apoiadas por investimentos públicos e ações políticas efetivas no setor da agricultura familiar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Agricultura familiar e capitalismo no campo. In: STÉDILE, J.P. (Org.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 94–104.

\_\_\_\_\_. *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO DO NORTE DE MINAS GERAIS. *Oportunidades de negócios*. Montes Claros: Governo do Estado de Minas Gerais, 2011. Acervo ADENOR-MG.

ALBUQUERQUE, E.R. *Aplicação de geotecnologia na gestão ambiental do município de Salinas, Minas Gerais*. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa Regional de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2009.

ARROYO, M.G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M.C.; DE JESUS, S.M.S. A. (Org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: MEC, 2004a. p. 54 – 62.

\_\_\_\_\_. Política pública de educação no campo. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. *Uma política pública para a educação do campo: seminário*. Brasília: Coordenação de Publicações, 2004b. p. 66 – 86. (Série ação parlamentar, n. 277).

\_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, G.M.; CALDART, R.S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 65 – 86.

\_\_\_\_\_. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M.I.A.; HAGE, S.M. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da educação do campo, 2). p. 9 - 14.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Consolidando um Plano Nacional de Educação*. Campinas: ANFOPE, 1997. Mimeografado.

AZEVEDO, M.A. de. *Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em jardim do Seridó/RN (1998-2009)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2008: agricultura para o desenvolvimento: visão geral*. Washington, 2007. Disponível em: <[www.fao.org/sd/erp/workshopafrica2007/WDR08 - \\_oeriew\\_port.pdf](http://www.fao.org/sd/erp/workshopafrica2007/WDR08_-_oeriew_port.pdf)>. Acesso em: 25 jun. de 2011

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E.S. da S. Política educacional e educação das populações rurais. In: MADEIRA, F.R.; MELLO, G.N. de (Coord.). *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 115-150. (Coleção Educação contemporânea 210).

BEGNAMI, J.B. *Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil*. Brasília: UNEFAB, 2004. p. 03 – 20. (Série Documentos Pedagógicos).

BRANDÃO, M. Área mineira do polígono das secas: cobertura vegetal. *Informe Agropecuário*, Belo Horizonte, v.17, n.181, p. 5-9, 1994.

BRASIL. Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910. Cria o ensino agrônomico aprova o respectivo regulamento. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 nov. 1910. Seção 1, p. 9139. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 13.706, de 25 de julho de 1919. Dá nova organização aos patronatos agrícolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 1919. Seção 1, p. 10.555. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 jun. 1931. Seção 1, p. 9142. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº. 2.832, de 4 de dezembro de 1940. Modifica o art. 16 do Decreto-lei nº. 982 de 23 de dezembro de 1938. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 dez. 1940. Seção 1, p. 22650. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2832-4-dezembro-1940-412847-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei 9.613, 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 ago. 1946. Seção 1, p. 12019. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.. Disponível em: <. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, 6377. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 76.436, de 14 de outubro de 1975. Cria a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 out. 1975. Seção 1, p. 13665. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/busca/?wicket:interface>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 83.935, de 04 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos que indica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 set. 1979. Seção 1, p. 12890. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 nov. 1986. Seção 1, p. 17574. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto federal nº 1.946, de 28 junho de 1996. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jul. 1996. Seção 1, p. 11834. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1946-28-junho-1996-435815-norma-pe.html>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11326.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11326.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Resolução 3.359, de 28 de março de 2008*. Novas Regras do PRONAF. Disponível em: [http://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/2008/pdf/res\\_3559\\_v2\\_P.pdf](http://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/2008/pdf/res_3559_v2_P.pdf). Acesso em: 22 jun. 2010.

BRASIL. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001, 04 de dezembro de 2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Relatora Edla de Araújo Lira Soares. 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/busca/?wicket:interface>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução 1/2002, de 03 de abril de 2002. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 09 abr. 2002. Seção 1, p. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria, 1374, de 3 de junho de 2003. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 04 jun. 2003. Seção 2, p. 7. Disponível em: <[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2003/por\\_2003\\_1374\\_MEC.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2003/por_2003_1374_MEC.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº. 15/98, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora Guiomar Namó de Mello. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0401-0466\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf) >. Acesso em: 22 fev. 2011.

