



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MÁRCIA BATISTA DE ALMEIDA

**INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS
DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AMARGOSA**

AMARGOSA-BA

2015

MÁRCIA BATISTA DE ALMEIDA

**INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS
DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AMARGOSA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Mubarack

AMARGOSA-BA

2015

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

A447i

Almeida, Márcia Batista de.

Indicadores de avaliação da implementação das diretrizes para Educação do Campo em Amargosa. / Márcia Batista de Almeida. – Amargosa, BA, 2015.

140f.; il.color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dra. Rosineide Pereira Mubarak Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2015.

Bibliografia: fls. 131-140.

Inclui Apêndice

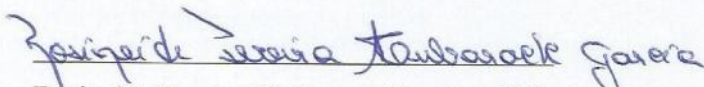
1. Educação do Campo. 2. Políticas Públicas. 3. Avaliação de Políticas.
I. Garcia, Rosineide Pereira Mubarak, II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

MÁRCIA BATISTA DE ALMEIDA

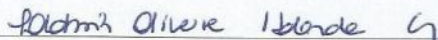
**INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS
DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AMARGOSA**

Amargosa, 25 de março de 2015.



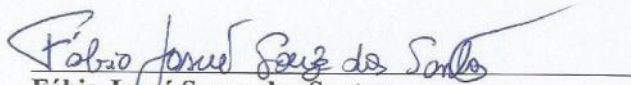
Rosineide Pereira Mubarak Garcia – Orientadora

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana



Fábio Josué Souza dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Aos professores das escolas do campo do município de Amargosa que tem sido “indesistíveis” no compromisso com uma legítima Educação do Campo. Vocês são uma inspiração e uma razão para que este sonho não morra no coração de outros sujeitos!

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno, que me acompanhou ininterruptamente durante esta caminhada.

À minha família, especialmente a minha mãe Carmen Mércia pelo apoio e incentivo.

Às amigas Ednéia e Jucilene e Vanessa pelas inúmeras contribuições ao longo de todo o curso. E aos demais amigos e irmãos por compreenderem minhas ausências durante este período.

A Marcos Allan pela inspiração e incentivo.

Aos funcionários do CFP pelo apoio sempre que se fez necessário e aos professores Kleyson Assis e Davi Romão pelas contribuições.

À Deise Soraia Galvão pelo exemplo de profissionalismo e comprometimento com a Educação do Campo e pela contribuição à pesquisa sempre que foi requisitada.

À coordenação do Mestrado Profissional em Educação do Campo pelo estímulo à produção científica e orientações e, sobretudo, por se constituir em uma referência de compromisso e luta pela educação dos povos do campo.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Educação do Campo pela contribuição ao meu processo formativo, pelos bons momentos que compartilhamos e pelo conhecimento construído juntos.

À colega Selidalva por ser uma fiel companheira de todas as lutas e pelas contribuições ao meu trabalho. Nossa amizade ultrapassará o espaço da academia e o tempo do curso. E às colegas Sara e Tábata por compartilharem conhecimento e carinho ao longo da trajetória.

À professora Ludmila Cavalcante pelas contribuições e críticas que colaboraram com o enriquecimento do trabalho. Pela disponibilidade e pela lucidez de suas considerações.

Ao professor Fábio Josué que ao me apresentar a Educação do Campo no âmbito acadêmico, se tornou um aliado e grande incentivador de minha formação acadêmica e uma inspiração para seguir adiante. Também pelas contribuições enquanto avaliador deste trabalho.

À professora Rosineide Mubarack pelo apoio incondicional. Por respeitar minhas limitações e acreditar em minhas potencialidades. Pela competência em orientar e pela capacidade de dar o máximo de si em tudo que se propõe a fazer. Pela seriedade e serenidade com que contribui para a formação pessoal e acadêmica dos sujeitos. Por acreditar e contribuir com a Educação do Campo. Por ser uma militante da Educação... Meu carinho e admiração.

RESUMO

O trabalho consiste em uma investigação, realizada entre os anos de 2013 a 2015, acerca da implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA. O objetivo geral da dissertação consiste em avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa no período de 2012 a 2014. O problema de pesquisa é: como avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa? A análise parte da discussão sobre os diferentes interesses político-pedagógicos que perpassam a Educação do Campo – representados pelo projeto de Educação do Campo e pelo agronegócio – para então situar um breve resgate histórico do município de Amargosa e apresentar seus aspectos geográficos, históricos e políticos a fim de delinear o contexto de implementação das *Diretrizes* e suas contradições. Respaludou-se nas contribuições teóricas de Fernandes (2006), Frigotto (2010), Leite (2012), Lomanto Neto (2007), Santos (1963), Sauer (2008) e Zorzo (2007). Para tratar da política pública, antes se discutiu a influência do paradigma agrário hegemônico sobre a produção do conhecimento científico a respeito da Educação do Campo e sua repercussão na formulação de políticas públicas para este contexto, para tanto, apoiou-se nas discussões de Fernandes (2006), Ramos Filho (2008), Santos (2000). Então debateu-se sobre o Estado e o ciclo da política pública, com ênfase na Educação do Campo e as dificuldades inerentes a cada etapa. As ideias de Camini (2008), Gramsci (2003) e Rua (1997) subsidiaram a discussão. Utilizou-se a abordagem qualitativa, pautada em Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986) e Minayo (2004). Participaram da pesquisa quatro professores da rede municipal de ensino e quatro membros da comissão de elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa. Após entrevistas realizadas, observações e análise documental, realizou-se o cruzamento das informações direcionado por um olhar sobre a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA com ênfase nos indicadores de avaliação. Apesar dos entraves para a implementação das Diretrizes, destaca-se como elemento favorável nesse contexto, o compromisso e atuação dos professores, coordenadores e diretores municipais que atuam nas escolas do campo. Este elemento é digno de ser potencializado em favor da consolidação da política. Ademais, nesse município a construção das Diretrizes para a Educação Básica do Campo representa uma conquista por fortalecer o debate sobre a Educação do Campo. No entanto, a pesquisa aponta para a falta de uma articulação mais ampla envolvendo o poder público municipal, o coletivo de educadores, a Universidade dentre outros sujeitos para implementar uma política que garanta o desenvolvimento de uma legítima Educação do Campo em Amargosa. Admite-se que a construção de indicadores pautados nos princípios da Educação do Campo pode favorecer o processo de implementação das Diretrizes, visto que o uso de indicadores pode permitir o acompanhamento sistemático por parte da comunidade e dos demais sujeitos envolvidos, de forma a possibilitar a efetivação qualificada e o redirecionamento das ações da política no próprio percurso de sua implementação.

Palavras- Chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; Avaliação de Políticas.

ABSTRACT

The work consists of an investigation, carried out between the years 2013 to 2015, on the implementation of the Guidelines for Basic Education field in Amargosa, Bahia. The overall objective of the dissertation is to assess the implementation of the Guidelines for Basic Rural Education in Amargosa within the period 2012-2014. The research problem is: how to assess the implementation of the Guidelines for Basic Education field in Amargosa? The analysis part of the discussion about the different political and educational interests that permeate the field of education - represented by the Rural Education project and the agribusiness - and then place a brief historical review of Amargosa municipality and present their geographical, historical and political aspects to outline the context of implementation of the Guidelines and its contradictions. Based on the theoretical contributions of Fernandes (2006), Frigotto (2010), Leite (2012), Lomanto Neto (2007), Santos (1963), Sauer (2008) and Zorzo (2007). To address public policy before it was discussed the influence of the hegemonic agricultural paradigm on the production of scientific knowledge about the Rural Education and its impact on the formulation of public policies in this context, therefore, leaned in discussions Fernandes (2006), Ramos Filho (2008), Santos (2000). The Camini ideas (2008), Gramsci (2003) and Rua (1997) supported the discussion. We used a qualitative approach, based on Bogdan and Biklen (1994), Ludke e André (1986) e Minayo (2004). After interviews, observations and document analysis, there was the crossing of information driven by a look at the implementation of the Guidelines for Basic Education in Rural Amargosa-BA with emphasis on indicators evaluation. Despite the obstacles to the implementation of the Guidelines, stands out as a favorable element in this context, the commitment and performance of teachers, coordinators and municipal officers who work in schools in the field. This element is worthy to be enhanced in favor of political consolidation. Furthermore, this municipality building of Guidelines for the field of basic education is an achievement by strengthening the debate on Rural Education. However, the research points to the lack of a broader articulation involving the municipal government, the collective of educators, the University among other subjects to implement a policy to ensure the development of a legitimate field education in Amargosa. It is assumed that the construction of indicators guided the Field Education principles may favor the process of implementation of the Guidelines, since the use of indicators can enable the systematic monitoring by the community and other individuals involved, in order to enable the qualified and effective redirection of policy actions on the same path of its implementation.

Key-words: Rural Education; Public Policy; Policy Evaluation.

RESUMEN

El trabajo consiste en una investigación, celebrada entre los años 2013-2015, sobre la aplicación de los Lineamientos para la Educación Básica en el Campo en Amargosa-BA. El objetivo general de la tesis es evaluar la aplicación de los Lineamientos para la Educación Básica en el Campo en Amargosa-BA en el período 2012-2014. El problema de búsqueda es: para evaluar la aplicación de las Directrices para el campo de la Educación Básica en Amargosa? El análisis de la discusión sobre los diferentes intereses políticos y educativos que permean el campo de la educación - representado por el proyecto de Educación Rural y la agroindustria - Y luego colocar una breve reseña histórica del municipio Amargosa y presentar sus aspectos geográficos, históricos y políticos con el fin de delinear el contexto de la aplicación de las Directrices y sus contradicciones. Respaldo las aportaciones teóricas de Fernandes (2006), Frigotto (2010), la leche (2012), Lomanto Neto (2007), Santos (1963), Sauer (2008) y Zorzo (2007). Para hacer frente a la política pública antes de que se discutió la influencia del paradigma agrícola hegemónico en la producción de conocimiento científico acerca de la educación rural y su impacto en la formulación de políticas públicas en este contexto, por lo tanto, se inclinó en las discusiones sobre Fernandes (2006), Ramos Filho (2008), Santos (2000). Entonces han luchado en el Estado y el ciclo de las políticas públicas, con énfasis en la educación rural y las dificultades inherentes a cada paso. Las ideas Camini (2008), Gramsci (2003) y Rúa (1997) apoyaron la discusión. Se utilizó un enfoque cualitativo, basado en Bogdan y Biklen (1994), Ludke y André (1986) y Minayo (2004). Los participantes fueron cuatro maestros de las escuelas municipales y cuatro miembros del comité de redacción de las Directrices para el campo de la Educación Básica en Amargosa. Después de las entrevistas, observaciones y análisis de documentos, estaba el cruce de información impulsado por un vistazo a la aplicación de las Directrices para la Educación Básica Rural en Amargosa-BA con énfasis en los indicadores de evaluación. A pesar de los obstáculos a la aplicación de las Directrices, se destaca como un elemento favorable en este contexto, el compromiso y el desempeño de los docentes, coordinadores y funcionarios municipales que trabajan en las escuelas en el campo. Este elemento es digno de ser mejorado en favor de la consolidación política. Además, este edificio de la municipalidad de Directrices para el campo de la educación básica es un logro mediante el fortalecimiento del debate sobre Educación Rural. Sin embargo, las investigaciones apuntan a falta de una articulación más amplia participación del gobierno municipal, el colectivo de educadores, la Universidad entre otros temas para poner en práctica una política para asegurar el desarrollo de un campo de la educación legítimo en Amargosa. Se supone que la construcción de indicadores guiado el campo de los principios de educación puede favorecer el proceso de aplicación de las Directrices, ya que el uso de indicadores puede permitir la vigilancia sistemática de la comunidad y otras personas involucradas, con el fin de permitir a la redirección cualificado y eficaz de las medidas de política en el mismo camino de su ejecución.

Palabras-clave: Educación Rural; Política Pública; Evaluación de Políticas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEP - Centro Territorial de Educação Profissional
CFP - Centro de Formação de Professores
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica
DIREC 29 - 29ª Diretoria Regional de Educação
ENERA - I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPENN - Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste
EF-Ensino Fundamental
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
FTC- Faculdade de Tecnologia e Ciências
GT- Grupo de Trabalho
GPT - Grupo Permanente de Trabalho
GT-RA/UnB - Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBC- Instituto Brasileiro do Café
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA- Pedagogia da Alternância
PEA - Programa Escola Ativa
PME - Plano Municipal de Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROGED - Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UAB - Universidade Aberta do Brasil / pólo Amargosa.
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SMEA - Secretaria Municipal de Educação de Amargosa

PRODEA - Programa de Desenvolvimento da Educação Ambiental

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

FABESP - A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

OBSERVALE - Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá-Bahia

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1: Localização do município de Amargosa no Estado da Bahia	21
Mapa 2: Localização do Município de Amargosa – Territórios de Identidade	23
Gráfico 1: Área total ocupada pelos estabelecimentos agrícolas por tamanho de área em Amargosa	27
Gráfico 2: Quantidade de estabelecimentos agrícolas em Amargosa	27
Gráfico 3: Quantidade de professores das escolas do Campo e vínculo empregatício	90
Quadro 1: Evolução do Índice de Gini e da Estrutura Fundiária (1920 a 1995/6) - Amargosa, Bahia.	26
Quadro 2: Desenho da primeira fase da metodologia da pesquisa	86
Quadro 3: Desenho da segunda fase da metodologia da pesquisa	87
Quadro 4 - Conteúdo programático do processo formativo previsto pela pesquisa	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do Índice de Gini e da Estrutura Fundiária (1920 a 1995/6) - Amargosa, Bahia.	26
Tabela 2: Público do Programa Despertar em Amargosa	33
Tabela 3: Classificação da avaliação e sua aplicação de acordo com o estágio da política pública.	75
Tabela 4: Nível de formação dos professores das escolas municipais de Amargosa, 2014	90
Tabela 5: Quantidade de participantes do I Encontro de formação - 09/2014	91
Tabela 6: Quantidade de participantes do II Encontro de Formação - 10/2014	97
Tabela 7: Quantidade de participantes do III Encontro de Formação - 11/2014	107

SUMÁRIO

1	O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO E AS MOTIVAÇÕES	14
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AMARGOSA E O PROJETO SOCIETÁRIO CONTRA-HEGEMÔNICO	23
2.1	A EDUCAÇÃO RURAL/ DO CAMPO EM AMARGOSA	23
	2.1.1 Contextualizando as “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa	38
2.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETO SOCIETÁRIO CONTRA-HEGEMÔNICO	42
3	A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA AGRÁRIO HEGEMÔNICO NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	47
3.1	TERRITÓRIO(S): UMA DISPUTA EM QUESTÃO	47
3.2	AS “IDEIAS – TERRITÓRIOS” COMO RESPALDO PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	50
4	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CONSTRUÇÃO À EFETIVAÇÃO	59
4.1	O ESTADO E A POLÍTICA PÚBLICA	59
4.2	DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA AGENDA EM CONSTRUÇÃO	62
5	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	70
5.1	A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS E SEUS ENTRAVES	70
5.2	O <i>LÓCUS</i> DA AVALIAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA	73
5.3	A TIPOLOGIA E OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	75
5.4	INDICADORES DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	79
6	OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA	82
6.1	ABORDAGEM	82
6.2	TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	85
6.3	DELIMITAÇÃO DA UNIDADE-CASO, POPULAÇÕES E SUJEITOS	87
7	O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO E FORMAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	88
7.1	A FORMAÇÃO PROMOVIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	88
	7.1.1 Relatos do processo formativo	92
7.2	AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS	114
7.3	ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	127
8	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	131
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE	144
	ANEXOS	

1. O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E AS MOTIVAÇÕES

“a *escolha* inevitável de *uma alternativa específica* em detrimento a outras carrega um *compromisso ideológico* igualmente inevitável com determinada posição” (MÉSZÁROS, 2004, p.30-grifo original).

Esta sessão busca explicitar o objeto da pesquisa e apresentar as motivações para a escolha do mesmo, considerando que a delimitação de um problema a ser investigado, a escolha dos sujeitos e do método perpassa pelo posicionamento do pesquisador e por sua visão de mundo, bem como, se relaciona com as contradições e possibilidades que se pretende encontrar. Além disso, busca-se justificar a relevância social e acadêmica da investigação.

Nesse sentido, avaliar a implementação das políticas públicas em Educação do Campo com ênfase nas Diretrizes para a Educação Básica em Amargosa-Bahia parte de uma “imbricação” pessoal e, sobretudo, profissional. O fato de ser oriunda da zona rural e filha de docentes da escola do campo, estudante, professora e coordenadora pedagógica de escolas do campo, não apenas marcou uma trajetória de vida, mas trouxe implicações referentes às políticas educacionais para este contexto.

Além dos fatores supracitados, o interesse pela problemática apresentada de forma sistemática nesta introdução foi fomentado no âmbito do Componente Curricular optativo *Educação do Campo*, oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ao cursar o segundo semestre do curso de Pedagogia no ano de 2008, período que coincide com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 02, de 28/04/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esse contexto proporcionou a produção de trabalhos acadêmicos e a participação em eventos científicos ligados à temática e, para além disso, suscitou questionamentos e provocações sobre a necessidade de o município de Amargosa adotar providências para a estruturação da Educação do Campo enquanto modalidade de ensino ao tempo em que instigava sobre o papel da UFRB no desenvolvimento de ações visando à construção desse novo percurso vislumbrado para os filhos dos trabalhadores do campo.

Do ponto de vista profissional, algumas experiências recentes corroboraram a necessidade de uma ação investigativa com vistas a proposições significativas, especificamente para a Educação do Campo no município de Amargosa. Ingressar na rede municipal de ensino em 2008, habilitada em concurso público, nomeada para cargo de

professor Nível I; e posteriormente assumir diferentes cargos públicos possibilitou contribuir com a educação do campo. De 2009 a 2010 atuei como vice-diretora da Escola Vivalda Andrade Oliveira, escola situada na cidade, no bairro Santa Rita, mas que recebia também alunos do campo e filhos de migrantes rurais. Em 2011 coordenei o Programa de Correção de Fluxo Escolar na esfera municipal, e empreendi todo esforço possível para que escolas do campo também fossem contempladas. A partir do segundo semestre do mesmo ano, acumulei funções, respondendo interinamente pela Supervisão do Ensino Fundamental- Séries Iniciais e Finais- Zona Urbana e Zona Rural, até abril de 2012, quando passei a responder pela Supervisão da Educação Especial no município.

Tais experiências foram marcadas pelo esforço (nem sempre exitoso) de conferir um tratamento específico e cuidadoso no atendimento das demandas das “escolas da zona rural”, como no município são denominadas. Essa razão aguçou a motivação e a necessidade de estudar para compreender os condicionantes históricos e políticos que atravessam a negação do campo como um espaço legítimo de direitos.

Ao assumir interinamente a Supervisão do Ensino Fundamental, no período compreendido entre setembro de 2010 e abril de 2011 e trabalhar diretamente com as 30 escolas do campo, foi possível perceber as contradições, entraves e possibilidades concernentes à organização do trabalho pedagógico, gestão das escolas e concretização do currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e conhecer de que forma estes são operacionalizados por gestores, coordenadores, professores e alunos das escolas do campo e compreendidos pela comunidade local.

Nesse contexto, evidenciou-se a carência da construção e execução de ações e propostas políticas que respeitem as particularidades sociais e culturais dos alunos do campo, considerando o déficit histórico de negação do campo como um lugar que tem suas próprias peculiaridades e necessidade de políticas direcionadas a ele.

Coordenar a revisão do Plano de Curso¹ de forma a contemplar a realidade dos alunos do campo e a conjuntura das classes multisseriadas foi uma iniciativa advinda dessas inquietações. Também foi possível desenvolver sequências didáticas na perspectiva interdisciplinar e seguindo a lógica da multisseriação para que pudessem servir de orientação

¹ O *Plano de Curso* é um instrumento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, professores e coordenadores da rede, com o objetivo de referenciar os conteúdos, competências e habilidades no processo de ensino-aprendizagem concernentes às unidades escolares públicas de Amargosa.

para o professor que atuava neste espaço, que até então se via obrigado a realizar um planejamento para cada série presente em sala de aula.

Ademais, propus um calendário diferenciado de encontros para coordenação pedagógica² na Secretaria Municipal de Educação, entendendo que ser coordenador na escola do campo requer um espaço específico de discussões e construção conforme demandam as especificidades da educação do/no campo.

Dentre as experiências vivenciadas nesse período, destaca-se a construção do documento: “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa- BA”, por representar um anseio pessoal, também tensionado por mim no âmbito do Componente Educação do Campo, lecionado pelo professor do CFP, Fábio Josué, e por ser um marco para o povo do campo, principalmente para as famílias que desejam que sua geração permaneça vivendo e estudando no campo, com igualdade de direitos. A construção do referido documento deu-se de forma coletiva a partir da articulação da UFRB, representada por vários docentes do Centro de Formação de Professores – CFP, e do poder público municipal (secretário de educação, gestores escolares, professores, funcionários e técnicos). Participei enquanto técnica da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2011, do processo de conclusão desse documento, dando algumas contribuições, visando aproximar ainda mais os aspectos teóricos com a realidade educacional local.