\_\_\_\_\_.(CNE). *Parecer nº. 16/99, de 05 de outubro de 1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Relatores Francisco Aparecido Cordão; Guiomar Namó de Mello. 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da educação básica no campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de abr. de 2008. Seção 1, p. 16245. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/busca/?wicket:interface>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Ministério do Interior. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. Escritório de Minas Gerais. *A seca: norte de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SUDENE, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto federal nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html> >. Acesso em: 21 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto federal nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p.18. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº. 646, de 14 de maio de 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2010*. 2011. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 28 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coordenação Geral de Educação no Campo. *Nota técnica nº. 2/2012*. 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacao-continuada&Itemid=97](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacao-continuada&Itemid=97)>. Acesso em: 22 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano de desenvolvimento da escola (PDE): língua portuguesa*. Brasília: MEC/SECAD, 1998. v. 3.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coordenação Geral de Educação no Campo. *Política de educação do campo, indígena e para as relações étnico-raciais*, 2012. 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17429&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817)>. Acesso em: 22 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Programa Escola Ativa: projeto base*. Brasília: SECAD/MEC, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Programa Escola Ativa: orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*. Brasília: SECAD/MEC, 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Cachaça*. Brasília, set. 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). *A (Re) significação do ensino agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: documento final*. Brasília, DF, abr. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). *Manual operacional do crédito rural – PRONAF*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Territórios da cidadania*. 2011a. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. 7.566 de 23 de dezembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional e gratuito. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

CALAZANS, M.J.C.; CASTRO, L.F.M. de; SILVA, H.R.S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J.D. (Org.). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 13 – 16.

\_\_\_\_\_. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15 - 42.

CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMINI, I. *Escola itinerante nos acampamentos do MST: um contraponto ao projeto de escola capitalista?* 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COGGIOLA, O. La cuestión agraria en Brasil: grupo de pesquisa história e economia mundial contemporâneas. *Revista Digital de História Contemporânea*, Buenos Aires, p. 1 -

48, mar. 2007. Disponível em:  
<[http://www.gtehc.pro.br/Textos/la\\_cuetion\\_agraria\\_en\\_brasil.pdf](http://www.gtehc.pro.br/Textos/la_cuetion_agraria_en_brasil.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2011.

DAMASCENO, M.N. *Pedagogia do engajamento*. Fortaleza: EUFC, 1990.

EMATER-MG. *Dados da produção agrícola do município de Salinas MG*. Salinas, MG: Unidade da Agência da EMATER, 2012.

ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FERNADES, B.M.; MOLINA, M.C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S. (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 53–89.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO). Agricultura mundial: horizonte 2001. In: *SIMFR, 2001: relatório de avaliação UNEFAB, programa (1997 – 2001)*. Anchieta, ES, 2001. p. 20 – 21.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo Hoje, v. 21).

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, J. Currículo e docência em classes multisseriadas na Amazônia Paraense: o projeto escola ativa em foco. In: HAGE, S. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutenberg, 2005. p. 196–211.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, M. da G. *Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES, G.B.B. *Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente*. 2009. Tese (Doutorado) Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

GRANGER, G.G. Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique. *Sociologie et Sociétés*, Montréal, v. 14, n.1, p. 07-15, 1982.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HAGUETTE, T.M.F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEIJMANS, R.D. Democratização da escola e o princípio da escola ativa. *UNIrevista*, São Leopoldo, v. 1, n 2, p. não paginado, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Heijmans.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Heijmans.pdf)>. Acesso em: 01/09/2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Agropecuário* 2006. 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil\\_2006/Brasil\\_censoagro2006.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf)>. Acessado em: 25 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Cidades* 2010. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 27 out. 2010.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SALINAS (IHGS). *Arquivo: Histórico e Geográfico de Salinas*. 2010. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/ihgb6.php>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA (IICA). *Desenvolvimento rural e agricultura familiar: documento síntese do Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar*, 2002. São Luís, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Índice de desenvolvimento da educação básica: resultados e metas* 2011. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=457570>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

INSTITUTO MINEIRO ANIMAL (IMA). *Dados do rebanho bovino do município de Salinas MG*. Salinas, MG: Unidade da Agência do IMA, 2012.

KOLLER, C.A. A manutenção das estruturas conservadoras à frente das escolas agrotécnicas federais representam continuísmo da dualidade do ensino agrícola federal brasileiro. In: CONSINASEFE: EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO, 16. 2002, Luziânia, GO. *Teses*. Brasília, DF: Sinasefe, 2002. p. 30 – 37.

KOLLING, E.J.; NERY, I. F.; MOLINA, M.C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

LEITE, L. et al. Tecnologia educacional: mitos e possibilidades na sociedade tecnológica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 148, não paginado, jan./ mar. 2000.



- LISBOA, A. *Octaciliada: uma odisséia do norte de Minas*. Edição de Apolo Heringer Lisboa. Belo Horizonte: Canaã, 1992.
- LOPES, J. R. et al. *Caderno de ensino e aprendizagem: alfabetização e letramento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. v. 3. (Programa Escola Ativa).
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- MANFREDI, S.M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MONÇÃO, G.N.; DAYRELL, M.C.A. *A cachaça no contexto histórico, cultural e econômico da região do alto Rio Pardo – Minas Gerais*. [Brasília]: MDA/SDT, set. 2007. Relatório final.
- MOREIRA, V.A. *Diagnóstico da inserção pedagógica profissional e tecnológica da Escola Agrotécnica Federal de Salinas/MG, junto aos pequenos produtores de agricultura familiar no município de Salinas/ MG*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Agronomia, Programa de Mestrado em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005.
- MORIGI, V. *A escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MOVIMENTO DOS SEM TERRA (MST). *Princípios da educação no MST*. São Paulo: MTRST, 1996. (Caderno de Educação, n. 8).
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NANTES, J.F.D.; SCARPELLI, M. Gestão da produção rural no agronegócio. In: BATALHA, M.O. *Gestão agroindustrial*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p.556 – 583.
- NASCIMENTO, C.G. *A educação camponesa DINTER – desenvolvimento rural – como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Família Agrícola do Estado de Goiás, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU); FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO); INSTITUTO NACIONAL DA COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Perfil da agricultura familiar no Brasil: dossiê estatístico*. Brasília: FAO/INCRA, 1996.
- OSÓRIO, R.G.; SOUSA, P.H.G.F. de. Condições de vida: qualidade dos domicílios e acesso a bens – 1998 – 2008. In: CASTRO, J.A. de; VAZ, F.M. (Org.). *Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida*. Brasília: IPEA, 2011. p. 263–276.
- RAMOS, M.N. (Coord.); MOREIRA, T.M.; SANTOS, C.A. dos. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de

Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

RIBEIRO, M. Escola Ativa para a educação do campo no Brasil: uma re-edição da Escola Nova? In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA, 9., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SBHE, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, M. dos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 37. 1999, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: SOBER, 1999. não paginado, 1 CD-ROM.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 147 -164.

SCHNEIDER, S. Teoria social, capitalismo e agricultura familiar. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 99-121, 2003.

\_\_\_\_\_. Tendências e temas dos estudos sobre desenvolvimento rural no Brasil. In: CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RURAL SOCIOLOGY, 22. 2007, Wageningen. *Proceedings*. Wageningen: The Netherlands, August 2007. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/o/884942>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A diversidade da agricultura familiar*. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SALINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia. *Decreto 868/1977*. Salinas, MG, 1977.

\_\_\_\_\_. *Decreto N.º 920/78*. Salinas, MG, 1978.

\_\_\_\_\_. *Lei 1095/83*. Salinas, MG, 1983.

\_\_\_\_\_. *Portaria N.º 555/93*. Salinas, MG, 1993.

\_\_\_\_\_. *Portaria N.º 211/2000*. Salinas, MG, 2000.

\_\_\_\_\_. *Portaria 211/2000*. Salinas, MG, 2000.

\_\_\_\_\_. *Decreto 2.823/2002*. Salinas, MG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Projeto político pedagógico: Escola Municipal Frei Gotardo*. Salinas, MG, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Projeto político pedagógico: Escola Municipal João Paulo I*. Salinas, MG, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Projeto político pedagógico*: Escola Municipal Antônio dos Anjos Sobrinho. Salinas, MG, 2011c.

\_\_\_\_\_. *Educacenso – 2012*: escolas municipais com salas multisseriada do PEA. Salinas, MG, 2012.

SALINAS. Secretaria Municipal de Saúde. Secretaria de Assistência a Saúde. *DATASUS SIAB sistema de informação de atenção básica*: município: Salinas: Segmento: 02 Rural (Zona Rural). Salinas, MG, 2012.