Aprovada em um segundo concurso público no ano de 2012, passei a assumir, a partir de 2013, a coordenação pedagógica de um núcleo composto por cinco escolas do campo, no próprio município de Amargosa, *locus* que traduz a necessidade de investigar o campo com vistas a ações propositivas para a melhoria da educação de seu povo.

A partir desse contexto e dessa trajetória, emergem inquietações sobre a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa e o processo avaliativo dessas políticas públicas.

Colocar a Avaliação a serviço da implementação das “Diretrizes para a Educação Básica do Campo” é uma possibilidade vislumbrada a partir da pesquisa de conclusão de curso de Graduação em Pedagogia UFRB/CFP, com o estudo intitulado: *Avaliação Institucional em uma escola de Amargosa: a tomada de decisão em prol da melhoria da qualidade educacional*, monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, UFRB/CFP, como

² Nesse período, a Secretaria Municipal de Educação, através de seus Supervisores de cada modalidade de ensino, realizava encontros quinzenais com os coordenadores pedagógicos para orientação e acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas nas unidades de ensino.

requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia³. A pesquisa nos permitiu perceber que a Avaliação Institucional no contexto da escola pesquisada oferece subsídios para tomada de decisão, aperfeiçoando a qualidade educacional, na proporção em que os dados obtidos são incorporados ao planejamento escolar, através do plano de ação. No entanto, o impacto seria maior se contasse com o apoio de uma equipe técnica e principalmente se o Plano de Avaliação Institucional fosse desenvolvido pela própria escola de acordo com sua realidade.

Embora a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002) represente nacionalmente uma importante conquista, a experiência de trabalhar no enfrentamento das dificuldades impostas à educação nos territórios rurais tornou-se um elemento instigante para realizar uma pesquisa de caráter investigativo com vistas a propor alternativas exequíveis para as escolas do campo, na perspectiva municipal. Principalmente no tocante à implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em âmbito municipal.

Implementar as propostas e ações políticas para as populações do campo na esfera municipal ainda se constitui um imperativo. É necessário avaliar tais ações e propostas para consolidar esse processo a partir de um parâmetro que considere os princípios da Educação do Campo, a partir de um modelo próprio, de indicadores contextualizados que auxiliem na operacionalização do que está posto no documento.

Admite-se então que a construção coletiva de indicadores e instrumentos de avaliação pode favorecer o processo de implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo, uma vez que o uso de indicadores para acompanhar e avaliar a implementação das ações previstas no documento pode permitir o acompanhamento sistemático de forma a possibilitar o redirecionamento das ações com vistas ao sucesso da operacionalização das Diretrizes no município.

Embora seja um tema relevante, o debate sobre Avaliação de Políticas Públicas no Brasil é recente. Sendo assim, ainda não está presente no universo teórico/conceitual e na cultura avaliativa de muitos órgãos públicos. A Avaliação de Programas destina-se à avaliação de políticas, de planos ou projetos de instituições. Constitui-se um instrumento que pode ser usado pelos órgãos públicos para aferir a eficácia de seus projetos e ações,

³ Trabalho realizado sob orientação da Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarak Garcia e co-orientação do Prof. Dr. Djeissom Silva Ribeiro.

objetivando ajustes e reorientações. A partir das informações qualificadas advindas da avaliação é possível substituir as ações que não estão dando certo por outras estratégias destinadas a resolver o problema (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Freitas (2012) tece uma crítica ao sistema de avaliação brasileiro por aplicar nas escolas do campo os mesmos testes elaborados para as escolas urbanas, desconsiderando as diferenças culturais, econômicas e sociais existentes entre essas duas realidades, e propõe:

Em contraposição a essa concepção dos sistemas de avaliação, é possível pensar um processo que tenha a perspectiva de fornecer informações úteis a processos internos das escolas destinados a pensar coletivamente a prática pedagógica e o desenvolvimento dos alunos. Para tal, deve-se enfatizar a organização do coletivo escolar e estimulá-lo a pensar os problemas pedagógicos da escola, mobilizando-o para garantir demandas da escola e, ao mesmo tempo, comprometendo-o com a melhoria dos processos escolares (FREITAS, 2012, p.714).

Compreende-se que o mesmo se aplica em relação à avaliação das políticas educacionais voltadas para o campo. É preciso pensar em um modelo que se adéque aos sujeitos do campo. Para romper com este modelo que invisibiliza o campo e suas especificidades é necessária a quebra de paradigmas e reestruturação dos sistemas educacionais nas esferas pedagógica, administrativa e financeira. Não se trata de um processo natural, sem a existência de conflitos políticos e ideológicos. Requer além de políticas públicas específicas para este fim, um plano articulado envolvendo acompanhamento e avaliação das ações e propostas políticas para este contexto, para subsidiar o processo de implementação de práticas que respeitem a diversidade e a diferença histórica do campo, no que se refere aos direitos, no domínio da sala de aula, das unidades escolares e dos sistemas educacionais.

Baseado nesse contexto, emergem questões a serem investigadas, tais como: Qual a importância das “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa”? Sua implementação já foi iniciada? Quais as ações estão sendo desenvolvidas visando sua implementação? Se não deu início no processo, o que deve ser feito? Como pensar indicadores que acompanhamento dessa implementação?

A partir dessas inquietações surge a necessidade da busca sobre a relevância da problemática em questão, do ponto de vista da produção acadêmica. Para tanto, realizei um mapeamento do conhecimento produzido sobre a implementação de Políticas Públicas na área de Educação do Campo. De caráter bibliográfico, esta busca baseou-se nas seguintes fontes:

- *Revista de Educação Pública* (UFMT), por ser apontada por Damasceno e Beserra (2004), no estudo da arte realizado por elas como a revista nacional que veiculou maior número de artigos na área de Educação Rural nas décadas de 1980 a 1990;
- Repositório digital da produção científica do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFCE), por se tratar também de um Mestrado Profissional e, além disso, ser especificamente na área de Avaliação de Políticas Públicas;
- *Revista Eletrônica MARÉ: memórias, imagens e saberes do campo*, por ser um periódico de caráter científico, cultural e pedagógico voltado à divulgação de experiências de produção dos sujeitos envolvidos com a realidade do campo e suas populações;
- *Revista Nera* (UNESP) publicação do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, vinculado ao Departamento de Geografia da FCT (Faculdade de Ciências e Tecnologia) da UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"), por ter linha editorial voltada aos temas relacionados à questão agrária, como luta pela terra, reforma agrária, movimentos socioterritoriais, campesinato, agronegócio, agricultura, políticas públicas, educação do campo, trabalho e agroecologia.

A *Revista de Educação Pública* (UFMT), cuja publicação é articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso, é avaliada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e CAPES com o conceito A. Sua periodicidade é quadrimestral. Foram analisadas edições de 1996 a 2013, totalizando: 40 edições e encontrados 04 Artigos da área de Educação do Campo; sendo que apenas 01 aborda a questão das Políticas Públicas para a Educação do Campo e nenhuma sobre avaliação.

No repositório do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - Universidade Federal do Ceará, em Dissertações de 2005 a 2011, identificaram-se 19 dissertações na área de Educação, 02 delas sobre Educação do Campo, não havendo trabalhos específicos sobre a avaliação no contexto da Educação do Campo.

A *Revista Eletrônica MARÉ: memórias, imagens e saberes do campo* trata-se de um periódico semestral e não apresentou publicações relacionadas à avaliação de políticas públicas de Educação do Campo.

A Revista Nera (UNESP) é uma publicação do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, vinculado ao Departamento de Geografia da FCT (Faculdade de Ciências e Tecnologia) da UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"). Essa publicação eletrônica semestral destina-se à divulgação de artigos científicos, resenhas e relatórios de campo de pesquisadores sobre a questão agrária no mundo. Constatando-se não haver trabalhos cujas temáticas se aproximassem da avaliação de políticas públicas no contexto da Educação do Campo.

Também foi consultado como referência o mapeamento da produção científica na área da Educação do Campo no espaço do Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN), de 2007, 2009 e 2011, realizado pelas autoras Ludmila Cavalcante e Maria do Socorro Baptista, o qual não aponta trabalhos específicos sobre a temática aqui em questão.

Outro levantamento foi realizado pela pesquisadora digitando no campo de busca do site www.scielo.org, as palavras-chave: “políticas públicas”, “educação do campo”, “Estado”, “educação” e categorias afins através do qual foram identificadas 04 dissertações e uma tese⁴. A partir desse levantamento foi possível perceber quais aspectos e dimensões estão sendo privilegiadas pela pesquisa acadêmica na área de Educação do Campo. Pelo exposto, constata-se a escassez de estudos que abordem as políticas educacionais para o campo, na perspectiva de sua implementação e avaliação. Além disso, as buscas realizadas apontaram mesmo apontou delineamentos importantes do ponto de vista conceitual e metodológico.

Diante do exposto, nosso problema de pesquisa é: Como avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa? O objetivo geral da dissertação consiste em: **Avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa no período de 2012-2014**. A fim de alcançá-lo metodologicamente, o mesmo foi desdobrado em dois objetivos específicos:

- Caracterizar as Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa;
- Construir os indicadores para avaliar as Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa.

Para atender às inquietações da investigação e construir os indicadores para avaliar a implementação do referido documento, partirei do entrelaçamento de perspectivas do pensamento de Worthen; Sanders; Fitzpatrick (2004), Belloni, Magalhães e Sousa (2007) e Freitas et al. (2009), que tratam da Avaliação de Programas. As contribuições de Arroyo, Caldart e Molina (2004); Fernandes (2002), dentre outros autores que discutem a Educação do

⁴Blaka (2012); Magalhães (2009); Nascimento (2009); Puziol (2012); Silva (2008).

Campo, compõem o trabalho no sentido de definir este paradigma atrelado a um projeto de desenvolvimento para os povos do campo. Ainda do ponto de vista conceitual, as ideias de Gramsci (2000) acerca do papel do Estado e da sociedade civil, bem como de Souza (2006), Camini (2013) e Rua (1997, 1998) integram o arcabouço teórico no tocante às discussões sobre políticas públicas.

Para investigar a temática proposta, delimitaram-se procedimentos metodológicos visando atender os objetivos específicos. A abordagem adotada para a realização desta pesquisa será a qualitativa, o procedimento metodológico será o “estudo de caso” (YIN, 2001). Quanto aos instrumentos de coleta de dados foram utilizados roteiro de entrevistas semiestruturadas e roteiro de análise documental para analisar as Diretrizes para Educação Básica do Campo em Amargosa. A observação não-participante, compreendida como aquela em que o pesquisador não participa ativamente da atividade desenvolvida pelo grupo pesquisado, foi a técnica de coleta de dados utilizada para apreender outros aspectos da realidade pesquisada. Destarte, a decisão em estudar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa justifica-se pela relevância no sentido de fortalecer o debate sobre Educação do Campo no cenário municipal, apontando novas perspectivas educacionais.

O trabalho está estruturado em oito sessões, a saber: nesta primeira sessão busca-se explicitar o objeto da pesquisa, apresentar as motivações para a escolha do mesmo e justificar a relevância social, acadêmica e educacional da investigação.

A segunda sessão apresenta a educação a partir da subserviência às demandas do capital e a Educação do Campo como paradigma que ancora um projeto societário contra-hegemônico. Nessa perspectiva, discute os principais modelos de organização da produção agrícola na sociedade brasileira: o agronegócio e a agricultura familiar, com seus respectivos modelos de educação. Apresenta o campo da educação de Amargosa, a partir de seus aspectos geográficos, históricos e políticos a fim de delinear o contexto de implementação das Diretrizes e suas contradições.

Na terceira sessão, enfoca-se a influência do paradigma agrário hegemônico sobre a produção do conhecimento científico a respeito da Educação do Campo e sua repercussão na formulação de políticas públicas para este contexto.

A quarta sessão apresenta uma discussão sobre o Estado e as Políticas Públicas ancorada nos conceitos de Estado Ampliado, sociedade civil e hegemonia no âmbito das sociedades capitalistas, para em seguida situar a educação como uma prática social permeada por interesses de classe, portanto contraditórios. Nesse quadro, é relatado brevemente o

Movimento Por Uma Educação do Campo, sinalizando as conquistas legais decorrentes da pressão sobre o Estado e as políticas públicas daí derivadas, apresentando ainda as contradições entre “o dito e o feito”.

A quinta sessão trata da avaliação de políticas públicas, destacando as suas tipologias e apresentando o ciclo da política pública, com ênfase na Educação do Campo e as dificuldades inerentes a cada etapa. Problematiza a necessidade de definição de indicadores de avaliação de políticas públicas em Educação do Campo.

A sexta sessão apresenta o delineamento metodológico utilizado na pesquisa, discorrendo sobre a análise empregada, as técnicas de coleta de informação (entrevista, observação e análise documental), a delimitação do caso estudado, população e os sujeitos.

A sétima sessão apresenta a análise dos dados de campo levantados na pesquisa e retoma o procedimento metodológico, descrevendo suas fases e processo de recolha dos dados. A sessão ainda apresenta um conjunto de orientações que pode ser transformado em indicadores de avaliação da Educação do Campo ou pode ser utilizado para subsidiar a sua implantação no âmbito deste município ou em outras comarcas que procedem à implantação de políticas públicas de Educação do Campo.

A oitava e última sessão procede a uma síntese da investigação apresentando conclusões e sugestões sobre a temática investigada.

Cabe explicitar aqui que o Curso de Mestrado Profissional se caracteriza pelo atendimento da demanda de formar profissionais pós-graduados, aptos para atuação no mundo profissional tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional. Desse modo, propõe-se ao final do curso a apresentação de um produto inovador, capaz de provocar um impacto mais rápido e preciso no contexto de inserção do mestrando/pesquisador.

A presente investigação e a construção coletiva dos indicadores, além de uma produção acadêmica na área de Avaliação e Educação do Campo, tem a pretensão de constituir-se um instrumento de influência na aplicabilidade das ações e políticas públicas da Educação do Campo na esfera municipal. Indicadores são entendidos como conjunto de dados num processo de construção política reflexiva que auxilia um processo de tomada de decisões.

É neste intento que o produto apresentado como trabalho de conclusão deste mestrado profissional pretende representar uma alternativa para consolidar efetivas soluções para as demandas concernentes à Educação do Campo no âmbito local, visto que, no contexto da Educação do Campo, evidencia-se a necessidade da construção de indicadores de qualidade para aferir as ações e propostas políticas, que respeitem suas particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, conferindo-lhe legitimidade técnica e política.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AMARGOSA E O PROJETO SOCIETÁRIO CONTRA-HEGEMÔNICO

*A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos
se alimentam dos frutos da Terra.
Do que vive, sobrevive, de salário [...] [...] Do que é impedido de ir à escola. (Pedro Tierra, S/D.)*

Neste capítulo discutiremos o lugar da educação na disputa dos diferentes projetos societários para a população brasileira, tendo como referência a Educação do Campo, aqui considerada um paradigma, que corresponde a um construto teórico, elaborado, difundido e consolidado pelos movimentos sociais de luta do campo e apropriado por outras instituições, que se torna um projeto de desenvolvimento territorial.

Tomaremos como ponto de partida o município de Amargosa, por se tratar do campo empírico desta pesquisa.

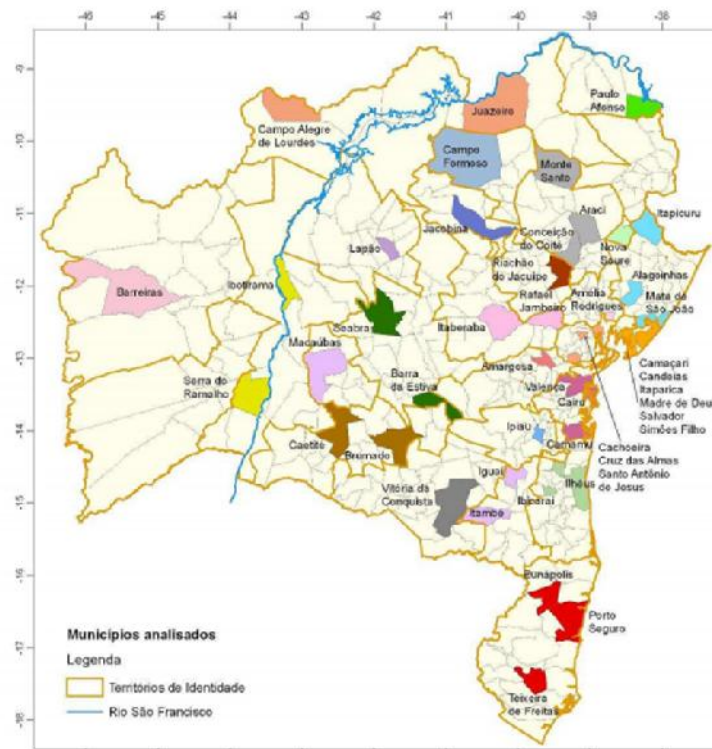
2.1. A EDUCAÇÃO RURAL/ DO CAMPO EM AMARGOSA

Nesta seção busca-se apresentar o *locus* da pesquisa, considerando seus aspectos geográficos, históricos, educacionais, políticos e econômicos.

Segundo os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o município de Amargosa possuía em 2010 uma população de 34.351 habitantes, sendo cerca de 9.460 residentes na zona rural e 24.891 na zona urbana. De acordo com o IBGE, a população estimada para 2014 corresponde a 37.557 habitantes.

Do ponto de vista geográfico, o município de Amargosa está localizado no extremo oeste da Região Econômica do Recôncavo Sul da Bahia, que compreende vinte e três municípios, numa zona fronteira entre o Litoral e o Semiárido, a uma distância de 235 km da Capital do Estado, Salvador.

Mapa 1: Localização do município de Amargosa no Estado da Bahia



Fonte: Mapa extraído do documento Rede Nacional de Avaliação e Capacitação para Implementação dos Planos Diretores Participativos - Amargosa (2006).

Amargosa limita-se ao norte com o município de Santa Terezinha; ao sul, com Ubaíra; ao nordeste, com Elísio Medrado; a leste, com São Miguel das Matas; a sudeste, com Laje; no sentido oeste-sudeste, com Brejões; e no sentido oeste-noroeste, com Milagres. O município compõe, juntamente com mais vinte e quatro municípios, a área total da Bacia do rio Jiquiriçá. A partir de outro recorte territorial, conforme discriminado pelo Governo da Bahia, Amargosa integra o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.⁵

⁵O Governo da Bahia adotou o conceito de território de identidade, por meio da Secretaria de Planejamento Estadual, no ano de 2007, em substituição ao de região político-administrativa. Esta noção busca associar dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas, na definição de um espaço de vivência, protagonismo e concretização da vida, do ponto de vista do espaço geográfico, suas fronteiras e delimitações. Na atualidade, conta com 27 territórios de identidade.

Mapa 2: Localização do Município de Amargosa – Territórios de Identidade



Mapa de Localização do Município de Amargosa – Territórios de Identidade

Fonte: Mapa extraído do documento Rede de Avaliação e Capacitação para a Implementação dos Planos Diretores Participativos - Amargosa (2006).

Em 19 de junho de 1891, aconteceu o ato de criação que elevou a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa à categoria de cidade, passando a se chamar Amargosa.

A história do município de Amargosa é entremeadada de contradições, principalmente no tocante ao aspecto socioeconômico. Prova disso é seu apogeu (1877 a 1940), anos considerados como o período de maior prosperidade econômica de Amargosa, decorrente da produção do café, e sua decadência econômica (1940 a 1960).

Amargosa não é muito estudada no que se refere à educação do campo e às questões agrárias, mas já existem produções acadêmicas sobre o município, embora estejam dispersas e não se encontrarem organizadas em livros ou em repositórios. Existem também registros

sobre seu desenvolvimento econômico e, sobretudo educacional⁶. Os autores Santos (1963), Lomanto Neto (2007) e Zorzo (2007) produziram em diferentes épocas trabalhos sobre o desenvolvimento econômico de Amargosa. Partindo das contribuições destes, buscaremos tecer algumas análises na tentativa de identificar qual projeto de desenvolvimento atravessa a sua história e qual o legado deste para a Educação do Campo no município.

Zorzo (2007)⁷ produziu um trabalho no qual aborda a relação entre transporte e desenvolvimento urbano-regional, no século XIX. Nessa pesquisa ele explicita a implicação da construção da Estrada de Ferro de Nazaré para a formação de várias cidades no Recôncavo Sul, em especial a cidade de Amargosa. De acordo com o autor, o projeto inicial da construção da estrada de Ferro não contemplaria a cidade de Amargosa, no entanto, discute-se a possibilidade de isso ter acontecido devido a interesses políticos que não ficam evidenciados no texto. Esses interesses não aparentam possuir bases locais, mas parecem ser relacionados a interesses externos, principalmente porque a região de Amargosa com o evento da produção cafeeira e a chegada da ferrovia sofre um povoamento exploratório que chega ao fim com a decadência da produção de café na década de 60 e 70 do século passado.

Zorzo (2007) também aponta a rápida expansão comercial ocorrida no Recôncavo da Bahia, evidenciada por meio da quantidade de registros comerciais encontrados no Arquivo Público do Estado da Bahia. Entre os 378 registros de firmas fora de Salvador, 20% estavam localizados nesta área que representava apenas 2% do território baiano, situada nas localidades servidas pela ferrovia. A cidade de Amargosa aparecia em primeiro lugar com 39 registros de firmas, seguido de Santo Antônio com 16 registros.

A respeito das empresas instaladas na cidade de Amargosa e da contribuição dada pela ferrovia no escoamento dos produtos, afirma Lomanto Neto:

O ramal da estrada de ferro provocou um grande crescimento da atividade econômica e facilitou o comércio direto com os grandes centros no Brasil e na Europa. Surgiram vários armazéns de compra de café e fumo [...] muitos destes armazéns possuíam filiais na Europa [...] (LOMANTO NETO, 2007, p. 155).

Ressalta-se que as linhas ferroviárias foram construídas sem um projeto bem definido e os impactos ambientais foram notórios. Muitas áreas foram devastadas para a construção

⁶Dentre esses registros estão: Amargosa (1991); Amargosa (1978) e trabalhos de conclusão de curso produzidos pelos estudantes do Centro de Formação de Professores.

⁷ Originalmente este autor trabalhou este tema em sua tese de doutorado defendida em 1999. O estudo abrangeu 12 cidades. O artigo produzido em 2007 foi uma produção feita sob encomenda para apresentação no Congresso de Pesquisa do Recôncavo Sul, realizado na UFRB/CFP em maio/2007 e publicado no mesmo ano em livro resultante das conferências e mesas deste evento.

das ferrovias, grandes quantidades de madeira foram retiradas da natureza para servir de combustível para o trem.

Segundo Lins (2007), esse período em que Amargosa se tornou um grande centro regional de relevância política e administrativa, teve início no final do século XIX e perdurou até os anos 1930.

A decadência do município de Amargosa deu-se por conta da queda na produção do café e o fim da linha férrea. Nesse contexto, um fato merece destaque: O Instituto Brasileiro do Café (IBC) passou a exigir que o café para a exportação fosse despulpado (SANTOS, 1963, p.12). Lomanto Neto (2007, p.156) explica que “Amargosa sofreu com isso grandes prejuízos, pois não dispunha de tecnologia para a realização dessa atividade”.

A chegada da linha férrea produz um acelerado crescimento econômico em Amargosa. Do mesmo modo, sua desativação provoca sua decadência no período compreendido entre o final da década de 1930 até os anos 1970. Santos (1963) denomina a cidade neste período como “ilha de inércia e arcaísmo” fazendo alusão a sua estagnação econômica e social. O café e a estrada de ferro, responsáveis outrora pelo apogeu econômico do município tornaram-se os “culpados” pela crise financeira que acometeu Amargosa a partir da década de 30 do século passado. Além disso, a construção das BR 101 e 116 provocou um isolamento da cidade ao deixá-la fora do entroncamento rodoviário.

Amargosa ficou refém de um comércio predatório que se sustentou até a queda da monocultura do café. Com a doença que atingiu os cafezais, denominada “ferrugem do café”, as técnicas de produções antigas de beneficiamento do café e o enfraquecimento do solo, o comércio amargosense sofre um terrível declínio e muitos moradores que viveram o momento do apogeu não estavam preparados para viver o momento da crise. A migração foi intensa. As firmas fecharam e os proprietários foram embora.

Destaca-se neste cenário, a “solução” articulada pelas elites locais, conforme denuncia Lomanto Neto (2007),

[...] sinalizavam para atividades econômicas mais concentradoras ainda. Áreas onde era cultivada a cultura do café [...] indenizadas pagas pelo governo federal, passam a ser exploradas com a pecuária leiteira e de corte. As pastagens como as braquiárias tomam lugar da agricultura e das florestas, com fartos créditos financeiros, vias bancos oficiais, notadamente o Banco do Brasil (p.157).

Durante a decadência econômica da cidade, os pequenos agricultores, sem apoio, se viram forçados a abandonar suas terras e buscar meios de sobrevivência em outras regiões: “O pequeno lavrador, não possuindo condições econômicas para aquisição de maquinário, não pode produzir o café despulpado. O café de terreiro não encontra bom preço, no mercado, e

ele se ver forçado a vender sua terra e partir para outra área do país, principalmente para São Paulo e Paraná” (SANTOS, 1963, p.13).

Constata-se que o problema da terra no município é um legado histórico de lutas e massacres envolvendo os índios Sapuyá e Kariris que habitavam a região. A história oficial dá conta de que estes grupos indígenas viveram na região até o final do século XIX e por volta de 1884 foram expulsos e outros massacrados pelos colonizadores.⁸

Um aspecto que merece destaque é a concentração da propriedade da terra. O problema da concentração de terras no município de Amargosa é uma questão pouco abordada na literatura sobre o município. Dados sobre a evolução do Índice de Gini e da Estrutura Fundiária no município de Amargosa comprovam que existe concentração de terras e que esta é crescente.

Quadro 1: Evolução do Índice de Gini e da Estrutura Fundiária (1920 a 2006) - Amargosa, Bahia.

Ano	1920	1940	1950	1960	1970	1975	1980	1985	1996	2006
Índice Gini	0,970	0,589	0,756	0,763	0,771	0,773	0,806	0,817	0,813	0,836

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Projeto Geografar, 2005.

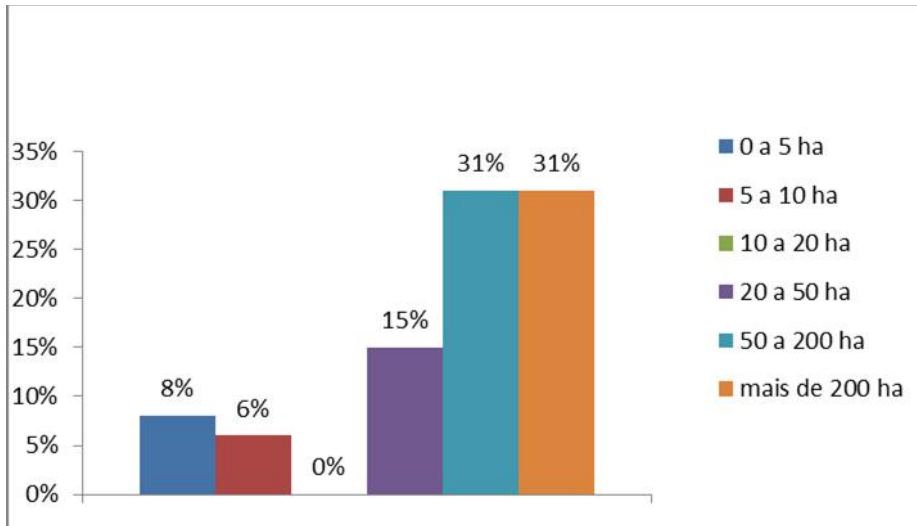
Índice de Gini é um indicador utilizado para verificar a distribuição de um bem, no caso a terra. Este índice é uma unidade variável adimensional, apresentando valores compreendidos entre 0 e 1. Quanto mais o resultado aproxima-se de zero, menor é o grau de concentração e quanto mais se aproxima de 1 maior é o grau de concentração.

O silenciamento sobre a concentração da propriedade da terra, que perdura até os dias de hoje, dá a impressão de que existe uma satisfação coletiva em torno da questão. Uma análise superficial pode levar a crer que pequenos agricultores, pessoas sem terras e grandes latifundiários convivem pacificamente, sem conflitos ou disputas pela terra ou até mesmo que não existe latifúndio em Amargosa.

No entanto, uma breve análise da estrutura fundiária do município de Amargosa permite constatar que o município é majoritariamente formado por pequenos e médios estabelecimentos agrícolas, como podemos verificar nos gráficos abaixo.

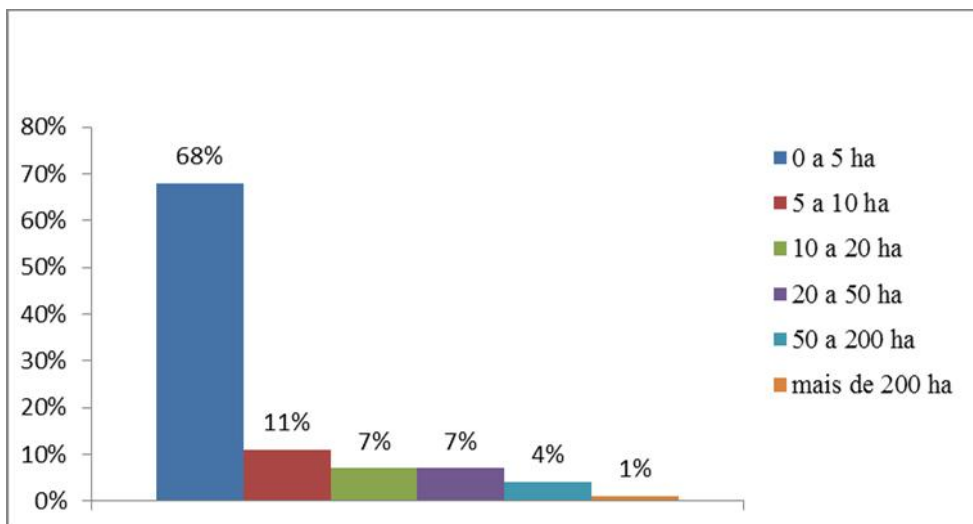
⁸Cf. Paraíso (1985).

Gráfico 1 – Área total ocupada pelos estabelecimentos agrícolas por tamanho de área em Amargosa



Fonte: IBGE (2006).

Gráfico 2 – Quantidade de estabelecimentos agrícolas em Amargosa



Fonte: IBGE (2006).

Esses dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2006) apontam que Amargosa tem 2.094 estabelecimentos agropecuários distribuídos em 29.887 hectares. Destes, os minifúndios correspondem aos 1.425 estabelecimentos com até 1 ha – 68% do total, e ocupam apenas 2.383 ha das terras rurais deste município, isto é, 7,97% do total. Por outro lado, de forma injusta e desigual, encontram-se 31 (trinta e um) estabelecimentos entre 200 e 1.000 hectares (1,48% do total) ocupando 11.329 ha (37,9% do total).

Os dados indicam uma grande concentração de terras no município e a predominância dos minifúndios pertencentes a famílias que vendem sua força de trabalho para garantirem sua sobrevivência.

Então, a estrutura fundiária no município de Amargosa é marcada pela manutenção de concentração de terras. Por um lado, verifica-se o grande número de pequenas propriedades com áreas reduzidas e no outro extremo, as grandes propriedades representam uma quantidade menor, porém, concentram a maior parte das terras.

O breve resgate histórico dá conta de que historicamente Amargosa foi marcada pelos conflitos pela posse da terra entre índios e colonizadores, pela escravização dos negros para trabalharem na cultura do café, pela concentração da terra, o comércio voltado para a exportação e por um controle oligárquico, e a devastação da natureza. Desse modo, fica evidenciado que sempre existiu um “terreno fértil” para a exploração da classe trabalhadora em favor de uma pequena elite.

No que tange aos aspectos educacionais, nota-se que o ensino público não foi priorizado pelas oligarquias locais, durante a primeira metade do século XX, período de prosperidade econômica. De acordo com Santos (2006), a elite tratou com descaso a democratização da educação no município,

interessou-se apenas em promover a construção de boas escolas particulares para seus/as filhos/as a partir de meados daquele século (o Seminário Menor de Amargosa, em 1944; o Colégio Santa Bernadete, em 1946; e o Ginásio Pedro Calmon, em 1956), tratando a educação pública com desinteresse (p.42).

O autor destaca que apenas a partir de 1970, por conta do processo de industrialização no cenário nacional, que requeria a expansão do ensino público, os filhos e filhas da classe trabalhadora de Amargosa começaram a ter o direito de frequentar a escola. Além disso, passa a existir maior número de escolas no campo:

[...] nesse período, são estadualizadas escolas particulares (os ginásios Santa Bernadete e Pedro Calmon) e são criadas escolas públicas nos bairros da periferia do município. É também nesse período que começa a se intensificar a presença das escolas municipais na roça, onde antes o ensino estava a cargo dos/as poucos/as professores/as leigos/as que ministravam aulas particulares (p.42).

Em termos administrativos educacionais, Amargosa destaca-se em relação aos demais municípios do vale do Jiquiriçá, visto que sediou, até o final de 2014, a 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia⁹, o que lhe permite acolher a 29ª Diretoria Regional de

⁹ Amargosa foi transformada em sede de 29: Região Administrativa do Estado da Bahia por ato do governador Waldir Pires em 1989.

Educação – DIREC 29, responsável por desempenhar atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras com vistas a organizar a educação em outros dez municípios pertencentes ao Vale do Jiquiriçá, no âmbito do governo estadual¹⁰.

O município conta com quatro escolas estaduais. Todas elas estão localizadas na sede. Três delas ofertam matrículas para os Anos finais do Ensino Fundamental e três ofertam o Ensino Médio (Duas delas ofertam simultaneamente Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio).

Destaca-se ainda o Centro de Formação de Professores (CFP), *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sediado em Amargosa, que teve o início de seu funcionamento em outubro de 2006 com a oferta de progressiva de cursos de licenciatura.

Além disso, conta com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Pólo Amargosa. E possui o Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP).

Atualmente, a rede municipal de ensino de Amargosa é composta por 07 escolas urbanas de Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), uma escola de Ensino Fundamental Anos Finais (5º ao 9ºano), 03 Centros de Educação Infantil e 28 escolas rurais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental e contêm nove turmas de Educação Infantil.

Das matrículas no Ensino Fundamental (E.F), 1.275 correspondem ao número de alunos matriculados nas escolas do campo, e 2.780 aos alunos do E.F. matriculados na cidade. Vale ressaltar que um percentual considerável desses alunos que estudam nas escolas urbanas é procedente do campo, ou por pertencerem a famílias que migraram para a cidade ou para estudarem, uma vez que não são ofertados em escolas do campo os Anos Finais do Ensino Fundamental, tampouco o Ensino Médio. Muitos alunos deslocam-se diariamente motivados pela política do transporte escolar, para estudarem na cidade, sofrendo o desgaste dessa locomoção diária, o desenraizamento, o preconceito e as demais consequências inerentes a esse fato.

Em Amargosa, as escolas do campo são nucleadas administrativamente¹¹. Desta forma, estão agrupadas em cinco Núcleos identificados com a numeração de dois a seis¹². No

¹⁰ Reforma feita pelo governador da Bahia Rui Costa transformou a DIREC em NRE (09), ampliando o raio de ação de Amargosa que passou a se responsabilizar por todos os municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.

¹¹ Não foi possível apurar exatamente quando esse processo foi feito, mas durante a gestão da prefeita Iraci Silva (1993-1996) as escolas foram nomeadas geograficamente “com divisão em 7 núcleos de trabalho” (AMARGOSA, 2006).

¹²Conforme tabela apêndice 2: Estrutura da rede municipal de ensino – Amargosa- 2014.

Brasil a nucleação é o processo que tem por objetivo a organização do ensino no campo, em escolas-núcleo. Porém, no município de Amargosa, as escolas do campo foram nucleadas apenas para fins administrativos e para facilitar o acompanhamento pedagógico. Desse modo, não motiva o fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre comunidades rurais, como ocorre em muitos municípios, contrariando o Art. 6 das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará educação infantil e Ensino Fundamental **nas** comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (Grifo nosso)

Apesar da orientação constante neste artigo, sistemas estaduais e municipais de ensino têm adotado com maior intensidade a política de nucleação e de oferta de transporte aos educandos para escolas da cidade. Tais políticas favorecem a evasão e a repetência, uma vez que os estudantes se veem obrigados a percorrer grandes distâncias, em muitos casos, para chegarem até a escola. Assim, a nucleação tem sido apontada como principal responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência das crianças e dos jovens nas escolas do campo (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012, p.241).

Em relação à equipe gestora das escolas em Amargosa, cada escola urbana possui um coordenador e um diretor. No caso das escolas do campo, que são nucleadas administrativamente, há um coordenador e um diretor por Núcleo. Alguns dos coordenadores foram selecionados através de concurso público e os diretores por meio da eleição direta para Diretor¹³ ou por indicação da Secretaria Municipal de Educação, quando não há candidatos para a vaga ou o mesmo não conseguem alcançar a quantidade mínima de votos. As escolas da zona rural também implantaram colegiados escolares, como é característico da gestão democrática.

Todos os Núcleos possuem classes multisseriadas. No entanto, não existe nenhum programa específico para nortear o trabalho pedagógico desenvolvido nelas. Nem mesmo as Diretrizes apontam uma orientação específica para as escolas multisseriadas, como reflexo do que ocorre no cenário nacional do campo brasileiro. Nas palavras de Santos (2014), em

¹³ A Secretaria Municipal de Educação institucionalizou o processo de eleições para escolha de dirigentes municipais (diretores e vice-diretores) em todas as escolas da rede de ensino de Amargosa na gestão do Secretário Eliezer Silva.

vez de invisibilidade, estes espaços demandam políticas públicas capazes de contribuir para a melhoria da escolarização ali ofertada:

Apesar de ser, historicamente, o tipo de escola preponderante nos espaços rurais, elas sempre padeceram da invisibilidade. Sua grande presença no cenário nacional e estadual deveria ensejar a implementação de políticas públicas arrojadas que contribuísse para a melhoria da escolarização ali oferecida, mas, ao contrário, o que se tem observado é um silenciamento desta realidade. Nas últimas duas décadas tem prevalecido uma política da extinção destas classes e das escolas onde estas se situam, orientada pela perspectiva da nucleação escolar e da oferta do transporte de alunos da roça para as escolas da cidade. As classes multisseriadas são vistas como sinônimo do atraso, do não moderno, do anômalo, que precisa ser extinto...

No tocante à Educação do Campo no município de Amargosa, podemos elencar alguns fatos que se constituem marcos históricos. Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa nomeou um profissional para responder pela Educação do Campo, para articular ações, programas e projetos específicos para a modalidade.

Em 2007, com o apoio do PROGED/UFBA, a Secretaria iniciou seu processo de reorganização e reestruturação construindo um organograma e regimento interno, criando também a Supervisão de Educação do Campo no município. Deste modo, cada modalidade de ensino corresponde a um setor, conforme está listado a seguir, que ficaria a cargo de um supervisor específico.

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO	DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO	DEPARTAMENTO DE EXECUÇÃO DO FUNDO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Setor de Programas de Educação Infantil	Setor de Programas de Gestão de Materiais e do Patrimônio	Setor de Planejamento e Finanças
Setor de Programas de Ensino Fundamental	Setor de Programas de Gestão Apoio às Secretarias Escolares	Setor de Contabilidade
Setor de Programas de Educação do Campo	Setor de Programas de Gestão da Informação	Setor de Convênios, Contratos e Prestação de Contas
Setor de Programas de Educação de Jovens e Adultos	Setor de Programas da Alimentação Escolar	

Setor de Programa de Apoio ao Educando e de Atenção à Educação na Diversidade		
---	--	--

FONTE: Elaboração própria a partir do Memorial das ações desenvolvidas na gestão do Secretário Eliezer Silva (2005-2012).

A ocupação de cada setor não ocorre via concurso público. Geralmente é indicado pelo gestor municipal de educação que compõe a sua equipe de trabalho, o que favorece, inclusive, uma descontinuidade das ações.

No mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação construiu o seu Plano Municipal de Educação (PME), documento que define metas educacionais para o município por um período de 10 anos. Trata-se de uma exigência prevista na Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação. Ao definir as diretrizes e metas para o período de 2007 – 2017, no PME, a Educação do Campo ganha maior visibilidade.

Em 2007 também, a Secretaria Municipal de Educação fez a adesão ao Programa Escola Ativa (PEA), que consistiu em uma estratégia metodológica destinada as escolas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional. Implantado no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1997, esse programa perdurou no governo de Luis Inácio Lula da Silva e foi encerrado em 2012.

O referido programa foi bem recebido pela maioria dos educadores no município, por se tratar de uma estratégia específica para as classes multisseriadas, além de oferecer o kit pedagógico para cada sala de aula. No entanto, o mesmo não é plenamente consoante com seus princípios e finalidades, em decorrência de seus referenciais assentarem-se em princípios econômicos de base neoliberal e teóricos de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo¹⁴, conforme aponta a “Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica elaborada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC” (FONEC, 2011).

Apenas em 2009, começa-se a pensar a Educação do Campo a nível local de forma mais concreta. O Centro de Formação de Professores da UFRB, a partir do projeto de extensão *Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos*, e a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa iniciaram uma parceria no objetivo de construir uma

¹⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a temática ler: BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs). **Educação para o Campo em Discussão: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011. v. 1. 189 p.

proposta para a Educação do Campo de Amargosa. Foi essa ação que repercutiu futuramente na Elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa.