SILVA, L.H. *As experiências de formação de jovens do campo*: alternância ou alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

SIMON, H. *Comportamento administrativo*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: FGV, 1971. Cap. 1 e 5.

SINGER, Paul. Poder política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 1, p. 5 – 15, jan./abr., 1996.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES TERRITORIAIS. *Mapa*: territórios da cidadania em Minas Gerais. 2009. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/imagens/mapas/tc/uf\\_031\\_tcs\\_minasgerais\\_jan\\_2009.jpg](http://sit.mda.gov.br/imagens/mapas/tc/uf_031_tcs_minasgerais_jan_2009.jpg)>. Acesso em: 04 nov. 2011.

SOUZA, M.A. de. *Educação e movimentos sociais do campo*: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEDESCO, J.C. *Profissionalización y capacitación docente*. 2001. Disponível em: <<http://www.oroeco.cc/Educa/Tedesco/tesesco2.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

TRIVINOS, A.N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, J.E. et al. *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: CNDRS, MDA, NEAD, 2001. (Texto para Discussão, n. 01).

WANDERLEY, M.N.B. Raízes do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Agricultura familiar*: realidades e perspectivas. 3. ed. Passo Fundo: EDIUPE. 2001. p. 21-55.

WISINTAINER, L.C. *Vantagens do uso da metodologia multicritério de apoio à decisão em um órgão público estadual*. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

## APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

a) ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO PEA/SALINAS MG:

Objetivo da Entrevista:

Obter informações de como se efetiva a formação e a prática pedagógica docente no âmbito do PEA e do seu reconhecimento às condições de vida dos alunos do PEA no contexto da agricultura familiar.

PESQUISA:

Educação do Campo e Docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG.

PESQUISADOR: Vilson Alves Moreira – Dinter: PGDR/UFRGS/IFNMG

ORIENTADOR: Dr. Fábio de Lima Beck. PGDR/UFRGS.

### I – PERFIL:

01 - IDENTIFICAÇÃO:

NOME:.....IDADE:.....SEXO: ( ) M; ( ) F.

02 - RESIDÊNCIA:

( ) COMUNIDADE LOCAL ; ( ) FORA DA COMUNIDADE.

03 - SITUAÇÃO FUNCIONAL:

( ) CONTRATADO; ( ) CONCURSADO.

04 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

( ) FUNDAMENTAL; ( ) MÉDIO; ( ) SUPERIOR; ( ) PÓS-GRADUAÇÃO.

05 - CURSOS DE FORMAÇÃO (maior titulação):

a) .....

b) .....

c) .....

06 - ESCOLA EM QUE ATUA:.....

07 - ANOS (SÉRIES) DAS TURMAS EM QUE ATUA:.....

08 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE:..... ANOS..... MESES

09 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO PEA: ..... ANOS..... MESES

### II – FORMAÇÃO:

01) Porque você se interessou pelo PEA?

02) Você se recorda quais são os objetivos do PEA?

03) Como foi desenvolvida sua formação através do PEA?

- Como foram organizados os módulos?

- Quais as práticas usadas em sala de aula?

04) O que você considera mais importante da formação que recebe através do PEA?)

05) O que você considera mais falho?

06) Existe alguma diferença entre a formação pedagógica no PEA e outros tipos de formação pedagógicas?

- Qual ou quais?

07) Há alguma relação do PEA com a vida dos alunos e suas famílias?

- Quais?

### III – PRÁTICA PEDAGÓGICA:

01) Para fazer um bom planejamento de aulas para os alunos do PEA o que você considera mais importante?

02) Você apresenta e discute o planejamento de suas aulas com alguém? Em caso positivo, como isto acontece e quais as contribuições que tem recebido?

03) Quais os conteúdos que você mais gosta de trabalhar com seus alunos?

04) Quais as atividade/práticas que você mais gosta de usar com seus alunos?

05) Existe alguma avaliação do seu trabalho como professor do PEA? Em caso positivo:

- Quem faz?

- Como isto é feito?

- O que você acha mais importante nessa avaliação?

06) Fale um pouco sobre como são as condições de vida das famílias de seus alunos.

07) O que da formação recebida no PEA, tem sido mais usado em sala de aula?

- Por exemplo, em termos de conteúdo;

- Por exemplo, em termos de atividade com os alunos.

08) Você percebe mudanças a partir da implantação do PEA na escola, nos alunos e nas famílias no universo agrícola familiar? Em caso positivo, quais?