Em 2010 a Educação de Amargosa implantou o *Programa Despertar* em 13 (treze) escolas e 32 (trinta e duas) classes. O Programa funcionou somente nas turmas seriadas. O Programa Despertar: desenvolvido em parceria com o Serviço de Aprendizagem Rural – SENAR¹⁵ apresenta como objetivo formar uma “nova” consciência ambiental através da introdução na sala de aula do Ensino Fundamental na zona rural, os conceitos de respeito e preservação do Meio Ambiente, Ética e Cidadania, Saúde, Trabalho e Consumo.

O SENAR tem como missão desenvolver ações de Formação Profissional Rural e atividades de Promoção Social, voltadas ao “Homem Rural”. Cabe salientar que concepções e termos como desenvolvimento e outros defendidos pela Educação do Campo podem carregar um sentido completamente oposto ao ser incorporado por organizações avessas ao projeto de campo defendido pelos camponeses, vinculado com a realidade, com a cultura dos povos do campo, com o desenvolvimento local, com a agroecologia etc.

A esse respeito, Martins (2013), alerta sobre a estratégia do agronegócio que ao utilizar a tática do capital incorpora conceitos da classe trabalhadora. Para ele, trata-se de uma manobra estratégica de controle e cooptação.

Outra estratégia do capital é denunciada por Luz (2011). De acordo com ela, as organizações de interesse do capital vêm ampliando seu universo associativo e sua participação na esfera pública. Esse movimento possui duas vertentes: uma ligada ao próprio movimento empresarial, outra ao favorecimento do Estado. Nesse contexto, os empresários além de se comportarem como agentes do poder econômico assumem também o papel de atores de políticas públicas. Luz enfatiza que, no Brasil, o empresariado ocupou nitidamente uma posição histórica nas políticas educacionais e cita um dos exemplos mais emblemáticos, conhecido como sistema “S”,¹⁶ [...] Isto implica dizer que a educação tornou-se uma questão primordial para o empresariado brasileiro, pensada no cerne de uma política industrial e comercial direcionada para uma determinada política educacional: a de formação técnico profissional (LUZ, 2011, p.6-7).

¹⁵O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) é uma entidade de direito privado, sem fins econômicos, mantida pela classe patronal rural e administrada por um Conselho constituído por representantes de Produtores e Trabalhadores Rurais. Nacionalmente, o SENAR está vinculado à Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária – CNA. No estado da Bahia, vincula-se à Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia – FAEB.

¹⁶ O sistema “s” é representado pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Serviço Social do Comércio (SESC), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Social da Indústria.

Portanto, programas e projetos que aparentemente estão em consonância com os fundamentos da Educação do Campo precisam ser cuidadosamente analisados antes de serem aderidos nas escolas do campo.

No município de Amargosa, a Secretaria designou uma coordenadora como responsável do Programa Despertar a fim de aproximar as suas ações da realidade das escolas e de estabelecer diálogos, principalmente do ponto de vista metodológico, com os demais programas existentes em cada escola. Uma das precauções tomadas foi implementar o Programa apenas nas turmas seriadas, para evitar muitos programas em uma mesma turma. Algumas ações foram desenvolvidas em parceria com o CFP.

Tabela 2 – Público do Programa Despertar em Amargosa

Ano	Nº de escolas	Nº de	Nº de alunos
2009	17	45	765
2010	14	38	632
2011	14	40	680
2012	11	26	485

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, 2012.

Em 2012 houve uma diminuição no número de docentes e alunos inseridos no Programa, pois a Secretaria de Educação Municipal de Educação optou por não desenvolver dois programas em uma mesma turma, ou seja, nas turmas multisseriadas que tivessem o Programa Escola Ativa não teriam o Programa Despertar. A ideia era não sobrecarregar os docentes com diferentes orientações.

Podemos observar na tabela acima que o *Programa Despertar* atingiu um público considerável de alunos, chegando em 2012 a contemplar 485 estudantes, distribuídos em 11 escolas e acompanhados por 26 docentes. Em 2013 o Programa deixou de ser desenvolvido nas escolas.

Alguns outros programas e projetos foram implantados nas escolas municipais do campo, no período de 2009 a 2012. Dentre eles, pode-se citar:

- **Programa Arca das Letras:** desenvolvido em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário que apresentava como objetivo implantar bibliotecas

em comunidades rurais para facilitar o acesso ao livro e à informação no meio rural brasileiro;

- **Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia:** projeto desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação. Afirmava como objetivo a formação de agentes para dinamização da alimentação escolar no espaço educativo a partir da gastronomia e sustentabilidade;
- Dentre os programas presentes nas escolas do campo, destaca-se o **Programa Educarte: educando através da arte**, por ser uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de oferecer atividades extracurriculares aos alunos matriculados na rede municipal de ensino, (escolas rurais e urbanas), através das oficinas de flauta doce, coral, teatro, dança, capoeira, judô, karatê, xadrez, esporte, aulas de informática e reforço.

Ainda sobre os programas, é preciso pontuar que nesse mesmo período vários outros programas, de origem federal ou estadual, foram desenvolvidos pela SEC - Amargosa, contemplando as escolas do campo. Tais como: GESTAR, PROLETRAMENTO, PACTO, PNAIC, PAA, PNTE, Caminhos da Escola, PAR, PDE, PDDE, dentre outros instrumentos e índices, IDEB, Índice Guia. Posteriormente, alguns desses programas ganharam um recorte específico para o campo: PDDE- Campo, PDDE-Água, PNLD-Campo. Houve ainda o PIBID Classes Multisseriadas, que começou a ser desenvolvido em julho de 2011 em três escolas municipais. Atualmente, vigoram no município o Programa Mais Educação e o Programa Segundo Tempo.

Diante do quadro acima exposto, é preciso perguntar: Como o conjunto desses programas aparece no contexto do município de Amargosa? Que implicações eles têm para a Educação do Campo?

Evidencia-se a partir desse cenário o emaranhado de políticas com concepções, princípios e finalidades contraditórios, quase sempre emanados de instâncias superiores. As iniciativas locais, ou seja, os programas formulados especificamente no âmbito da SEC, são escassas nas esferas municipais, o que demonstra sua fragilidade para formular iniciativas próprias coerentes com suas necessidades e a excessiva dependência dos governos federal e estadual. Tratando-se do município de Amargosa, nos últimos dez anos, só foram formuladas três iniciativas desta natureza: o EDUCARTE, o Programa Formando Leitores e as Diretrizes para a Educação Básica do Campo de Amargosa.

Este breve panorama da educação de Amargosa aponta para diversas iniciativas na tentativa de alavancar a Educação no município e conferir um tratamento igualitário às escolas do campo, destinando a elas os mesmos programas e materiais que eram implantados e oferecidos às escolas urbanas. No entanto, destaca-se que as iniciativas arroladas não se configuram como Educação do Campo, assim, constata-se a necessidade do desenvolvimento de uma proposta pensada a partir do contexto local, que norteie politicamente e metodologicamente a Educação do campo no município de Amargosa. Nesse contexto emerge a construção de uma proposta que atendesse a essa necessidade, que mais tarde culminou nas Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA, cujos principais marcos desse percurso descrevem-se a seguir.

2.1.1. Contextualizando as Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA

No bojo dessas conquistas resultantes dos movimentos reivindicatórios de luta pela educação dos povos do campo no Brasil, ressaltam-se as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo, pois “se tornaram a partir de 2002 um ponto de chegada da luta travada pelos movimentos sociais do campo (camponeses, quilombolas e indígenas), mas, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a efetivação dessas diretrizes das escolas do campo” (NASCIMENTO, 2009, p. 193).

Entretanto, conforme o próprio autor aponta, existem poucas experiências adotadas pelo poder público, visto que, segundo ele, a própria ideia de campo e de movimentos sociais se enfraqueceu nos últimos anos. Prevalece em grande parte dos municípios, a política de nucleação, associada à utilização em massa do transporte escolar.

No caso de Amargosa, a construção de um documento específico para orientar a Educação do Campo no município, as “Diretrizes da Educação do Campo em Amargosa”, ocorreu no período de 2010-2012. Essa ação não foi resultante das demandas dos movimentos sociais, nem do coletivo de professores. Foi uma ação efetivada pela parceria Secretaria Municipal de Educação e Universidade (CFP), conforme relataremos no interior do trabalho, a partir da investigação realizada.

De acordo com Menezes e Santos (2002), Diretrizes “são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (MENEZES, SANTOS, 2002).

Diretrizes nesse contexto são normas e orientações políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras que tem fundamentação legal e servem para subsidiar a organização das escolas do campo.

Ciavatta e Ramos (2012, p.11) definem diretrizes como orientações para o pensamento e a ação. Elas esclarecem que o termo “diretrizes” não é novo na educação brasileira. O que há de novo é a política de sua utilização como instrumento para obter o consenso dos professores e de escolas, através da distribuição de publicações, apoiado em instrumentos normativos, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Destacam que o século XX foi marcado por um conjunto de reformas na educação brasileira e afirmam que ao se realizar uma reforma, posicionamentos e estratégias ideológicas se evidenciam e se instauraram debates e confrontos entre políticas públicas e ideias defendidas por organizações sociais. Os órgãos públicos que respondem pela educação (MEC e CNE) são vistos como arenas de disputa de poder e luta “por hegemonia entre classes e frações de classes, sendo a política curricular o objeto específico dessa disputa” (p.19).

A normatização da educação brasileira é permeada por controvérsias e desencontros, é pautada em pareceres, parâmetros, orientações e diretrizes que muitas vezes não estabelecem diálogo entre si. Não é raro uma diretriz ignorar as anteriores. Além disso, ocorre desses documentos em alguns casos, serem fundamentados em bases teóricas divergentes, mesmo estando todos em vigência.

As autoras pontuam que o termo “diretrizes” introduziu um discurso novo na educação brasileira: orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas. Assim, as autoras denominam como a “era das diretrizes”, o período que se inicia com o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995 e se estende até 2011, no final do governo Lula da Silva e início do governo Dilma Rouseff.

Ademais chamam atenção para que “o que é significativo nesse novo contexto, para a realização entre trabalho e educação é que, diferente de outros países, no Brasil a política e a gestão da educação dos trabalhadores foram historicamente entregues aos homens de negócio do capital” (CIAVATTA E RAMOS, 2012, p.33).

E acrescentam que a “era das diretrizes” ainda deverá ser palco de interferências resultantes das disputas entre as diversas instâncias sociais organizadas, bem como, dos diferentes interesses políticos e econômicos.

É nesse contexto que são elaboradas as “Diretrizes Operacionais para Educação do Campo”. Entretanto, essas foram produzidas a partir de outra lógica, uma vez que foram demandadas, em primeira instância, pelos movimentos sociais de luta pelo campo. A partir

destas, alguns municípios criaram as Diretrizes municipais para a Educação do Campo, como é o caso de Amargosa.

O documento “As Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa” trata-se de um marco relevante para esta modalidade nesse contexto. O referido documento apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e bases conceituais orientadoras da Educação Básica do Campo em Amargosa em seus níveis e modalidades de ensino, norteando os currículos, as práticas pedagógicas, definindo conteúdos mínimos e, por conseguinte, a formação continuada dos professores.

A metodologia utilizada para a construção do documento foi a reflexão-ação orientada pela pesquisa participante. Esse documento fundamenta suas concepções no pensamento crítico e tem como pressupostos os marcos legais que regulamentam a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino. Desse modo, representa uma importante conquista para a Educação do Campo no município.

A construção do referido documento deu-se de forma coletiva a partir da parceria firmada entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, representada por vários docentes do Centro de Formação de Professores – CFP, sob a coordenação da Professora Dr^a Silvana Lúcia da Silva Lima e do Professor Msc. Fábio Josué Souza dos Santos e o poder público municipal (secretário de educação, gestores escolares, professores, funcionários e técnicos da secretaria municipal de educação). A Prof^a Esp. Magnólia Pereira dos Santos foi convidada na condição de consultora, pela Secretaria de Educação, para contribuir com a construção da referida proposta.

Precedeu a elaboração deste documento a garantia de espaços de formação para gestores, professores e coordenadores que atuavam na educação básica do município, ao passo que a equipe de elaboração desenvolveu pesquisas e realizou reuniões com os envolvidos.

Foram convidados para participar das reuniões e atividades formativas outros sujeitos coletivos ligados ao campo de Amargosa: Secretaria de Agricultura, Centro Sapucaia, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Amargosa, Conselho de Educação e representações de algumas comunidades rurais do município (Timbó, Três Lagoas, Corta Mão, Córrego e Alto Seco/Cambaúba). Essa produção durou um período correspondente a dois anos de sete meses o que indica a presença de entraves no processo de construção.

O Projeto de extensão “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos” (APÊNDICE 1) foi um elemento estruturante para a elaboração da proposta. Seu objetivo foi a formação inicial no âmbito da Educação do Campo dos educadores municipais.

A formação foi realizada em 10 (dez) encontros presenciais que ocorreram de setembro a dezembro de 2009.

Cabe dizer que o Professor Fábio Josué desde 2008.2, quando passou a integrar o corpo docente do CFP/UFRB, e lecionar o Componente Curricular Educação do Campo, possuía a intenção de oferecer uma formação em Educação do Campo aos professores municipais. Surgiram a partir daí as provocações da SEC e de alunos da graduação do CFP que cursavam o referido componente curricular, entre elas a autora desta dissertação. Entretanto, só em 2009, com a chegada da professora Silvana Lúcia Lima e da professora Rita Chagas, que haviam trabalhado com o tema Educação do Campo em seus trabalhos de pós-graduação, foi possível montar uma equipe para conduzir o projeto. Posteriormente, o professor Davi Romão agregou-se ao projeto, assim como outros docentes do CFP¹⁷.

Apenas em julho de 2010 as atividades referentes à construção da Proposta para a Educação do Campo em Amargosa foram retomadas. Em reunião do Conselho Municipal de Educação com a comissão coordenadora da construção do documento, elaborou-se um termo de responsabilidade, especificando a atribuição de cada parceiro. A partir de então, foi formalizado um Grupo de Trabalho “Por uma Educação do Campo em Amargosa”.

Além desses marcos, destaca-se a realização do “I Encontro de Educação do Campo em Amargosa” (ANEXO 1), que tratou das “Concepções e princípios da Educação do Campo: contribuição projeto político pedagógico do município de Amargosa”. Nesse evento ocorreu a formação de Grupos de trabalho (GT) por eixos temáticos coordenados por docentes de áreas específicas do CFP/UFRB, cujo objetivo era discutir as questões referentes ao ensino-aprendizagem em sua especificidade, realizar um rápido diagnóstico e pontuar os limites e as necessidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. De cada Grupo de Trabalho temático originou-se um relatório que posteriormente fundamentou o ementário constante nas Diretrizes.

Destaca-se também nesse movimento de construção a realização do “II Encontro de Educação do Campo de Amargosa”, em maio de 2011, que enfatizou a discussão sobre as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo”.

Após esse evento, o Grupo de Trabalho “Por uma Educação Básica do Campo” em Amargosa conseguiu definir com clareza o caráter do documento final que precisaria ser elaborado para o município: “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa”.

¹⁷ Fonte: Informações extraídas das entrevistas realizadas com os Membros Elaboradores das Diretrizes para a Educação Básica do Campo de Amargosa (2015).

Ressalta-se a relevância desse documento, que se constitui em um instrumento legal que busca garantir a reorganização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, a sua reorientação curricular e o fortalecimento de práticas educativas capazes de dialogar e contribuir com o desenvolvimento do campo amargosense.

Trata-se de diretrizes construídas partindo do contexto local, considerando seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e geográficos, voltadas especificamente para as escolas do campo, preocupadas com a garantia do acesso ao conhecimento construído e sistematizado historicamente pela humanidade. Pautada em um pensamento crítico, é uma proposta que demarca com precisão o embate entre os diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de “Educação do Campo” e se coloca a favor de uma educação emancipatória para os povos do campo.

2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETO SOCIETÁRIO CONTRA-HEGEMÔNICO

Compreender os diferentes projetos societários para a população brasileira, a partir do agronegócio e da agricultura familiar, nos ajudará entender no âmbito local algumas questões preponderantes no escopo deste trabalho: Qual a razão do silenciamento em torno da concentração de terras no município de Amargosa? A que se deve o descaso histórico pela educação dos povos do campo, evidenciado pela ausência de ações e de implementação de políticas públicas para este contexto? A quem interessa a construção de um documento que pauta a educação do campo em seus aspectos teórico-metodológicos e políticos, na esfera da educação pública municipal? O que pode representar a dificuldade de implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa?

Partindo desses questionamentos buscaremos delimitar inicialmente qual a relação entre a educação e os projetos societários em disputa no Brasil.

A questão central é: Qual o papel da Ciência e da Educação na disputa por projetos societários? Partimos do entendimento que

[...] a luta contra-hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o plano econômico-social, político, cultural, científico, educacional e artístico (FRIGOTO, 2010, p.1).

No interior da sociedade capitalista, a Educação e a Ciência estão organicamente vinculadas às relações sociais, assumidas por classes sociais antagônicas: a classe dominante, que detém o capital e a classe trabalhadora. Pode-se dizer que há uma base material como esteio dessas disputas e interesses.

Por tratar-se de um fenômeno social, a educação está inserida em esferas mais abrangentes relacionadas à organização da sociedade. Cabe enfatizar que vinculados a esses modelos existe uma proposta educacional condizente com o projeto de desenvolvimento proposto.

A concepção de campo e de trabalho adotada por cada um desses modelos é fundante na concepção de educação pensada para esse contexto. A Educação do Campo, “antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo; porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação” (MOLINA E JESUS, 2004, p.22). Conceber o campo enquanto latifúndio indica a inviabilidade de se pensar a educação para os camponeses, por exemplo.

Embora pareça uma questão óbvia, faz-se necessário explicitar o vínculo de origem da educação (de um projeto educativo) com um projeto político (projeto social). Para tanto se faz necessário abordar a finalidade da prática educativa. Sobre a natureza essencial da atividade educativa, Tonet (2005) define:

Ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc, que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir de forma favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta em determinado momento histórico (p.14).

No entanto, o próprio autor avisa que a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, não se dá uniformemente para todas as classes e muito menos está desprovido de intencionalidades.

Ora, este processo de apropriação, por parte dos indivíduos, do patrimônio social, não poderia deixar de ser atravessado por antagonismos sociais. Por um lado, o patrimônio do qual falamos, não é, de modo algum, um todo homogêneo e muito menos neutro. Ele é um vasto e complexo campo, sempre em processo, do qual, a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, via políticas educacionais, currículos, programas e outras atividades, certos elementos julgados mais importantes (TONET, 2005, p.14).

Nessa conjuntura, situa-se a disputa dos dois principais modelos de organização da produção agrícola na sociedade brasileira: o agronegócio e a agricultura familiar, com seus

respectivos modelos de educação para ancorar dado projeto de desenvolvimento, neste caso, frontalmente antagônicos. Sem a pretensão de tratar a temática com a profundidade que requer, pontuaremos aspectos importantes desses dois modelos econômicos.

O agronegócio¹⁸, constituído pelos grandes proprietários de terra e pelas empresas transnacionais, é considerado o modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, que visa à maximização dos lucros, a intensa produtividade e a eliminação das diferenças perante o mercado. Concebe o campo como o lugar da produção de mercadorias, que serve apenas para a produção em larga escala com vistas ao mercado externo. É um modelo pautado no monocultivo, no uso de agrotóxicos que degrada a natureza e o ser humano e na mecanização que expulsa os trabalhadores do campo. Caracteriza-se pela imposição de forte aparato tecnológico. Esta perspectiva não considera/necessita de gente, de agricultores (SAUER, 2008; LEITE e MEDEIROS, 2012).

Tal concepção exige um modelo educacional que instrumentalize seus sujeitos para atender a este modelo de desenvolvimento, deixando de ser um sujeito histórico para ser um elemento a favor do desenvolvimento capitalista, que compromete a sua própria existência. Segundo Fernandes, “A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento” (FERNANDES, 2006, p.3).

Esse modelo econômico altera toda forma de existir das populações camponesas: sua relação com o trabalho, com a terra e com a vida. Para os povos do campo, o trabalho é uma atividade vital. Com efeito, o trabalho é uma categoria fundante do universo humano. Sua centralidade na vida do homem decorre de sua intrínseca relação com a sobrevivência humana. Para Engels (2004, p.1) o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda vida humana”.

O avanço do capitalismo modifica as formas de produzir, precariza o trabalho, especialmente dos trabalhadores do campo, pelos processos de expropriação e exploração. Ao ser transformado em mera mercadoria no modo capitalista de produção, o trabalho passa a ocupar uma posição de subordinação e escravidão em relação ao capital.

Ao se territorializar, o capitalismo destrói outras relações sociais. Nas palavras de Fernandes (2009, p.8), os sujeitos produzem seus próprios territórios e a destruição destes territórios significa o fim desses sujeitos. O desapossamento também destrói sujeitos,

¹⁸ Para um estudo mais aprofundado sobre o conceito de agronegócio e o que este modelo representa para a classe trabalhadora do campo cf. José Graziano (2010); Heredia, Palmeira e Leite (2010); Oliveira (2004, 2007) e Carvalho (2004).

identidades, grupos sociais e classes sociais. São muitos os embates contra o capital em relação ao trabalho. A luta dos trabalhadores sem terra é contra os mecanismos de desenvolvimento e territorialização do capitalismo. Para o trabalhador do campo, a terra possui uma estreita relação com a sobrevivência, deste modo, tais trabalhadores, ao lutarem pela terra, se contrapõem ao trabalho alienado, no qual o trabalhador é separado dos meios de produção e deste modo subordinado ao capital para atender suas necessidades básicas, visto que, este detém os meios de produção.

O projeto educacional exigido pelo modelo político, social e econômico do agronegócio entende a própria educação como mercadoria e propõe uma educação instrumentalizadora, uma formação capitalista, pautada na competição e na formação para o “mercado de trabalho”. Defende uma visão de educação pautada na “eficiência produtiva” e no individualismo.

Em oposição a esse modelo, o modelo de agricultura familiar¹⁹ “corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas” (NEVES, 2012, p.32). Por sua vez, visa à produção de alimentos, com o uso intensivo da mão de obra para o mercado interno e cria meios para a permanência do homem no campo.

Entenda-se a agricultura familiar como um conceito analítico cuja operacionalização tem profundas implicações para a formulação das políticas públicas – e como tal não poderia estar imune a controvérsias motivadas por interesses distintos (SILVA, 2013, p.3).

Sua concepção de educação, então, contempla o desenvolvimento das famílias que trabalham e vivem no campo. Destarte, concebe a educação como formação humana, omnilateral; defende uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, que vise superar o modo de produção capitalista.

Desse modo, podemos afirmar que a Educação do Campo é um projeto de sociedade, mas é também um projeto de educação. A concepção de trabalho advinda deste modelo implica consequências diretas sobre a vida dos povos do campo. A concepção de trabalho nesse paradigma corresponde à produção de vida, que contribui para a humanização dos sujeitos. Não se trata de emprego, da venda da força de trabalho.

A distinção precípua entre estes projetos de sociedade consiste em seus fundamentos: enquanto um é alicerçado na propriedade privada e na exploração das forças produtivas, o outro é pautado na justiça social e vida digna. O descaso com a educação para os povos

¹⁹ Para uma análise detalhada sobre esta questão conferir: Abramovy (1992).

campesinos é decorrente do projeto de desenvolvimento adotado para a população brasileira: o projeto societário do capitalismo, que concebe a educação como mercadoria.

Destarte, a Educação do Campo é uma prática social, que não está focada apenas nas questões da educação. Ressalta-se que esta não surgiu como teoria educacional. Suas demandas iniciais foram de ordem prática. Seu movimento inicial consistiu em uma articulação política de organizações e entidades para mobilização popular com vistas a um outro projeto de desenvolvimento, como também, tratou-se de um movimento de pressão coletiva por políticas públicas de educação no e do campo e de confronto à lógica de formulação e implementação da política educacional brasileira. Desse modo, a Educação do Campo associa a luta pela educação com a luta por outros direitos: o direito à terra, o direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território.

O debate sobre a Educação do Campo no Brasil vem sendo fomentado mais sistematicamente a partir de 1998. Arroyo, Caldart, Molina (2004), afirmam que existe uma mobilização organizada do povo do campo, com o objetivo definido de alcançar um modelo democrático e popular de reforma agrária no Brasil, além de uma justa política agrícola. Esse movimento está inserido em uma mobilização mais ampla: a luta por um Projeto Popular de Brasil. No entanto, os neoliberais, a partir da ideia do estado mínimo, contrapõem a sistematização de um projeto para o Brasil.

A educação ocupa um lugar central no âmbito desta mobilização que objetiva a democratização da terra, da riqueza, da informação e da cultura. Desse modo, podemos afirmar que a Educação do Campo é um projeto de sociedade, mas é também um projeto de educação.

3 - A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA AGRÁRIO HEGEMÔNICO NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O latifúndio “tá” lá e a escola “tá” lá.

(Cravo, 2015)

Esta sessão tem o objetivo de problematizar sobre a produção do conhecimento científico na Educação do Campo, pautado no paradigma da questão agrária e, por conseguinte, sua influência na formulação de políticas públicas para esse contexto, enfatizando as políticas educacionais, principalmente as de formação de professor. O debate aponta para a contribuição das pesquisas em Educação do Campo para o desenvolvimento do território camponês. Apresenta a necessidade de intenção de pesquisa no âmbito das licenciaturas e Mestrados afins em Educação do Campo como uma proposta de construção do conhecimento com vistas à cidadania e emancipação dos povos do campo.

3.1. TERRITÓRIO(S): UMA DISPUTA EM QUESTÃO

Cabe aqui, preliminarmente, antes da discussão sobre o paradigma agrário e sua influência na elaboração de políticas públicas, uma explicitação a respeito do conceito de território adotado neste trabalho, uma vez que se trata de uma categoria polissêmica e ao mesmo tempo basilar para a compreensão da realidade e das disputas territoriais.

Muitos estudiosos, principalmente da área da Geografia, já se dedicaram ao estudo sobre a diversidade de territórios. Importam aqui as concepções de três autores contemporâneos, cujas discussões ajudam a entender a produção de diferentes espaços e territórios por diversas classes sociais em um movimento de conflitualidades. A saber: Milton Santos (2000), geógrafo baiano, considerado o maior pensador da história da Geografia no Brasil e um destaque no mundo. Bernardo Mançano Fernandes (2005, 2006), geógrafo pesquisador dos temas: teorias dos territórios, paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário, reforma agrária, desenvolvimento territorial, e Ramos Filho (2008), geógrafo, com ênfase na Geografia Agrária, que discute temas como: questão agrária, território e desenvolvimento socioterritorial.

Iniciaremos definindo território a partir do que ele não é. Território não se restringe a espaço geográfico, como destaca Milton Santos:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o

sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (SANTOS, 2000, p.96).

Nessa argumentação, compreende-se que a base material unicamente não se constitui um território. Anterior ao espaço geográfico, o território é um espaço socialmente apropriado.

Não implica apenas as divisões políticas e administrativas, conforme Aued e Vendramini (2009) esclarecem. De acordo com as autoras, a categoria território permeia a contemporaneidade. Essa categoria não é sinônimo de região ou mesorregião que expressa delimitações geográficas ou políticas administrativas, explicam elas: “Território como categoria de análise social espelha forças em luta e, por conseguinte, contempla os sujeitos do embate histórico, portanto transcende a caracterização de região geográfica” (AUED e VENDRAMINI 2009, p.30). E ressaltam: “[...], portanto território ao contrário da noção de região reflete demarcações geográficas ou político-administrativas, exprime uma determinada correlação de forças sociais” (p.38).

Ramos Filho (2008), por sua vez, define território como uma totalidade, e como tal, constitui-se das dimensões política, natural, simbólico-cultural, econômica e social. Sendo ao mesmo tempo relacional, histórico, multiescalar e articulado em redes. Destaca que uma abordagem que não considere esta multidimensionalidade não pode ser tratada como territorial. “Desta forma, considero o território como um espaço político por excelência, no qual o exercício de poder é central na sua delimitação e gerador de conflitualidades” (RAMOS FILHO, 2008, p.39).

Bernardo Mançano Fernandes desenvolveu um amplo estudo sobre a tipologia de territórios, objetivando contribuir com a leitura das disputas territoriais e seus processos de conflitualidades²⁰. Adverte para o fato das compreensões e significações imputadas ao conceito de território variarem conforme a intencionalidade dos sujeitos.

O território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas, nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas pelas transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais. Essas políticas formam diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades. Neste contexto, tanto o conceito de território, quanto os territórios, passam a ser disputados. Temos, então, disputas territoriais nos planos material e imaterial (FERNANDES, 2009, p.4).

Segundo ele, é um equívoco tratar de território como superfície, base ou palco das relações sociais. Assim como é insuficiente considerá-lo apenas como espaço de governança.

²⁰ Para conhecer melhor ler Bernardo Mançano Fernandes (2005, 2006, 2007, 2008^a, 2008^b, 2008^c, 2008^d).

O autor salienta que território está sendo usado comumente para se referir aos espaços de governança em uma escala municipal, reunindo um conjunto de municípios que formam uma microrregião. Como por exemplo, os Territórios de Identidade, os Territórios de Cidadania etc. Porém, o território não se limita a espaços de governança.

Na concepção do autor, a tipologia de territórios está organizada em duas formas, três ordens e três tipos. Quanto à forma, podem ser: materiais ou imateriais. Propositadamente, vamos ater apenas ao território imaterial, presente em todas as demais ordens de território e que se refere ao controle, ao domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Inclui teoria, conceito, método, metodologia. Segundo Fernandes, “o processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas” (FERNANDES, 2009, p.15).

O território imaterial pertence ao mundo das idéias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material[...] Penso o território imaterial a partir da mesma lógica do território material, como a determinação de uma relação de poder. Essa determinação deve ser compreendida como definir, significar, precisar a idéia ou pensamento, de modo a delimitar seu conteúdo e convencer os interlocutores de sua validade (FERNANDES, 2009, p. 15).

O território imaterial é tão real quanto o território material. Merece atenção, pois expressado através de ideias e intencionalidades ele determina a dimensão concreta do mundo: a material. De acordo com Ramos Filho: [...] pode-se manifestar-se por meios dos saberes universais que compõe uma dada cultura, ou conhecimentos científicos construídos historicamente pelos sujeitos (RAMOS FILHO, 2008, p. 39). Deve-se a isso a sua relevância: ele estabelece a compreensão dos diferentes tipos de território material.

A categoria território serve de base para tratarmos das disputas territoriais. Salientamos que existem ideias materializadas em políticas públicas que se constituem um exemplo de território, visto que muda as relações sociais, provoca conflitualidades entre as classes e altera modos de vida. Nas palavras de Fernandes (2010): “São ideias – territórios, que ao serem construídas carregam em si os princípios do espaço e das relações onde nasceu” (p. 16).

3.2. AS “IDEIAS – TERRITÓRIOS” COMO RESPALDO PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Partindo desse entendimento, buscaremos discorrer sobre a produção do conhecimento científico como base para as “ideias-territórios”. Isto é, problematizar sobre a produção científica do conhecimento como respaldo para elaboração de políticas públicas.

O resultado de pesquisas desenvolvidas pelos institutos e universidades pode contribuir para a definição de políticas públicas, isto é, a geração de conhecimento científico e tecnológico pode subsidiar a elaboração e a implementação de políticas públicas. A formulação e a implementação de determinadas políticas exigem algum tipo de conhecimento científico para validar, justificar ou legitimar as tomadas de decisões. No entanto, o recurso a esse conhecimento é problemático e muitas vezes baseados em argumentos empíricos controversos.

O recurso crescente a argumentos científicos e técnicos na consolidação e legitimação de decisões no âmbito da intervenção pública tem colocado um desafio à sociedade que afeta diretamente o campo da produção do conhecimento e o da elaboração de políticas públicas. A rapidez com que consensos científicos são refeitos com base em uma produção científica cada vez mais vasta e complexa acrescenta enormes dificuldades a essa comunicação (CARNEIRO; GUEDES-BRUNI; LEITE, 2009, p.254).

No caso da produção científica na área de Educação do Campo é preciso atentar para esse fato e buscar cada vez mais oferecer alternativas sustentadas em conhecimentos consolidados e fidedignos, que não mascarem a realidade do campo brasileiro, suas tensões, contradições e possibilidades.

Nessa perspectiva, faz-se necessário retomar a história do “nascimento do saber científico”, conforme denominam Lavelle e Dionne (1999). Constata-se que para atender ao princípio da sobrevivência e para facilitar a sua existência, o homem foi impelido a dispor do saber e a construí-lo permanentemente, constituindo deste modo os saberes espontâneos. Do saber espontâneo que não requer nenhum tipo de experimentação, ao saber racional, mais confiável por ser um conhecimento metodicamente elaborado, o homem desenvolveu outros saberes.

Com a desvalorização dos modos de aquisição do saber que prevaleceram durante séculos: os saberes espontâneos, que até então explicavam o mundo e os acontecimentos que nele ocorriam, a Ciência surge no século XVI como o único método confiável para responder aos questionamentos do homem. Sendo assim, todo o conhecimento advindo do senso comum

pautado na tradição, na autoridade, na especulação, passou a ser refutado e buscou-se uma maneira meramente racional de explicar os fatos (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.17).

A ciência passou a ocupar a supremacia em detrimento das demais formas de aquisição do saber. Além disso, passou a ser acessível a poucos. Em relação à neutralidade em ciências sociais, Pedro Demo (1995), na busca por definir o que é Ciência, afirma que não são ciência a ideologia e o senso comum. Porém, explica que não existe limite rígido entre estes conceitos, pois eles aparecem misturados. Em sua concepção, a Ciência está cercada de ideologia e de senso comum, como circunstâncias externas, mas também como algo intrínseco ao processo científico, “que é incapaz de produzir conhecimento puro, historicamente não contextualizado” (DEMO, 1995, p.18).

Neste sentido, “a realidade é ideológica, porque é produto histórico do contexto da unidade de contrários, em parte feita por atores políticos, que não poderiam – mesmo que o quisessem – ser neutros”. Nesta direção, o autor propõe critérios, internos e externos. Os internos são imanentes à ciência. A saber: coerência – falta de contradição no texto científico, argumentação bem estruturada e bem deduzido de enunciados; consistência – refere-se à capacidade de resistir a argumentações contrárias; originalidade – o texto científico não pode ser baseado em repetições, precisa ser inventivo, criativo; e objetivação – implica em compreender a realidade como ela é (DEMO, 1995).

Com referência ao critério externo, Demo (1995) cita a intersubjetividade, que corresponde à opinião dominante da comunidade científica em determinado período histórico e em dado território. Caracteriza-se como externo porque a opinião é algo vindo de fora, mesmo que esta venha de um especialista. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a produção científica pode ser influenciada por paradigmas, interesses sociais e políticos, dentre outros fatores. O autor defende que não é possível suprimir a ideologia intrínseca na Ciência, é possível apenas controlá-la. E destaca o papel do intelectual como figura importante na elaboração da contra-ideologia, com o objetivo de mudar a história dominante. Contribuindo com esta discussão, Sá, Molina e Barbosa (2011) destacam que:

A ciência não é uma entidade atemporal que opera segundo suas próprias regras “imanentes”. A ilusão da neutralidade da ciência resulta do processo histórico da alienação e da divisão do trabalho capitalistas. A ciência está de fato alienada aos interesses do capital; não tem como fugir das consequências negativas por estar sujeita aos imperativos sociais, institucionais e materiais... (SÁ, MOLINA, BARBOSA, 2011, p.89).

Ao refletirmos sobre a produção do conhecimento científico sobre a Educação do Campo, vale retomar a necessidade de partir para o conhecimento do funcionamento da

sociedade, investigando os mecanismos de dominação escamoteados pela ideologia dominante, bem como os enfrentamentos das classes na disputa pelo poder. Mészáros (2004) afirma que “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

[...] em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica” (MÉSZÁROS, 2004, p.57).

Nessa perspectiva, não cabe ao intelectual politicamente comprometido com seu grupo social pautar-se na neutralidade científica para manter-se alheio às contradições do seu tempo. Cabe a ele colocar-se no lugar das vítimas do sistema.

A importância do conhecimento científico no âmbito educacional expressa um debate de grande atualidade no universo acadêmico. Neste contexto, é preciso questionar para que e para quem serve a ciência que está sendo produzida. Na esfera da Educação do Campo, este debate torna-se ainda mais indispensável, como fica evidenciado nas palavras de Fernandes (2005):

partimos do princípio que as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida (FERNANDES, 2005, p. 11).

É preciso atentar para a suposta neutralidade da ciência, advinda do processo histórico de alienação e da divisão do trabalho capitalistas, uma vez que,

Fragmentada, a ciência se torna ignorante e despreocupada quanto às conseqüências sociais de sua intervenção no processo de reprodução social, ao mesmo tempo que gera a ilusão de sua neutralidade em relação aos valores que a legitimam. Daí a necessidade de perguntas radicais: **que tipo de sociedade queremos, que tipo de ciência queremos? quanta ciência, quem deve realizá-la, como controlá-la** (SÁ, MOLINA, BARBOSA, 2011, p.89) (Grifo nosso).

As pesquisas em Educação do Campo possuem como especificidade a articulação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela surge. Desse modo, é correto afirmar que elas estão intrinsecamente associadas ao debate a respeito de um Projeto Popular

de Nação²¹. É preciso atentar então, para as bases teóricas metodológicas que estão sendo adotadas.

Se traçarmos um paralelo entre a atual configuração do campo da pesquisa em educação e os referenciais teóricos metodológicos que conformam a prática da educação do campo, o que se observa é o abandono de determinados referenciais que corroboravam com as possibilidades de desconstrução da racionalidade capitalista, num movimento de ruptura e reconstrução, capaz de operar com as positivities da desconstrução do ordenamento capitalista (REIS, 2013, p.8).

Fernandes (2005) discute os paradigmas atuais para a compreensão dos diferentes modelos de desenvolvimento do campo brasileiro. Tais paradigmas são:

- 1) O paradigma da questão agrária;
- 2) O paradigma do capitalismo agrário.

Esses paradigmas, segundo ele, são pontos de partida para a Pesquisa em Educação do Campo. Em suas palavras: “O desconhecimento desses paradigmas tem prejudicado a qualidade das pesquisas, que se perdem nas análises incoerentes por falta de maior atenção aos conteúdos dos referenciais teóricos” (FERNANDES, 2006).

Para o autor, a diferença crucial entre o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária consiste na perspectiva de superação do capitalismo. A Educação Rural e a Educação do Campo estão contidas nesses paradigmas respectivamente. No paradigma da questão agrária, a questão agrária é intrínseca ao desenvolvimento contraditório do capitalismo, e deste modo a possível solução do problema agrário consiste na superação do capitalismo. No paradigma do capitalismo agrário, a questão agrária não existe, uma vez que os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital.

Sendo assim, as pesquisas pautadas nesses dois paradigmas se diferenciam de forma contundente, pois estes pontos de partida são indispensáveis para a construção dos métodos de análise e escolhas dos procedimentos metodológicos, como aponta o autor: “a partir dessas determinações, os pesquisadores utilizam conceitos que expressam visões de mundo diversas e que constroem os distintos projetos de desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006, p. 9).

Além disso, ele adverte para a necessidade de “romper com leituras fragmentadas/doras da realidade; construir olhares que captem sua complexidade, propor

²¹ Projeto Popular de Nação compreendido como um projeto pautado pela classe trabalhadora para construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, a capitalista. Ver Benjamin e Caldart (2000).

práticas educacionais constituintes das dimensões essenciais da reprodução da vida.” E coloca como desafio para a Educação do Campo: “provocar rupturas em interpretações que unidimensionalizam o multidimensional, tal como é o território rural” (FERNANDES 2006, p. 11).

Além desses desafios, a articulação com as demais áreas do conhecimento é algo que precisa ser efetivado na dinâmica das pesquisas em Educação do Campo, conforme aponta Molina (2006):

Um dos desafios colocados na agenda de pesquisa: articular diferentes áreas do saber, antropologia, ciência política, sociologia, história, geografia, economia, na busca da compreensão dos processos históricos causadores da perpetuação das ausências no campo, e principalmente, dos caminhos necessários à sua superação (MOLINA, 2006, p.14).

Sabe-se da importância de tais pesquisas, pois servem para subsidiar as políticas educacionais como as políticas oficiais de formação de professores no Brasil, por exemplo. Em relação ao perfil da política pública no Brasil, constata-se que prevalece um perfil de política imperialista, de submissão ao imperialismo. Nas palavras de Taffarel (2011), isto se refere “ao ordenamento das relações internacionais de trabalho, as relações internacionais entre capital e trabalho e, a organização do poder econômico, político e ideológico do mundo a partir do interesse dos imperialistas, das nações imperialistas” (TAFFAREL, 2011, p.7).

Esse perfil de submissão da política pública ao imperialismo refere-se ao papel desempenhado pelo Estado de realizar os ajustes estruturais, as reformas e as políticas sociais e econômicas de Estado e de Governos submetidos às relações imperialistas. Para Taffarel, tais relações impõem à classe trabalhadora um ataque destrutivo, que pode ser notado expressamente com a retirada de direitos e conquistas e, a partir da luta sustentada pelos Movimentos de Luta Social no Campo.

Nesse contexto, vale destacar a interferência dos organismos internacionais na educação brasileira, desde os intercâmbios entre educadores, como o que aconteceu na década de 1950, entre brasileiros e norte-americanos, até a definição de políticas educacionais. Ainda tomando como exemplo as políticas de formação de professores, entende-se que são extremamente maléficis os efeitos dessas relações, “uma vez que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que por sua vez só pode ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010, p.15).