09) Existe alguma atividade escolar em que as famílias dos alunos participam diretamente?

- Caso positivo: Qual?

- Esta participação tem ajudado ou atrapalhado? Por quê?

10 – Gostaria de complementar com mais alguma informação?

O nosso muito obrigado pela sua colaboração e contribuição!

b) ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DO PEA/SALINAS MG:

Objetivo da Entrevista:

Buscar junto aos pais/mães/responsáveis pelos alunos selecionados nesta pesquisa, informações acerca das suas condições de vida e de suas percepções sobre o Programa Escola Ativa implantado na comunidade.

PESQUISA:

Educação do Campo e Docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG.

PESQUISADOR: Vilson Alves Moreira – Dinter: PGDR/UFRGS/IFNMG.

ORIENTADOR: Dr. Fábio de Lima Beck. PGDR/UFRGS.

I – PERFIL:

01 - IDENTIFICAÇÃO:

NOME:..... IDADE:..... SEXO: ( ) M; ( ) F.

02 - RESIDÊNCIA:

- ( ) comunidade local da escola;  
( ) fora da comunidade escolar.

03 - DISTÂNCIA ENTRE RESIDÊNCIA E ESCOLA:..... KM..... METROS.

04 - PROFISSÃO:.....

05 - SITUAÇÃO CIVIL:

- ( ) solteiro; ( ) casado; ( ) separado; ( ) viúvo; ( ) amasiado.

06 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

- ( ) sem instrução;  
( ) fundamental incompleto, estudou até o .....ano  
( ) fundamental completo;  
( ) médio;  
( ) superior;  
( ) pós-graduação.

07 - NÚMERO DE PESSOAS NA FAMÍLIA:.....

08 – NÚMERO DE FILHOS: .....

09 - NÚMERO DE FILHOS QUE FREQUENTAM A ESCOLA:

- a) turmas do PEA:..... b) turmas seriada:.....

10 - TEMPO DE MORADIA NA COMUNIDADE:.....ANOS.....MESES

11 - SITUAÇÃO DO TRABALHO (vínculo) e PRODUÇÃO:

- ( ) diarista; ( ) meeiro; ( ) proprietário; ( ) arrendatário.

- a) O que produz como agricultor?.....  
 b) Tem alguma orientação técnica? Qual?.....  
 c) Tem algum crédito agrícola?.....  
 d) Qual a área da propriedade?.....

12 - RENDA MÉDIA FAMILIAR:

- ( ) menos de 01 salário;  
 ( ) 01 a 02 salário;  
 ( ) 03 a 04 salário;  
 ( ) mais de 04 salários.

13 – A PROPRIEDADE TEM ÁGUA POTÁVEL? ( ) sim; ( ) não.

14 – A PROPRIEDADE TEM ENERGIA ELÉTRICA? ( ) sim; ( ) não.

15 - RELIGIÃO:..... Frequente: ( ) sim; ( ) as vezes; ( ) não.

16 - PARTICIPA DE ALGUMA ORGANIZAÇÃO?

( ) sindicato; ( ) cooperativa; ( ) associação; ( ) outros; ( ) não participa.

II – VIDA E ESCOLA:

A – CONDIÇÕES DE VIDA:

- 01 - Fale como é sua vida no dia-a-dia como agricultor?  
 a) Nos dias úteis, durante a semana?  
 b) Nos fins de semana/feriados?  
 02 – O que você mais gosta no dia-a-dia de sua vida como agricultor? Por quê?  
 03 – O que você mudaria no seu dia-a-dia se fosse possível?  
 04 – Quais as maiores dificuldades que você enfrenta:  
 a) No trabalho?  
 b) Nos cuidados com a família?  
 c) No convívio com os vizinhos e comunidade?  
 05 – Porque você acha que estas dificuldades existem? Como elas poderiam ser resolvidas?  
 06 – O que você gostaria que seus filhos fossem no futuro?  
 07 - O que você acha da atenção dos governos para com as condições de vida do agricultor?  
 08 - Que importância tem o agricultor na sociedade?  
 09 - Como você acha que será o futuro de seus filhos?

B - ESCOLA:

- 10 – Como você vê a situação da educação em sua comunidade?  
 11 – Se você pudesse escolher aonde gostaria que seu filho estudasse? Por quê?  
 12 – Você participa da escola de seu filho? Como? (palestras, reuniões, cursos, festas comemorativas, trabalho colaborativo de melhoria da escola)  
 - O que você acha desta participação?  
 13 – Você participa das atividades escolares de seu (a) filho (a)? Como isto acontece?  
 14 – Você conhece o (a) professor (a) de seu (a) filho (a)? O que você acha dele (a) como professor (a)?  
 15 – Você conhece o Programa Escola Ativa? ( ) SIM; ( ) NÃO.  
 a) O que você sabe?

- b) Qual sua opinião a respeito da implantação do Programa Escola Ativa na escola de seu (a) filho(a)?
  - c) Este programa alterou alguma coisa na vida escola de seu (a) filho (a)? O quê?
  - d) Houve alguma mudança na vida de vocês depois do PEA? Quais?
- 16 – Gostaria de complementar com mais alguma informação?

O nosso muito obrigado pela sua colaboração e contribuição!



c) **ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM AS TÉCNICAS EDUCACIONAIS DO PEA/SALINAS MG:**

**Objetivo da Entrevista:**

Compreender a contribuição e percepções das técnicas na formação e prática pedagógica do docente sob sua orientação conforme os princípios das normas do Programa Escola Ativa.

**PESQUISA:**

Educação do Campo e Docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG.

**PESQUISADOR:** Vilson Alves Moreira – Dinter: PGDR/UFRGS/IFNMG.

**ORIENTADOR:** Dr. Fábio de Lima Beck. PGDR/UFRGS

**I – PERFIL:**

**01- IDENTIFICAÇÃO:**

NOME:..... IDADE:..... SEXO: ( ) M; ( ) F.

**02 - RESIDÊNCIA:**

( ) comunidade local; ( ) fora da comunidade.

**03 - SITUAÇÃO FUNCIONAL:**

( ) contratado; ( ) concursado.

**04 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO:** ..... ANOS..... MESES.

**05 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO PEA:** ..... ANOS..... MESES.

**06 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE:**

( ) médio; ( ) superior; ( ) pós-graduação.

**07 - CURSOS DE FORMAÇÃO (maior titulação):**

a).....

b).....

c).....

**08 - ESCOLAS EM QUE ATUA:**

a).....

b).....

c).....

**II – CONTRIBUIÇÕES E PERCEPÇÕES:**

01 – Você pode, resumidamente, nos dizer quais são os principais objetivos do PEA?

02 – Qual a frequência de encontros de formação para os professores e monitores desde a implantação do programa no município? Quando foi o último? Você tem participado de quantos?

03 – Para você, o que é mais importante no PEA?

04 – Como você participa do processo de formação dos professores do PEA?

- 05- O que você considera mais importante no processo de formação dos professores do PEA?
- 06 – Se fosse possível, o que você mudaria no processo de formação do PEA?
- 07 – Fale um pouco sobre o meio rural nos aspectos socioeconômico e cultural do município de Salinas.
- 08 – O que você pode nos dizer sobre as condições de vida das famílias que têm filhos participantes do PEA?
- 09 - Indique as principais dificuldades/limitações/problemas que você identifica no trabalho dos professores integrantes do PEA.
- 10 – O que você considera mais importante na prática pedagógica dos professores do PEA em termos de:
- a) conteúdos?
  - b) atividades com os alunos?
- 11 – Você percebe mudanças a partir da implantação do PEA na escola? Quais?
- 12 - Gostaria de complementar com mais alguma informação?

O nosso muito obrigado pela sua colaboração e contribuição!

d) **ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PEA-UFMG:**

**Objetivo da Entrevista:**

Identificar as percepções da gestora pedagógica do PEA-MG sobre o processo de implantação, efetivação e possíveis resultados do Programa Escola Ativa no município de Salinas.

**PESQUISA:**

Educação do Campo e Docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG.

**PESQUISADOR:** Vilson Alves Moreira – Dinter: PGDR/UFRGS/IFNMG.

**ORIENTADOR:** Dr. Fábio de Lima Beck. PGDR/UFRGS

**I – PERFIL:**

**01- IDENTIFICAÇÃO:**

NOME:..... IDADE:..... SEXO: ( ) M; ( ) F.

**02 - SITUAÇÃO FUNCIONAL:**

( ) contratado; ( ) concursado; ( ) nomeado.