Nessa direção, Arroyo aponta o fato da formulação, implementação e do financiamento dos projetos e programas experimentais, supletivos de carências, serem

entregues à responsabilidade de bancos e agências de financiamento e questiona o papel da universidade que legitima esses estilos de formação:

Estas agências não são neutras, incorporam nos programas que financiam suas concepções de campo, de educação e do papel dos educadores e gestores. É urgente questionar por que os programas de formação-titulação de professores do campo ficaram frequentemente sob a responsabilidade de agências externas ao sistema educativo e aos órgãos do Estado; pensar nas consequências desse estilo delegado, no que revela de omissão do Estado e de ausência de políticas públicas. Com que facilidade governos e até universidades e faculdades de educação se prestam a implementar e dar legitimidade a estilos delegados de formação, em vez de pressionar junto com os movimentos sociais por estilos mais públicos de educação do campo e de formação de seus profissionais. Por que não colocar a legitimidade acadêmica a serviço de políticas públicas, permanentes, de Estado? (ARROYO, 2007, p.173).

Além disso, historicamente constata-se no escopo das políticas públicas para a educação a predominância de uma cultura hegemônica e a negação de culturas historicamente marginalizadas, contribuindo para omitir a diversidade cultural em prol de ideologias sociais e políticas.

Vítima desse processo de uniformização foi a escola rural condenada a imitar a escola urbana (a escola única, pública, laica, científica, universal) como decorrência de um processo histórico de isolamento. Assim, os currículos escolares das escolas rurais impõem ao (à) aluno (a) da roça um mundo imaginário, uma realidade social contraste com observações e vivências das quais este (a) é sujeito histórico (SANTOS, 2006, p. 140).

Desse modo, a formulação de políticas públicas para as escolas do campo se constitui um imperativo. Apesar das constantes lutas dos movimentos sociais engajados com esta demanda, ainda existe uma lacuna muito grande a ser preenchida nesse sentido.

Embora não exista uma relação antagonista entre escola do campo e escola da cidade, é preciso considerar que existe uma diferença construída historicamente entre elas. Discutir políticas para a educação do campo requer considerar que a escola do campo se diferencia da escola urbana em muitos aspectos, dentre eles: a infraestrutura, o sistema de organização do ensino e a prática pedagógica dos professores, dentre outras especificidades, o que requer políticas específicas para os educadores que atuam nesta realidade²².

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) aponta que o principal desafio a ser vencido em relação à formação de educadores do campo, é a superação de um protótipo único de docente educador para a educação básica. Ao estabelecer uma formação genérica para os educadores

²² Sobre a desigualdade das escolas do campo em relação à escola da cidade, em vários indicadores educacionais ver os documentos: “A Educação no Brasil Rural” (BOF, 2006); “Panorama da Educação do Campo” (2007).

que atuam na escola do campo tem-se como consequência a continuidade da predominância de uma visão unidimensional, prevalecendo uma leitura equivocada dos povos e da escola do campo, tratando-os como se estivessem condenados a desaparecer, então privilegia-se o deslocamento do professor da cidade para ensinar no campo.

Além disso, um dos principais problemas advindos desse modelo de formação, que não leva em conta as especificidades da escola do campo, é a rotatividade desses professores, impossibilitando a consolidação de um sistema específico de escola do campo. Admite-se que a rotatividade dos professores que não possuem vínculo efetivo dificulta a efetivação de políticas e ações direcionadas para a Educação do Campo. Estes educadores sofrem pressões de grupos políticos e quando não são demitidos, são deslocados frequentemente de uma escola/comunidade para outra.

Nas escolas do campo esse fator é extremamente corriqueiro e prejudicial. A vaga em escolas do campo é cedida via “acordos” políticos como uma espécie de presente de um padrinho ou como castigo por não comungar dos mesmos ideais partidários, como aponta Hage (2011).

Por conta de implicações como essas, o Movimento defende a especificidade da formação docente e não aceita uma formação genérica, nem um currículo único com as “devidas adaptações”. Admite-se ainda que muitas das tendências que embasam a política educacional brasileira são oriundas de outros países e por conta disto desconsidera nossas peculiaridades, tal como aponta Calazans (1993), se referindo à “natureza alienígena dos programas implantados no Brasil” no período de 1950.

São os chamados “pacotes” que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro. Isto é, de que forma a tradição brasileira de investigação e debate sobre questões rurais educacionais é chamada a intervir, pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimação de tais programas aos trópicos (CALAZANS, 1993, p. 28).

Em contraposição a este modelo de formação, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) defende pedagogias próprias. Conhecida como a Pedagogia do Movimento, elas se referem a uma forma específica do MST lidar com as matrizes pedagógicas já existentes, não adotando exclusivamente nenhuma delas, mas colocando-as em movimento. Desse modo, o contexto de cada situação educativa apontará para aquela que deverá ser mais enfatizada. As principais delas são: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha,

pedagogia da história, pedagogia da alternância (CALDART, 2012). Ressalta-se que a Pedagogia da Alternância (PA), segundo Cavalcante (2007), é um referencial teórico metodológico que emerge com o movimento das *Maison Familiares Rurales* em 1935, na França, sendo apropriada no Brasil pela Escola Família Agrícola (EFA)²³.

Nessa perspectiva, não se educa a partir da lógica do capital, mas a pedagogia do movimento concebe a educação como um processo de formação humana que acontece no movimento das práxis. Propõe-se educar a partir da própria dinâmica da luta social e da organização coletiva dos trabalhadores camponeses. A lógica presente nesses processos pretende demonstrar como fazer a formação humana em diversos contextos, até mesmo nos institucionais e ao mesmo tempo contribuir para intencionalizar as ações da luta com vistas a objetivos mais amplos.

Não se trata de uma nova pedagogia, mas da mobilização de matrizes pedagógicas já existentes de forma específica. Seu principal campo de atuação não é a escola, mas é a responsável por uma concepção de educação que pode influenciar os rumos da escola. Na Pedagogia do Movimento Sem Terra o sujeito educador é o próprio movimento (CALDART, 2012).

A formação requerida para os educadores e educadoras que atuam no campo perpassa pela capacidade de considerar a especificidade social e cultural dos povos do campo. Implica a competência de desconstruir pensamentos equivocados e difundir uma imagem positiva a respeito do campo. Exige, dentre outras habilidades, que este coletivo de educadores e educadoras possuam conhecimentos específicos ligados ao campo e saibam defender a educação enquanto direito e não como assistencialismo ou a serviço do capitalismo. E para além disso, possuam domínio do conhecimento historicamente sistematizado e o coloque a serviço dos processos de luta da classe trabalhadora, com vistas à sua emancipação. Desse modo, a formação destinada a estes profissionais não pode ser pautada no paradigma do capitalismo agrário. Nas palavras de Martins (2010):

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção do conhecimento se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade feitichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere em definitivo, os princípios que na atualidade tem norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (MARTINS, 2010, p.20).

²³ Para maior aprofundamento sobre a Pedagogia da Alternância, consultar a tese: “Escola Família Agrícola do Sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais”, Cavalcante (2007).

A esse respeito, Duarte (2013) adverte quanto às teorias pedagógicas hegemônicas na atualidade, que embasam a formação de professor e norteiam as práticas educativas na maioria das escolas brasileiras. O autor tece uma crítica as principais dessas pedagogias, denominadas por ele como “pedagogias do aprender a aprender”, a saber: o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. A tônica em comum dessas pedagogias consiste na negação do que elas consideram como “educação tradicional”. Em decorrência disso, Duarte (idem), afirma poder considerá-las como pedagogias negativas, uma vez que sua característica mais notável é sua negação das formas clássicas de educação escolar. Outras características em comum a essas pedagogias são: a incapacidade de se situarem numa perspectiva de superação da sociedade capitalista (o idealismo), o relativismo epistemológico e cultural, o utilitarismo como critério de validade do conhecimento, a supervalorização do conhecimento tácito e a descaracterização do trabalho do professor. Todos esses são aspectos muito nocivos à educação do campo, visto que, ao desqualificar o saber historicamente sistematizado, nega-se à classe trabalhadora o propósito precípua de acessar a educação: aprender.

Diante do exposto, constatam-se as especificidades da Pesquisa em Educação do Campo, considerando que a mesma fundamenta-se em um referencial teórico que corrobora os princípios e finalidades da Educação do Campo. Importante enfatizar que pautadas nessas construções teóricas, formulam-se as políticas públicas. Conceitos em disputa significam também, políticas públicas em disputa que impactam benéficamente ou não a vida das pessoas.

Portanto, nesta sessão buscamos enfatizar a relevância da produção do conhecimento científico na Educação do Campo, pautado no paradigma da questão agrária e, por conseguinte, sua influência na formulação de políticas públicas.

Entende-se que a formação de professores do campo na atualidade brasileira representa sua subserviência às demandas hegemônicas do capital, explicitadas através dos interesses, das orientações e das pesquisas que subsidiam as políticas oficiais de Educação do Campo no Brasil, em especial a formação de professores.

Discutiu-se aqui o processo de formação de professores do campo na atualidade, considerando as formulações teóricas hegemônicas que orientam a direção da educação em geral, e especialmente a formação de professores. Além disso, apresentaram-se as proposições contra-hegemônicas dos movimentos sociais nesta perspectiva.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CONSTRUÇÃO À EFETIVAÇÃO

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, libere o país para o futuro solidário e a vida democrática (EDLA SOARES, Parecer 36/2001, p.21).

4.1 O ESTADO E A POLÍTICA PÚBLICA

Não é objeto específico deste estudo um debate filosófico sobre a instituição Estado. Todavia, impõe-se a relevância de compreendê-lo no âmbito da sociedade capitalista no que tange ao modo como as suas ações delineiam a formulação e implementação das políticas sociais públicas, em particular a política pública de Educação do Campo no Brasil.

A concepção de Estado em Marx está atrelada as determinações sócio-históricas de sua época. Para ele, a origem do Estado reside no surgimento da propriedade privada, ao passo em que um grupo social passou a se apropriar da riqueza produzida coletivamente, transformando os demais em força de trabalho (LESSA e TONET, 2012). Os bens produzidos pela maioria, que constituía a classe dominada, ficaram subordinados aos interesses da classe dominante. O Estado então surge pautado na necessidade dos grupos de proprietários privados de assegurar tal apropriação. Nas palavras de Tonet: “É do antagonismo existente entre as classes que brota a necessidade do Estado, porém com a clara finalidade de defender os interesses das classes dominantes” (n.d.).

A classe dominante constitui através do Estado uma força coercitiva expressa na forma de leis, ideologias e outros meios, a fim de manter o modo de produção e a propriedade privada. Este poder coercitivo é posto em ação sempre que existe um acirramento da luta de classes. Em outras palavras, o Estado serve à classe dominante e foi constituído para a manutenção da ordem e para controlar a distribuição da riqueza. Enquanto instrumento de controle da ordem, compete a ele atenuar os embates entre as classes, promover a conciliação, isto é, manter a sociedade coesa. Isto implica em conservar as relações de dominação de classes que caracterizam esta sociedade.

Altera-se a forma assumida pelo Estado, de acordo com as diferentes relações de produção. A relação entre as classes, articulada ao contexto e espaço histórico determinará, portanto, as formas que o estado assumirá.

Decorrente das grandes transformações sociopolíticas nas três primeiras décadas do século XX, outras vertentes sobre o Estado surgiram no interior do marxismo. Dentre elas, as que após a I Guerra Mundial passaram a se dedicar mais detidamente ao estudo das superestruturas. Inserem-se nessa perspectiva, além de outros: Antonio Gramsci, Luckács, e, tempos depois, Althusser e Poulantzas, considerados pensadores do marxismo que passaram a se dedicar a questões referentes à arte, a cultura e ao poder político.

A teoria política elaborada por Gramsci se dedicou a entender as novas características da formação e reprodução das relações de poder na sociedade. O período de sua produção teórica foi marcado pela grande crise que o capitalismo viveu nos anos 20 e 30 do século XX e pelas lutas contra o nazi-fascismo na Europa.

As novas determinações que moldavam o Estado e a sociedade nos países de capitalismo avançado levaram Gramsci a desenvolver uma teoria que tornasse possível a conquista do poder político pelo proletariado.

A consolidação do capitalismo monopolista e do imperialismo ocasionaram transformações na sociedade capitalista e exigiu do Estado uma “ampliação” das funções do poder público, evidenciadas por um alargamento dos direitos políticos e sociais no seio da ordem capitalista. Origina-se desse contexto, caracterizado pelo fortalecimento das organizações da sociedade civil, em especial das organizações operárias, tais como: partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais, o objeto central de suas análises: as superestruturas na sociedade capitalista moderna.

Conforme foi sinalizado anteriormente, não se pretende um estudo exaustivo da teoria do Estado em Gramsci. Destaca-se aqui, de forma sucinta, as teorizações gramscianas acerca do papel do Estado, por entender que estas, além de contribuir para a compreensão da política pública enquanto resultante da correlação de força atrelada a um projeto de sociedade, também permitem o entendimento de que a ação coletiva dos movimentos sociais na luta pelo direito a terra e à educação, representam a possibilidade de construção de uma nova hegemonia, como formas de resistência da classe trabalhadora, com vistas a uma sociedade emancipada.

Gramsci não rompe com a tradição marxista, acerca da concepção de Estado, mas recupera as definições marxistas clássicas e as redefine baseado na conjuntura econômica e sócio-política impostas àquele contexto, recriando um conceito de Estado que denomina de

Estado ampliado. Em Gramsci, o Estado “não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade” (MENDONÇA, 2012, p. 350).

Embora não tenha sido cunhado pelo próprio Gramsci, o termo “Estado ampliado” foi criado para expressar sua idéia fundamental acerca do Estado nas sociedades ocidentais. Para Gramsci, o Estado não é formado apenas pelos seus aparelhos coercitivos ou repressivos, ele compreende também a “sociedade civil” cujos portadores materiais são os “aparelhos privados de hegemonia”. Em outras palavras, o Estado ampliado é a junção da sociedade civil e da sociedade política (GRAMSCI, 2001, v.3, p. 244).

Segundo Gramsci, o estado ampliado consiste em “todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém não só seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (idem, p.331).

O conceito de Estado nesse sentido ultrapassa a designação própria do senso comum que o limita ao aspecto institucional, restringindo-o a meras instituições públicas. Também extrapola os limites do Estado-coerção a serviço unicamente da classe dominante. De acordo com a interpretação da teoria de Gramsci, mesmo sob a égide da classe dominante, o Estado não é instrumento direto de uma determinada classe, mas é resultado da correlação de forças, e deste modo, é possível introduzir mudanças importantes em seu interior. Partindo dessa compreensão, o Estado é o espaço onde incide a luta de classes. Segundo Gramsci, “[...] por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2000, p. 255).

O Estado ampliado corresponde, então, à junção da sociedade civil com a sociedade política, buscando conciliar os enfrentamentos que envolvem a hegemonia. “Dialeticamente, o Estado ampliado resulta das múltiplas formas de organização e conflitos inerentes à vida social” (MENDONÇA, 2012 p. 351).

A categoria sociedade civil requer um esforço teórico maior, por estar correlacionado a outros conceitos gramscianos importantes, como: hegemonia, aparelhos privados de hegemonia. Além disso, não se trata de uma categoria neutra (como nenhuma outra aqui discutida), antes está carregada de sentidos que o converte em um termo em disputa na sociedade atual.

O conceito de sociedade civil em Gramsci é crucial para apreender os sentidos da política nessa conjuntura atual. Para ele, a sociedade civil é uma parte integrante do Estado ampliado, na qual se dão as disputas entre as classes. Trata-se de uma esfera superestrutural, conjunto de organismos privados representando um espaço central para o exercício da função

hegemônica que a classe exerce em toda sociedade. A sociedade civil é o conjunto dos agentes sociais, associados nos denominados aparelhos privados de hegemonia.

Hegemonia foi um termo sistematizado por Gramsci “para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas de classe sob a dominação burguesa” (PRONKO E FONTES, 2012, p.389).

Considerando que as políticas sociais têm um caráter de classe, a luta por políticas públicas para os povos do campo é a disputa pela afirmação de uma fração de classe, nesse caso, da classe trabalhadora, pois “é a disputa pela afirmação da hegemonia de uma fração de classe – organizada em seus aparelhos de hegemonia – que institui a política e o Estado ampliado” (MENDONÇA, 2012 p.351).

Porém existe um agravante, ao se tratar da sociedade capitalista contemporânea: dificilmente os grupos conseguem organizar-se em aparelhos de hegemonia para elaborar sua própria visão de mundo na esfera da sociedade civil. Nesta situação, tais grupos ficam “à mercê” dos outros, pois acabam adotando como seus os projetos e valores elaborados por outros, geralmente corresponde aos da classe dominante.

Na contramão dessa “aceitação passiva” do que a classe dominante impõe, os Movimentos Sociais de luta pelos povos do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), se mobilizam para elaborar e propor alternativas que se materializam em leis, projetos e políticas públicas correspondentes com a visão de mundo da classe trabalhadora do campo.

Nessa direção, compreende-se que as políticas públicas para a Educação do Campo, foram/são pautadas pelos movimentos sociais objetivando a superação das condições materiais e político-pedagógicas na realidade educacional no campo brasileiro.

4.2. DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA AGENDA EM CONSTRUÇÃO

As políticas públicas são utilizadas como instrumentos indispensáveis do Estado para a efetivação dos direitos sociais. Pode-se afirmar que o Estado é indispensável para a preservação da economia capitalista ao cumprir duas funções principais: garantir a acumulação do capital e manter a ordem social, mas para além de ser um aparelho repressivo, o Estado é resultado das divergências conflitantes entre as classes sociais, explicitada no antagonismo entre os interesses privados e os interesses coletivos, agindo como um

pacificador de interesses conflitantes, ora agregando as demandas da classe trabalhadora, ora rechaçando a luta popular.

Fica patente, então, que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo (HÖFLING, 2001, p. 38).

Esse entendimento sobre o papel do Estado e a instituição do poder político em uma sociedade de classes é fundamental para explicar as disputas por políticas públicas principalmente tratando-se da Educação do Campo, por condizer a disputa de projetos de sociedade.

Cabe retomar que a Educação do Campo, segundo Caldart (2009), é uma concepção de educação dos trabalhadores do campo e se tornou uma referência à prática educativa. Ela nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente do povo brasileiro que vive no e do campo. Essa crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país.

É uma concepção que nasce se opondo à visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo – a Educação rural e coloca-se a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral²⁴. Assim afirma uma educação emancipatória.

Durante décadas predominou no campo um modelo educacional que fortalece e reproduz as desigualdades econômicas, sociais e culturais. Às gerações de trabalhadores do campo e da cidade foram legadas formas degeneradas e alienadas de educação escolar. Desde a estrutura física, passando pela formação dos professores, o currículo, o financiamento, as formas de avaliar, o conhecimento, enfim, tudo aquilo que diz respeito aos meios para que a escola contribuísse para alcançar os fins de uma formação humana livre e universal foi negada ou bastante limitada no interior da sociedade capitalista (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010).

Entretanto, um conjunto de reivindicações vem sendo pautado de forma mais contundente a partir dos anos de 1990, protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, principalmente pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que lutam pela reforma agrária agregada a outros direitos.

²⁴ “Omnilateral” é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. FRIGOTTO, G. (Dicionário da Educação do Campo, 2012, p. 267- 274).

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, fruto da parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, entre outros envolvidos, baseado no parâmetro da luta popular que acontecia no campo, na Pedagogia Socialista, na concepção Libertadora de educação de Paulo Freire e na concepção de Educação Popular, que iniciaram um movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, vinculada a um novo modelo de desenvolvimento do campo. Desse encontro surge a “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que posteriormente viria a se chamar Articulação Por uma Educação do Campo (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010).

Em abril de 1998 foi instituído oficialmente o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de fomentar ações educativas nos assentamentos da reforma agrária, com metodologias de ensino específicas voltadas para a realidade do campo (CASAGRANDE, 2008).

Um grande marco desse movimento de reivindicação política foi a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em 1998, em Luziânia-GO, precedida de vinte encontros estaduais. O objetivo da Conferência foi desencadear um amplo processo de análise sobre a situação da Educação no campo brasileiro, levando em consideração a realidade agrária do Brasil e a história do desenvolvimento da agricultura.

A partir da Conferência, surgiu o desafio de construir uma proposta específica de Educação do Campo, levando em consideração a realidade concreta da população e dos educadores do campo brasileiro.

Como principal resultado dessa articulação política tem-se as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, instituídas em 2002 pela Resolução n. 01/2002 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que enfatizaram a existência de diferentes grupos humanos que moram e trabalham no campo como, agricultores familiares, sem-terra, assalariados rurais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, indígenas, entre outros e suas diferentes formas de se relacionar com o mundo do trabalho, com da cultura e com a natureza.

Em 2003, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo. E em 2004 se deu a implantação da Coordenadoria Geral da Educação do Campo-

CGEC, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no MEC.

Destaca-se ainda o Programa ProJovem/Campo Saberes da Terra, destinado à escolarização e a qualificação social e profissional dos sujeitos do campo — jovens entre 16 e 29 anos de idade, o PROCAMPO, criado em 2005 e recentemente a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A partir desse movimento de luta pela Educação do Campo, registram-se outras conquistas relevantes do ponto de vista da sua normatização, materializada através de decretos, pareceres e leis.