**03 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO: ..... ANOS..... MESES.**

**04 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO PEA: ..... ANOS..... MESES.**

**05 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE:**

( ) médio; ( ) superior; ( ) pós-graduação.

**06 - CURSOS DE FORMAÇÃO (maior titulação):**

- a).....  
 b).....  
 c).....

**07 – INSTITUIÇÃO, SETOR, PROGRAMAS EM QUE ATUA:**

- a).....  
 b).....  
 c).....

**II – PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES:**

**01- Quais as funções básicas da coordenação pedagógica do PEA**

**02- Quais as motivações que levam os municípios a aderirem ao PEA?**

**03 - Qual o papel e como se tem dado a participação dos poderes públicos na implantação e implementação do PEA nos municípios?**

- 04 - Como se dá o processo de formação dos professores no PEA? (Formação coordenada pela União/ Estado/Município)
- 05 - Qual a frequência de encontros de formação para os professores do PEA'?
- 06- O que você considera mais importante no PEA?
- 07 - Quanto ao município de Salinas MG desde a sua implantação como tem sido a participação no processo de formação dos docentes?
- 08 – Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo PEA no município de Salinas?
- 09 – Como é contemplado no processo de formação dos professores do PEA-MG, o universo das condições de vida dos alunos e suas famílias?
- 10- Quais são as expectativas do setor de Formação do EduCampo da FAE/UFMG quanto a implantação e continuidade do PEA nos municípios em atendimento ao cidadão do campo?
- 11 – Quais proposições que você como coordenadora pedagógica do setor EduCampo FAE/UFMG vê para melhorias no PEA?
- 12 – Gostaria de complementar com mais alguma informação?

O nosso muito obrigado pela sua colaboração e contribuição!

e) **ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO PEA/SALINAS MG:**

Objetivo da Entrevista:

Buscar junto aos alunos selecionados nesta pesquisa, informações acerca das suas condições de vida e de suas percepções sobre o Programa Escola Ativa implantado na comunidade.

**PESQUISA:**

Educação do Campo e Docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG.

**PESQUISADOR:** Vilson Alves Moreira – Dinter: PGDR/UFRGS/IFNMG.

**ORIENTADOR:** Dr. Fábio de Lima Beck. PGDR/UFRGS.

**I – PERFIL:**

01 - IDENTIFICAÇÃO:

NOME:.....

IDADE:..... SEXO: ( ) Masculino; ( ) Feminino.

NOME DA ESCOLA QUE ESTUDA:

.....

NOME DO PROFESSOR (A):

.....

NOME DO PAI:

.....

NOME DA MÃE:

.....

02 - RESIDÊNCIA:

( ) COMUNIDADE LOCAL;

( ) FORA DA COMUNIDADE.

03 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ANO QUE ESTUDA):

( ) 1º; ( ) 2º; ( ) 3º; ( ) 4º; ( ) 5º.

**II – PERCEPÇÕES:**

01 – O que você acha da sua escola?

02 – O que você mais gosta e/ou menos gosta da sua escola?

03 – Qual matéria você gosta de estudar? Por quê?

04 – Quem te ajuda nas tarefas escolares em casa?

05 – Quando você está em casa, o que gosta de fazer?

06 – Quando crescer o que você gostaria de ser?

07 – Tem alguma coisa importante que gostaria de falar sobre sua família ou escola?

O nosso muito obrigado pela sua colaboração e contribuição!

**APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****a) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES E SERVIDORES.**

Declaro estar ciente e concordar nos termos descritos abaixo que fui convidado(a) pelo **Sr. Vilson Alves Moreira, CPF: 010 797 237 90**, doutorando participante do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; para espontaneamente participar em sua pesquisa intitulada: **“Educação do Campo e Docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG.”**e que tem como objetivo **“- Analisar a implementação do PEA/MEC/SALINAS-MG, em seus aspectos de formação e prática pedagógica docente, verificando como são consideradas as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos agricultores familiares da região de abrangência das escolas do PEA/SALINAS.”**. Minha participação se dará por entrevistas, gravadas e/ou escritas. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o meu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Minha participação é voluntária, isto é, a qualquer momento poderei recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar meu consentimento. Não terei nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras por uso de imagens, sons e informações que terão uso exclusivo para fins acadêmicos. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a minha recusa ou participação. O benefício relacionado a minha participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação e desenvolvimento rural. Recebi uma cópia deste termo onde constam telefone e endereço do pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Lima Beck - PGDR/UFRGS.