- ✓ **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001**
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- ✓ **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**
Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- ✓ **Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002**
Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das casas Familiares Rurais
- ✓ **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006**
Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
- ✓ **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**
Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
- ✓ **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010** - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
- ✓ **Lei 12.960 de 27 de março de 2014**
Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No tangente aos marcos legais, é certo que a legislação avançou no sentido de contemplar as especificidades das escolas do campo. Mesmo com algumas ressalvas, é inegável que se trata de avanços valiosos.

Entretanto, muitos governos municipais, estaduais e também na esfera federal, ainda não incluíram em suas agendas as demandas e prioridades da Educação do Campo que visem garantir à população do campo a universalização do acesso e permanência com qualidade, à Educação Básica. Assim, as políticas em educação do campo, ainda, são temas cercados de desdobramentos controversos. Existe um distanciamento entre a legislação que discute e orienta mesmo que de forma incipiente, e a ação propriamente dita no âmbito municipal, pelas secretarias de educação e conseqüentemente pelas escolas. Falta acompanhamento e avaliação da implementação de tais políticas.

A implementação diz respeito a um conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões prévias quanto a políticas, isto é, trata-se das ações para fazer uma política funcionar efetivamente.

Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto (RUA, 1997, p.13).

A avaliação é um elo imprescindível entre a elaboração da política e a sua materialidade, seu funcionamento efetivo. Estudiosos da área recomendam que o foco dos processos de avaliação esteja nos municípios, contrapondo a avaliação voltada para o controle e para cobrança e defendendo um modelo voltado para o desenvolvimento das políticas públicas. No tangente a Educação do Campo, conforme aponta Caldart:

O desafio atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: Produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, conceitos, o modo de ver, as idéias que formam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação (MOLINA e JESUS, 2004, p.16).

Este desafio continua sendo atual, considerando que a Educação do Campo tem sido efetivada de forma desigual nos diferentes estados e municípios no Brasil, necessitando avançar muito mais na implementação de práticas educativas condizentes com os princípios da Educação do Campo.

Para Fernandes (2002), a Educação do Campo é um conceito cunhado para delimitar um território teórico, cujo pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive: da terra em que pisa, desde a sua realidade. Precisa-se intensificar a luta, pois, ainda sobreleva um modelo educacional que nega o campo como espaço de múltiplos saberes e que singulariza a diversidade cultural, inclusive no que diz

respeito à formação de professores, pois, buscam formar um profissional único de educação seguindo as orientações dos organismos internacionais tornando-os alienados ao capital.

Não se deve perder de vista a insuficiência do dispositivo legal configurado nos artigos da LDB que tratam da Educação do Campo, pois a educação ainda tem se desenvolvido por meio de programas, projetos e práticas pontuais e muitas vezes isoladas, que se caracterizam como formas de resistência, mas não são suficientemente capazes de universalizar o acesso à educação aos povos do campo, sem exceções. A Educação do Campo trata-se de uma política pública em processo de consolidação. O movimento organizado da educação do campo luta por políticas públicas específicas para a Educação do Campo por acreditar que por meio delas é possível a universalização do acesso à educação das populações camponesas e para, além disso, luta por outro modelo de educação capaz de atender as suas demandas e interesses.

Política pública em educação do campo está intimamente relacionada com a concepção de luta por direitos. “O campo de estudos da política educacional é aquele que analisa os interesses sociais e econômicos presentes nos programas e ações governamentais na esfera da educação” (TAFFAREL; MOLINA, 2012). Para estas autoras, nossos planos educacionais buscam atender em grande parte aos interesses capitalistas. Em decorrência disso, os movimentos sociais do campo têm pressionado o Estado a implementar políticas de Educação do Campo. Disputam a construção de políticas públicas que garantam os direitos sociais a todos os camponeses, principalmente o direito à educação. Para isso defendem uma política diferenciada na forma e no conteúdo e que conte com a participação de seus sujeitos. Em virtude disso, tais movimentos têm sofrido ataques dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista e de setores do Estado (TAFFAREL; MOLINA, 2012).

Ao definir políticas públicas, Molina (2012, p.586) esclarece: “Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais”. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais. “Um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (CHAUÍ, 2003 *apud* MOLINA,

2012 p. 586). Essa é a principal característica da ideia de direito: ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social.

Coadunando tais concepções e argumentos, Haddad (2012) afirma que conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. A educação passou a ser reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. Sabe-se que por meio da educação são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídas e consolidadas ao longo da história da humanidade. O autor discute o fato que nas sociedades modernas o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Segundo ele, a educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos.

No Brasil, o direito à educação está estabelecido na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no “Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I”, artigo 205:

A educação é 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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2000).

A LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, Título II, complementa a Constituição, reiterando os dispositivos constitucionais e também considera a educação como um direito de todos, do seguinte modo:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...] (BRASIL, 1996).

Entretanto Haddad (2012) denuncia que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até os dias atuais. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação tem sido lembrada como formação para a emancipação. Deste modo, ele sinaliza que a escolarização no Brasil, trata-se ainda de um

direito a ser conquistado. E no contexto específico, a educação para os povos do campo, o distanciamento entre o prescrito e o vivido é ainda maior.

As escolas do campo são vítimas de um processo histórico excludente, vistas como apêndice da educação e estão longe de garantir a educação como direito inerente aos filhos dos povos trabalhadores do campo. Reafirma-se aqui a necessidade de políticas públicas voltadas às escolas multisseriadas, visto que são preponderantes no cenário nacional e estadual como foi já dito antes.

Considerando que grande parte das escolas localizadas no campo são multisseriadas, vale destacar dificuldades enfrentadas pelos docentes que nelas atuam. Salomão Hage (2011), pesquisador dessa realidade desde 2002, elenca um conjunto de particularidades que configuram as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas, as quais segundo ele fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais quanto a possibilidade de assegurarem uma ação educativa de qualidade. A saber: A precariedade de infraestrutura, sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, currículo deslocado da realidade do campo, fracasso escolar e defasagem idade-série elevados face às condições em que o ensino e a aprendizagem se efetivam e às atividades de trabalho infante-juvenil, falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar (HAGE, 2011).

Fica evidenciado, a partir dessas constatações, que torna-se cada vez mais necessário intensificar a luta por políticas educacionais para o campo, partindo da compreensão que se trata de uma constante disputa entre o capital e o processo emancipatório dos povos do campo.

5. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Então tem que ter uma equipe, pra tá de fato colocando no papel. Colocando no papel, traçando metas, traçando o que tiver de traçar pra a partir daí caminhar. E acompanhar também. Porque não adianta você implementar algo se você não acompanha. Pronto. Tá aqui, faça bom proveito. Não é assim. O ideal seria se você pensasse, idealizasse, implementasse, voltasse e a partir daí acompanhasse como é que isso está funcionando (Professora Efetiva 4, 2014).

5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS E SEUS ENTRAVES

O debate sobre políticas públicas para a Educação do Campo neste trabalho parte da perspectiva que há uma relação contraditória entre os movimentos sociais populares do campo e o Estado. Entre a classe dominante e a classe trabalhadora do campo. Partindo do pressuposto de que as políticas públicas,

Sob a perspectiva das classes dominantes, funcionam como concessão ou doação aos que são incapazes de se promoverem, pelo próprio talento, esforço e sorte, dos bens necessários à sobrevivência; para as classes trabalhadoras, elas significam mecanismos de redistribuição de riqueza e recuperação dos direitos sonegados por uma ordem econômico-social injusta (ROMÃO, 2000, p. 49).

Há controvérsias sobre a definição do que seja uma política pública. Para Lúcia Camini, política diz respeito “a iniciativas governamentais, diretrizes, programas, planos e ações vinculadas aos interesses de uma determinada sociedade, ou seja, as políticas públicas ou políticas sociais” (CAMINI, 2013, p.22).

No domínio desse trabalho, as Diretrizes para a Educação do Campo em Amargosa, e todos os decretos e resoluções que se constituem marcos legais para a Educação do Campo no Brasil, serão considerados uma política educacional voltada para os povos do campo, considerando que ela é materializada na forma de um documento, mas antes é a síntese de embates travados nas lutas sociais camponesas.

Inicialmente, esclarecemos que o objetivo dessa sessão não é a mera discussão de conceitos e abordagens da análise da política pública. O que interessa destacar é a materialização dos antagonismos entre as frações de classe e sua repercussão no processo de implementação da política pública de Educação do Campo, em específico na esfera municipal.

No que se refere às políticas públicas em geral, sabe-se que existe um distanciamento entre a determinação legal e a exequibilidade real. Em relação às políticas educacionais para

Educação do Campo, é evidente o distanciamento entre a política e a sua efetivação, e mais: entre as reivindicações “originais” que foram pautadas pelos movimentos sociais e a “redação” final do documento. Isto porque, conforme já sinalizamos, as políticas públicas têm caráter de classe e dependem de outros fatores para serem implementadas, tais como: conhecimento técnico dos agentes responsáveis pela implementação, financiamento, decisão política etc.

Considera-se que a política pública compreende várias etapas: da decisão política até a sua implementação e avaliação. Todavia, estas etapas são dinâmicas:

[...] a política e as políticas implementadas percorrem um trajeto na sua construção, que não é linear, porque é feito de movimentação, com oscilações, avanços e recuos, estando sujeitas a mudanças, acréscimos e supressões, sofrendo, portanto, influências em todas as suas fases, dependendo dos contextos e sujeitos envolvidos no processo de formulação e execução (CAMINI, 2013, p.22).

Na definição de Rua (1998, p.232), “a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos”. E a política pública (*policies*) é resultado da atividade política (*politics*), que diz respeito às decisões e ações relativas a alocação relativa de valores. Nesse sentido, a autora faz uma distinção entre política pública e decisão política. No caso da política pública exige mais do que uma decisão e exige um conjunto de ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. A decisão política, entretanto, corresponde a uma escolha dentre várias alternativas, “conforme a hierarquia das preferências dos autores envolvidos, expressando em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis” (RUA 1997, p.1-2).

Contudo, a autora sinaliza que apenas uma decisão política não é o suficiente para que uma política pública se efetive. Muitos fatores de ordem técnica, financeira e até ligados a interesses particulares, podem contribuir para que a política “não saia do papel”.

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc, etc... Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. Ou seja, não existe um vínculo ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação. E também não existe relação ou vínculo direto entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação (RUA, 1997, p.11).

Compreende-se que a implementação é a etapa em que a política pública ganha materialidade, através de um programa, projeto ou de diretrizes. Esta etapa requer

acompanhamento para que seja possível identificar o que está dando certo e o que está dando errado no processo.

[...] o estudo de políticas públicas indica haver algo como que um "elo perdido", situado entre a tomada de decisão e a avaliação dos resultados: a implementação. Embora esta preocupação com a implementação seja relevante, na realidade, a separação entre a formulação, a decisão, a implementação e a avaliação de políticas públicas é um recurso mais importante para fins de análise do que um fato real do processo político (RUA, 1997, p. 13)

De acordo com a autora, quando a política envolve diferentes níveis de governo: federal, estadual, municipal ou diferentes setores de atividade, a etapa da implementação pode se configurar em uma questão problemática, visto que o acompanhamento do processo se torna mais complexo.

E salienta que ainda que se trate apenas do nível local, é preciso considerar também a importância dos vínculos entre diferentes organizações e agências públicas no nível local para o sucesso da implementação.

Geralmente, quando a ação depende de um certo número de elos numa cadeia de implementação, então o grau necessário de cooperação entre as organizações para que esta cadeia funcione pode ser muito elevado. Se isto não acontecer, pequenas deficiências acumuladas podem levar a um grande fracasso (RUA, 1997, p.13).

A legislação aponta o regime de colaboração como uma possibilidade viável para a execução de uma política, a exemplo Decreto 7.352/2010

Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolvem educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto. (BRASIL, Decreto 7.352/2010. Art.3º. Parágrafo único).

No entanto, por vezes, este dispositivo está a serviço do fracasso da política, pois, em se tratando de algumas delas, nenhum dos entes federados assume a responsabilidade da sua implementação. O regime de colaboração então, pode se tornar um obstáculo intransponível para efetivação de qualquer política. Nas palavras de Rua (1998, p.15-16),

Qualquer sistema político no qual a formulação e a implementação são separados - seja pela divisão entre o Legislativo e o Executivo, seja pela divisão entre níveis de governo (federal, estadual, municipal) - oferece oportunidades para a adoção simbólica de políticas. Em outras palavras, uma instância pode facilmente assumir que tomou a decisão demandada pelo público, sabendo antecipadamente que os custos de sua implementação irão recair sobre outra instância, sem que sejam providenciados os recursos necessários para tornar a ação possível.

Existem políticas que pelo visto foram feitas “para nunca saírem do papel”, mas com o objetivo de arrefecer a luta e acalmar os ânimos dos que lutam por elas. Então torna-se muito difícil contrariar na prática, no movimento de execução da política, o que foi previamente decidido sobre ela: seu insucesso. Como explica Rua (1998)

Então, freqüentemente o estudo e o acompanhamento da implementação enfrentam a dificuldade de identificar o que é que efetivamente está sendo implementado, porque as políticas públicas são fenômenos complexos. Eventualmente, esta complexidade é deliberada, ou seja, em certos casos, as políticas formuladas podem ter apenas o objetivo de permitir que os políticos ofereçam ao público satisfações simbólicas, sem que haja nenhuma intenção verdadeira de implementá-las (RUA, 1998, p.15).

No caso específico da educação, a implantação e formulação de políticas encontram-se atreladas a diversos fatores sociais, tais como, o poder do Estado, a máquina governamental e a ação da sociedade. Assim, o grau de participação da sociedade através de grupos organizados, é que irá definir a ação e consolidação das políticas públicas (AZEVEDO, 1997).

Admite-se que no Estado capitalista o direito conquistado em lei só é aplicado na prática para quem se organiza. No caso do Brasil, os movimentos sociais são os protagonistas da luta por políticas para a Educação do Campo, cujas conquistas são materializadas na forma de dispositivos legais.

5.2. O *LÓCUS* DA AVALIAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA

O processo de elaboração de políticas públicas também é denominado como ciclos de políticas públicas. Leonardo Sechchi (2013) o define como um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes. Segundo o autor existem várias versões desenvolvidas para visualização do ciclo de políticas públicas, ele, porém restringe o modelo às sete fases principais: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação avaliação e extinção.

Para Celina Souza, o ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação (SOUZA, 2000, p. 30).

No entanto, qualquer esquema do ciclo de uma política pública quase sempre vai se diferenciar da real dinâmica de uma política, porque esta não ocorre de forma linear, tal como

se representa nos gráficos da literatura da área. Eles são utilizados para fins de análise e devem ser interpretados a partir de uma ordem muito mais lógica do que sob o ponto de vista de ordem cronológica. Na prática, esses ciclos se misturam e se sobrepõem. Os modelos heurísticos, conforme já dissemos, servem mais para fins de análise do que para representar o “mundo real”, a vida da política.

Destacaremos aqui a fase da avaliação, por considerar a sua função enquanto momento fundamental para a construção de conhecimentos sobre uma determinada realidade. A avaliação de uma política é um dos estágios do ciclo das políticas públicas. Está presente em todas as fases do ciclo enquanto atividade permanente que acompanha, desde a identificação do problema da política até a análise das mudanças sociais resultantes da intervenção pública.

Processos de aprendizagem política e administrativa encontram-se de fato em todas as fases do ciclo político, ou seja, o controle de impacto não tem que ser realizado exclusivamente no final do processo político, mas pode - ou até deve - acompanhar as diversas fases do processo e conduzir a adaptações permanentes do programa e, com isso, propiciar uma reformulação contínua da política (FREY, 2000, p. 229).

Dessa forma, mesmo a avaliação sendo apontada no ciclo da política como uma fase em si, ela tem sido utilizada como um instrumento de gestão que visa subsidiar a tomada de decisões no decorrer das diversas fases do ciclo. Desse modo, não se restringe à avaliação de resultados da política e nem à etapa final do processo.

Costa, Carneiro e Veiga (1997) consideram uma persistente lacuna a avaliação sistemática de programas na América Latina. No Brasil isso não é diferente. Dentre os problemas no entendimento da avaliação, os autores destacam o fato da avaliação só acontecer ao final do programa e significar geralmente apenas a comparação entre metas previstas e as alcançadas, contribuindo pouco para a correção dos rumos.

Belloni (2007) afirma que existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados da implementação de políticas públicas. E aponta que as metodologias geralmente adotadas, concentram-se na aferição de impacto quantitativo, objetivo e imediato das ações desenvolvidas.

A autora não tira o mérito deste tipo de metodologia, considera importante para se conhecer os resultados ou conseqüências de ações cujos objetivos são imediatos, precisamente identificáveis e qualificáveis. Mas chama a atenção para os casos em que as atividades avaliadas têm resultados ou conseqüências difusas, ações educacionais, por exemplo. Estas metodologias oferecem poucos subsídios para a apreciação do resultado dessas políticas e ações institucionais.

Desse modo a avaliação de políticas públicas torna-se mais expressiva quando pode oferecer informações não apenas sobre os impactos, mas sobre resultados ou consequência mais amplas das ações desenvolvidas.

Nesse sentido, a avaliação deve abranger o processo de formulação e implementação das ações e os seus resultados. Torna-se assim, instrumento fundamental para a tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações envolvidas (BELLONI, 2007, p. 9).

Com base nesta perspectiva, a concepção e modelo de avaliação adotado neste trabalho destina-se a avaliar o processo das “Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em Amargosa”, desde a sua elaboração até as ações iniciais de sua implementação, bem como deixar registrado possíveis indicadores para avaliações futuras, tal como argumentam Aguilar & Ander –Egg (1994) ao definir avaliação:

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução) ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, como propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas, de tal forma que sirva de base ou para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compressão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados (AGUILLAR & ANDER-EGG, 1994, p. 31-32).

Em consonância com esta definição, Belloni (2007) considera a avaliação como parte integrante do desenvolvimento da política pública, visto que torna possível uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social. A autora define como objetivo da avaliação de política pública “conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação” (2007, p. 45).

5.3. A TIPOLOGIA E OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Devido à multiplicidade de acepções do termo avaliação, é necessário precisar melhor sobre qual avaliação estamos falando, por conduzirem a abordagens e direcionamentos metodológicos diferenciados.

Paro (2003) destaca que a avaliação é algo específico do ser humano como um processo indispensável à realização do projeto de existência histórica do mesmo. Com o intuito de garantir o sucesso das atividades que desenvolve, o homem precisa averiguar frequentemente se o processo está compatível com os objetivos que pretende alcançar, isto é, ele precisa avaliar. A avaliação não está restrita aos procedimentos pontuais e explícitos presentes nas atividades numa determinada etapa ou na conclusão dela, visando aferir os resultados alcançados. A avaliação está presente mesmo implicitamente, até quando os executores da ação não percebem sua presença, porque em nossos atos estamos sempre buscando corrigir, alterar nossos procedimentos para melhor desempenhar o que nós propomos.

Segundo Paro (2003), a avaliação é uma condição da realização da vida humana. Em sua concepção, a cultura constitui-se em conhecimentos, instrumentos, técnicas, valores, crenças e comportamentos determinados pelo homem na produção histórica de sua existência. Portanto, o homem, além de um ser histórico, ele é também sujeito e autor de sua própria existência. Segundo o autor, a educação pode ser entendida como a apropriação da cultura humana pelos indivíduos e a mesma se dá por meio da ação pedagógica que se constitui num trabalho humano, e sendo um trabalho humano é passível de avaliação, bem como os demais mecanismos que a institui e a orienta.

Para Belloni (2007, p.25), a avaliação é “um processo sistemático de análise de atividade(s) fato(s) ou coisa(s) que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. De acordo com a autora, não se restringe apenas ao exame comparativo entre o proposto e alcançado.

Este conceito explicita a natureza formal da avaliação, bem como sua finalidade como sendo de estimular o aperfeiçoamento do processo. A partir dele pode se afirmar que a avaliação trata a atividade a ser avaliada de forma global, contemplando os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou em processo ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, contextualizados histórica e socialmente.

Dentre os muitos sentidos atribuídos à avaliação, pode-se considerar que o julgamento de valor está presente em todas as definições. A definição de Tenório e Tenório (2011) considera que “Avaliação é uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou processo, para subsidiar uma tomada de decisão com vistas à melhoria do objeto ou processo” (p. 156). De acordo como os autores, a avaliação comporta três grandes momentos, a saber: o primeiro momento do diagnóstico, de busca de informações fidedignas e precisas; o segundo momento de julgamento, de tomada de decisão

com relação ao processo que está sendo avaliado; e por fim, o uso dessa decisão no sentido de melhoria do processo. “Assim, incorpora-se no conceito de avaliação a própria finalidade da avaliação” (TENÓRIO e TENÓRIO, 2011, p. 156).

No entanto, os mesmos autores destacam que ao longo da história diferentes concepções de avaliação privilegiaram apenas parte deste processo: diagnóstico, julgamento ou uso da decisão; e ressaltam que o conceito de avaliação, que integra tanto o significado quanto o campo de aplicação, é uma construção social e histórica, que nasce à medida que a humanidade se transforma, e à medida que as relações sociais se modificam se modifica também.