Orientando pesquisador: Vilson Alves Moreira.

Rua: José Martins dos Anjos, 56

Salinas MG – CEP: 39 560 000

Tel. (38) 9809 4663

Email: [vilsonam1@yahoo.com.br](mailto:vilsonam1@yahoo.com.br)

Salinas (MG), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando de acordo em participar do estudo proposto.

Sujeito da Pesquisa:

Assinatura:

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

b) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS.

Declaro estar ciente e concordar nos termos descritos abaixo que eu e meu filho fomos convidado(a) pelo **Sr. Vilson Alves Moreira, CPF: 010 797 237 90**, doutorando participante do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; para espontaneamente participar em sua pesquisa intitulada: ***“Educação do Campo e Docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas – MG.”*** e que tem como objetivo ***“- Analisar a implementação do PEA/MEC/SALINAS-MG, em seus aspectos de formação e prática pedagógica docente, verificando como são consideradas as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos agricultores familiares da região de abrangência das escolas do PEA/SALINAS.”*** Nossa participação se dará por entrevistas, gravadas e/ou escritas. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nosso nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Nossa participação é voluntária, isto é, a qualquer momento poderemos recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar nosso consentimento. Não teremos nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras por uso de imagens, sons e informações que terão uso exclusivo para fins acadêmicos. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a nossa recusa ou participação. O benefício relacionado a nossa participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação e desenvolvimento rural. Recebi uma cópia deste termo onde constam telefone e endereço do pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Lima Beck - PGDR/UFRGS.

Orientando pesquisador: Vilson Alves Moreira.

Rua: José Martins dos Anjos, 56

Salinas MG – CEP: 39 560 000

Tel. (38) 9809 4663

Email: [vilsonam1@yahoo.com.br](mailto:vilsonam1@yahoo.com.br)

Salinas (MG), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando de acordo em participar do estudo proposto.

Sujeito da Pesquisa:

Assinatura:

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

### APÊNDICE C - QUADRO SÍNTESE DA METODOLOGIA DE PESQUISA

#### **Objetivo Geral:**

- Analisar a implementação do PEA/MEC/SALINAS-MG, em seus aspectos de formação e prática pedagógica docente, verificando como são consideradas as características socioeconômicas, culturais e as condições de vida dos agricultores familiares da região de abrangência das escolas do PEA/SALINAS.

<b>Procedimentos de pesquisa</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Equipamentos</b>	<b>Local / Fonte</b>	<b>Calendário</b>	<b>Tratamento dos dados</b>
<b>Objetivos específicos</b>							
- Caracterizar os aspectos socioeconômicos e culturais dos agricultores familiares do município de Salinas MG.	Quantitativa	----	Pesquisa documental..	Computador, máquina fotográfica.	Bibliotecas, sites, publicações estatísticas, boletins, revistas, escritório.	Junho / Julho	Descrição por aspecto observado.
- Investigar e descrever as condições de vida dos agricultores familiares cujos filhos frequentam as escolas selecionadas.	Qualitativa	Pais/mães/responsáveis.	Observação não-participante, entrevista, pesquisa documental.	Computador, máquina fotográfica, gravador, caderno de campo.	Famílias, propriedades rurais.	Abril/ Maio/ Junho/ Julho/ agosto	Descrição analítica dos dados.
- Caracterizar e analisar a formação dos docentes integrantes do PEA/Salinas.	Qualitativa	Docentes, Técnicas educacionais e representante da UFMG.	Pesquisa documental, entrevistas, observação não-participante.	Livros, computador, máquina fotográfica, gravador, caderno de campo.	Acervos documentais, órgãos públicos, eventos de formação.	Agosto/ Setembro / outubro	Transcrição, redação descritiva e interpretação analítica.
- Investigar e analisar a prática pedagógica dos docentes integrantes do PEA/Salinas.	Qualitativa	Docentes, discentes, Pais/responsáveis.	Observação não-participante, pesquisa documental , entrevista.	Computador, máquina fotográfica, gravador, caderno de campo.	Salas de aula, escolas, famílias.	Julho/ Agosto/ Setembro /outubro	Transcrição, redação descritiva e interpretação analítica



**APÊNDICE D - IMAGENS - VIVÊNCIAS FAMÍLIA E ESCOLA**