As avaliações não são iguais. Elas se diferem em relação ao tempo de sua realização, objetivos buscados, aos seus realizadores, às escalas que assumem, às alçadas decisórias que são dirigidas.

De acordo com os objetivos de uma avaliação de política pública, podem-se distinguir três modalidades de avaliação: avaliação de metas, avaliação de processos, e a avaliação de impacto (GARCIA, 2001; CARVALHO, 2003; COSTA e CASTANHAR, 2003).

Em relação à concepção de avaliação, consideram-se os principais tipos: avaliação enquanto comparação entre uma situação ou realidade e um determinado modelo ou perspectiva definida previamente; avaliação como comparação entre proposto e realizado, ou seja, comprovação do atendimento de objetos e metas; avaliação como processo metódico de aferição de eficiência e eficácia; e finalmente, avaliação como instrumento de identificação de acertos e dificuldades visando o aperfeiçoamento (BELLONI, 2007).

Do ponto de vista do momento em que se realiza o processo avaliativo, as avaliações podem ser *ex ante* (anterior à implementação) e *ex-post* (posterior à implementação). E ainda podem ser avaliação *in itinere ou* intermediária (que ocorre no itinerário).

As avaliações *ex ante* consistem no levantamento das necessidades e estudos de factibilidade antecipando fatores considerados no processo decisório.

As *avaliações ex-post*, também conhecidas como avaliação somativas, ocorrem concomitantemente ou após a implementação da política e são distintas no que se refere à natureza. Podem ser avaliação de processo e avaliação de resultados (neste caso, o objetivo é identificar se os programas cumpriram seus objetivos, em que medida cumpriram e qual a qualidade).

As avaliações de processo buscam identificar os atores estratégicos a serem mobiliados, a estratégia de implementação e os subprocessos e estágios através dos quais se

desenvolve a implementação. Também denominada como avaliação formativa, ocorre durante o processo de implementação para fins de ajuste imediatos (COSTA e CASTANHAR, 2003).

A avaliação intermediária por sua vez, é conduzida durante a implementação de um programa visando adquirir mais conhecimento sobre um processo de aprendizagem para o qual se deseja contribuir. O objetivo é subsidiar e melhorar a gestão, a implementação, assim como o desenvolvimento do programa. O destaque é dado à aplicabilidade direta dos resultados.

Refere-se ao seguimento que se realiza durante o processo de execução de um programa ou projeto. Fornece informação acerca do modo de desenvolver-se o referido processo e serve **basicamente para ajudar a por em andamento um programa ou para melhorar o que está sendo posto em prática ou seu funcionamento** (AGUILAR e ANDER-EGG, 1994, p. 43) (grifo nosso).

O foco do nosso estudo concentra-se na avaliação de processos, visto que de acordo com o que já foi colocado neste trabalho, nossa intenção é elaborar coletivamente instrumentos de avaliação que impulsionem a implementação efetiva das ações postas para a Educação do Campo no município que estão postas no documento e no início de sua implementação. A tabela abaixo ilustra as classificações da avaliação e sua aplicação no respectivo estágio da política pública:

Tabela 3- Classificação da avaliação e sua aplicação de acordo com o estágio da política pública:

TIPOS DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS	PROPÓSITO	ESTÁGIO DA POLÍTICA		
		Formação/Formulação	Implementação	Avaliação final (Resultados gerados)
Avaliação ex-ante	Eficiência	x	x	
Avaliação de processo	Efetividade	x	x	
Avaliação de Resultados	Resultados			x
Avaliação de Impacto	Impactos/Mudanças			
Meta Avaliação				

Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

Diante do exposto, evidencia-se que para se avaliar uma política é preciso rigor conceitual e metodológico a fim de subsidiar a formulação de juízos de valor consistentes e legítimos, partindo das concepções ou dos pressupostos conceituais explicitados.

5.4. INDICADORES DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para se avaliar uma política é necessário definir critérios, indicadores e padrões.

Critérios são medidas para aferição dos resultados obtidos. Eles se fundamentam em entendimentos valorativos da realidade e abastecem o avaliador de parâmetros para julgar se uma política está funcionando bem ou não. “São mecanismos lógicos que servem como base para escolhas ou julgamentos” (SECCHI, 2013, p.63).

A seleção dos critérios a serem usados na avaliação depende dos aspectos que se deseja privilegiar. Dentre os mais usados para avaliação são: economicidade, produtividade, eficiência econômica, eficiência, eficácia e equidade.

Um indicador é um parâmetro utilizado para aferir o desempenho daquilo que desejamos aperfeiçoar. Trata-se de uma medida estatística que traduz conceitos relacionados à qualidade e ao desenvolvimento de determinado aspecto da realidade que se pretende investigar.

Na área da educação tais instrumentos são úteis, pois subsidiam, a partir da informação qualificada que produzem, a criação e implementação de novas políticas públicas, de programa de formação continuada de professores, de projetos de implantação de currículo e de reorientação curricular, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Os indicadores constituem outra categoria de medida e servem para operacionalizar os critérios e ajudam a garantir o rigor metodológico da avaliação, pois [...] na elaboração e avaliação das ações políticas, é importante a elaboração e a utilização de indicadores sociais sólidos, objetivando garantir o sucesso dessas políticas (MATIAS-PEREIRA, 2012, p. 45).

Por sua vez, Jannuzzi conceitua indicador social como sendo um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2006, p.15).

Tal como os critérios, existe uma variedade de classificações e a definição e utilização dessa medida, varia de acordo com a área e o propósito da avaliação e abordagem adotada. Dentre outros destaca-se a seguinte distinção: indicadores-impacto, indicadores-insumo, indicadores-processo (COHEN; FRANCO, 2002).

Em relação aos padrões ou parâmetros, servem para dar uma referência comparativa aos indicadores e os principais são: absolutos, que se referem a metas qualitativas ou quantitativas estabelecidas anteriormente à implementação da política pública; padrões históricos, relacionados a valores ou descrições alcançadas anteriormente e que facilitam a comparação por períodos e deste modo geram informações sobre o declínio ou aperfeiçoamento da política; e por fim, padrões normativos: são metas qualitativas estabelecidas (SECCHI, 2013).

Dito isso, convém elucidar que o processo avaliativo de uma política conforme assinala Marino (2003) é composto pelos seguintes passos:

- 1) Decisão sobre o foco da avaliação: envolve o processo de decisão sobre o que avaliar e o conjunto de fatores que compõem o processo.
- 2) Formação da equipe: trata-se da definição de pessoas para registrar e divulgar o processo.
- 3) Identificação dos interessados, das perguntas e dos indicadores: consiste em identificar as pessoas que possam formular as perguntas para a avaliação, exige a contribuição dos envolvidos para a formulação das perguntas e elaboração dos indicadores.
- 4) Levantamento de informações: compreende o processo de identificação das fontes, escolha dos métodos e construção dos instrumentos;
- 5) Análise de fatos e informações: refere-se a processo de sistematização e análise de dados;
- 6) Elaboração do relatório e divulgação: implica no relato, apresentação das conclusões e possíveis recomendações aos interessados.
- 7) Utilização e disseminação: consiste na utilização do relatório para discussão e divulgação

Considera-se que esses passos são importantes na operacionalização da sistemática de avaliação a ser adotada ao se avaliar uma política pública.

Vale salientar que a avaliação de uma política pública aqui defendida é também um processo que visa prestar contas à população e mobilizá-la em torno da política, sendo assim, deve ser feita de modo participativo, isto é, envolvendo os sujeitos interessados, permitindo-lhes construir, conhecer e acompanhar a política em todas as suas etapas. Nesse sentido, seria preciso envolver no processo da construção dos indicadores para avaliar as “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa”, ou outra política de Educação do Campo em

qualquer contexto, os sujeitos envolvidos e interessados com a efetivação de ações políticas para a educação oferecida para os estudantes do campo.

Desse modo, é necessário construir na coletividade e na prática novos modelos de avaliação, novas concepções e outras referências teóricas.

Enfatizamos a dimensão formativa da avaliação que ao considerar mais o processo do que o resultado é capaz de formar, de informar e de reafirmar a política, concedendo-lhe “vida”, impulsionando a sua saída do papel para cumprir a sua função social e política.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2008, p.76), “a avaliação deve cumprir a sua função formativa, não se restringindo a buscar explicação, mas a busca da compreensão e transformação da realidade”. Para ele, por se tratar de uma prática social, a avaliação educativa precisa estar comprometida com os princípios e valores da vida humana.

A avaliação deve se pôr em busca não apenas de explicação, mas, sobretudo de compreensão e transformação de uma dada realidade. Nisso reside o essencial da potencialidade formativa da avaliação um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade. Aplicada à educação, esse processo de comunicação que também é uma produção social de sentidos, fundamenta e reforça a capacidade de ação de indivíduos, de grupos sociais e do próprio Estado (DIAS SOBRINHO, 2008, p.197).

A avaliação aqui proposta parte desta premissa do estabelecimento de um debate intenso e participativo, envolvendo os sujeitos comprometidos com a política, com o intuito de compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, os indicadores podem servir de base para pautar o debate acerca do desenvolvimento da Educação do Campo em um dado contexto.

6. OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo trata da caracterização da pesquisa, englobando o modo de investigação, o contexto e as técnicas utilizadas para coleta e análise de dados. Ressaltamos que a presente pesquisa tem como objetivo geral **“Avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa no período de 2012-2014”**, que foi desdobrado metodologicamente, em dois objetivos específicos, a saber:

- Caracterizar as Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa;
- Construir os indicadores para avaliar as Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa.

6.1 ABORDAGEM

O objetivo principal da pesquisa científica é investigar um determinado fenômeno a partir da formulação de um problema, o que resulta na produção de conhecimento acerca da realidade pesquisada.

Partindo desta concepção, faz-se necessário realizar o levantamento da teoria existente sobre o objeto de estudo em epígrafe e confrontá-la com os dados obtidos durante a pesquisa. Em outras palavras, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele” (LÜDKE e MENGA, 1986, p. 1).

A atividade de pesquisa, segundo as autoras acima, é um momento privilegiado por oportunizar a constituição do conhecimento a respeito de aspectos referentes a uma realidade, que poderão se constituir em soluções para os problemas investigados. Esse conhecimento é proveniente da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, tendo como ponto de partida o que já existe sistematizado pelos estudiosos do assunto até então. Dessa maneira o conhecimento acumulado tanto pode ser afirmado como negado; porém, não pode ser ignorado. Acrescenta-se a isso, o fato da construção desse conhecimento ser gerado como uma resposta objetiva ao contexto no qual o problema emergiu, como é o caso do que se propôs esse trabalho.

Nessa perspectiva, podemos identificar na pesquisa duas fases primordiais: a fase exploratória e o trabalho de campo. A fase exploratória consiste no levantamento bibliográfico a respeito do assunto pesquisado. Por sua vez, o trabalho de campo possibilita a aproximação do pesquisador com o contexto pesquisado a partir do qual a pergunta foi

elaborada, permitindo a interação com os sujeitos pertencentes a essa realidade e a construção do conhecimento empírico. Pois, “Entendemos campo, na pesquisa qualitativa, como recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p. 62).

A abordagem adotada para a realização desta pesquisa foi a qualitativa, que considera a existência de uma relação dinâmica entre o sujeito e o ambiente pesquisado, baseada no fato de que se trata de um estudo que propõe avaliar a implementação das “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa”.

A abordagem qualitativa caracteriza-se por se preocupar preliminarmente com a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Não é sua pretensão, portanto, alcançar a verdade, o que é certo ou errado. Além disso, a pesquisa de natureza qualitativa se propõe a responder questões muito particulares a partir de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, com vistas à compreensão da realidade humana vivida socialmente (MINAYO, 2004, p. 21).

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) apresentam características básicas que configuram a pesquisa qualitativa, a saber:

1. O ambiente natural é a principal fonte de dados e o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. A ênfase nos processos é maior do que nos resultados;
4. O processo indutivo norteia a análise de dados;
5. O pesquisador valoriza o “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”.

Portanto, o presente trabalho, mesmo utilizando técnicas quantitativas em algumas situações, adotará predominantemente técnicas qualitativas, visto que a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente para a obtenção de dados descritivos, valoriza a perspectiva dos participantes e enfatiza mais o processo do que o produto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Em função da necessidade de conhecer aspectos referentes à implementação de uma política pública em um município específico, adotou-se o estudo de caso como delineamento. Segundo Yin (2001) este é o delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.

Na visão de Stake (1994, p. 236 *apud* ANDRÉ, 2005, p. 16) não é um método específico, mas um tipo de conhecimento. Merriam (1998, p. 14-15 *apud* ANDRÉ, 2005, p.16-

17), explicando Stake, destaca que o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso difere do conhecimento originado de outras pesquisas pela seguinte caracterização:

- Concretude é um conhecimento mais sensório e concreto do que abstrato, por isso encontra ressonância com a nossa experiência, com a prática.
- Contextualização assim como nossas experiências estão arraigadas em um contexto, o conhecimento está enraizado nos estudos de caso. Distinguindo-se do conhecimento abstrato e formal gerados por outros tipos de pesquisas.
- Mais direcionados para a interpretação do leitor os leitores remetem aos estudos de caso suas experiências e compreensões.
- Base em populações de referência determinadas pelo leitor ao generalizar, o leitor imagina certa população e torna-se participante na medida em que estende a generalização para populações de referência.

Fundamentado na caracterização do desenvolvimento do estudo de caso proposta por Nisbet e Watt (1978 *apud* Lüdke e André 1986), a pesquisa se deu em três fases. **1) Fase exploratória ou aberta**, que consistiu no exame da literatura a respeito da avaliação institucional, possibilitando uma definição mais precisa do objeto de estudo, visto que a própria concepção de estudo de caso implica apreender os aspectos interessantes e imprevistos do contexto pesquisado, em oposição a tomar como ponto de partida uma visão predeterminada da realidade.

Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade de ação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22).

Nessa fase se estabeleceram os contatos iniciais com a Secretaria Municipal de Educação e com membros do departamento pedagógico (Diretora e Supervisão da Educação do Campo) para a entrada em campo, também foram localizadas as fontes de dados indispensáveis para o estudo.

2) Coleta de dados, de forma mais sistemática: após traçar a delimitação do objeto, o recorte temporal da pesquisa e seus objetivos, iniciou-se a coleta de dados, pois segundo Gil (2007), esse processo no estudo de caso é mais complexo que os de outra modalidade de pesquisa, porque nas demais pesquisas utiliza-se uma técnica básica para obtenção de dados, mesmo que sejam utilizadas outras técnicas complementarmente, enquanto no estudo de caso utiliza-se mais de uma técnica

3) Análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório. A análise de dados foi de natureza predominantemente qualitativa e a construção do relatório foi estruturada semelhantemente aos demais relatórios de pesquisa, demonstrando que, embora o

estudo de caso seja um delineamento mais flexível, ele se constitui em um procedimento científico.

6.2 TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Lüdke e André (1986) afirmam que após a identificação dos elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode prosseguir com a coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos “mais ou menos estruturados” e técnicas de coletas de dados “mais ou menos variadas”. Como as autoras afirmam, as próprias características do objeto definem tais escolhas. Partindo dessa premissa, como é característico do estudo de caso, será utilizada mais de uma técnica no processo de coleta de dados com o intuito de corroborar, ou permitir comparar e/ou ampliar as conclusões/inferências obtidas, visto que as múltiplas fontes de evidência concorrem para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Para a coleta de dados, serão utilizados “tanto dados de gente, quanto dados de papel”. Os dados serão obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, observação espontânea.

A entrevista e a observação são consideradas como os principais instrumentos do trabalho de campo. A entrevista “é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores” (MINAYO, 2008, p.63). Além desses motivos, optou-se pela entrevista por ser um dos instrumentos de coleta de dados que permite a interação entre o pesquisador e o pesquisado, não estabelecendo uma relação hierárquica entre eles como nas demais técnicas. Principalmente neste caso, a opção foi pela entrevista semiestruturada, “onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (MINAYO, DESLANDES E GOMES, 2007, p. 63).

No processo de coleta das informações sobre determinado tema científico, a entrevista é a estratégia mais usada, por se tratar de uma técnica privilegiada de comunicação. A entrevista é um processo de interação social entre duas ou mais pessoas, visando à obtenção de informação por parte do pesquisador.

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p. 64).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE 3), com três membros da Equipe de elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA, representantes de diferentes segmentos, com o objetivo de apreender como se deu o processo de elaboração das Diretrizes, quais as perspectivas de implementação e a concepção de Educação do Campo, de avaliação, dentre outras, de cada um. Também foram entrevistadas quatro professoras (APÊNDICE 4) que participaram da formação: “Estudo das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA”, realizada em 2014 pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de apreender na fala de cada uma o próprio entendimento em relação às questões citadas anteriormente.

Cada interlocutor foi entrevistado individualmente em horários pré-agendados, a partir de um roteiro semiestruturado de entrevistas. O critério de seleção dos mesmos foi o seguinte: principais membros da elaboração das Diretrizes, representantes de segmentos diferentes. E no caso dos professores, foi realizado um sorteio de um professor de cada Núcleo a partir da lista com todos os nomes dos participantes da formação realizada em 2014.

O sorteio de seleção se deu a partir do Núcleo de atuação de cada professora. Construiu-se uma lista por núcleo com o nome de todas as professoras que participaram da formação realizada em 2014, e foi feito um sorteio, selecionando duas professoras de cada núcleo. Caso o primeiro nome não pudesse participar, se entraria em contato com o segundo nome. Dado que existem 5 Núcleos, não foi possível realizar a entrevista apenas com as professoras de um núcleo devido à dificuldade de contato com as duas únicas possibilidades. Desta forma, foram feitas entrevistas com “representantes” de 4 Núcleos.

Além da entrevista, a observação foi um instrumento utilizado na pesquisa de campo. Segundo Ludke e André (1986, p. 25), “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática.” A observação foi não-participante. Os focos de observação foram determinados previamente, direcionando para alguns aspectos, possibilitando o registro descritivo dos acontecimentos. Foram alvos de observação, os três encontros de formação sobre as Diretrizes, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Amargosa (SMEA), no ano de 2014. As formas de registro das observações foram variadas, incluindo a combinação de anotações escritas com transcrições de gravações.

Para complementar as informações obtidas pelas outras técnicas utilizadas, recorreu-se nesta pesquisa à análise documental, que é considerada uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, uma vez que os documentos são considerados uma fonte estável e rica.

Ademais, “representam uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Assim, os documentos foram utilizados na busca de evidências que fundamentassem as declarações do pesquisador e validassem as informações obtidas através da entrevista e da observação. A escolha dos documentos não se deu aleatoriamente. Analisaram-se as “Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa- BA”, as listas de frequência dos participantes e o material impresso da Formação “Estudo das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA”, ocorrida em 2014, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Amargosa.

6.3. DELIMITAÇÃO DA UNIDADE-CASO, POPULAÇÕES E SUJEITOS

De acordo com Gil (2007), em seu sentido clássico, a unidade caso diz respeito a “um indivíduo num contexto definido”. Porém, o conceito de caso se ampliou e pode ser aplicado a uma família ou qualquer grupo social, um papel social, um processo social, um conjunto de relações e ainda podem ser definidos do ponto de vista espacial ou temporal, como a presente pesquisa, que investigou o caso específico da implementação das Diretrizes em um município.

Delimitar os focos da investigação e definir os contornos do estudo é imprescindível, pois não é possível explorar todos os aspectos do fenômeno em um curto espaço de tempo. “A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22).

A delimitação da unidade-caso não constitui tarefa simples. É difícil traçar os limites de um objeto. A totalidade de um objeto, seja ele físico, biológico ou social, é uma construção intelectual. Não existem limites concretos na definição de qualquer objeto (GIL, 2007, p. 168).

O critério de seleção utilizado foi por Amargosa se constituir no município campo de atuação profissional da pesquisadora, sendo o contexto com o qual a mesma pretende contribuir através da investigação com o desenvolvimento de uma Educação do Campo de fato. Além de ser um dos únicos municípios da região que possui um documento específico para nortear a Educação do Campo²⁵.

²⁵ Informação obtida através de consulta realizada por e-mail a integrantes das Secretarias de Educação de oito municípios circunvizinhos.

7. O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO E FORMAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para além do cumprimento de um ritual acadêmico para obter uma titulação, considera-se a presente investigação um movimento privilegiado de construção do conhecimento e de formação, considerando as observações realizadas da formação promovida pela SME, as entrevistas realizadas com as professoras e com os membros elaboradores das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa, bem como todo o percurso investigativo. Ressalta-se que as entrevistas não se trataram de meras entrevistas, foram interlocuções marcadas por uma riqueza conceitual e política excepcional que se converteram não apenas em contribuições para a pesquisa, mas em privilegiados momentos formativos.

Cabe dizer também que o mestrado profissional requer que o trabalho de final de curso seja um produto capaz de se configurar em uma proposta de ação profissional, que possa gerar, de modo mais ou menos imediato, impacto no contexto em que o mestrando/profissional atua.

Além da presente dissertação, se materializa como resultados da pesquisa, o relato de experiência (processo formativo promovido pela SME) e orientações para implementação de uma política pública de Educação do Campo na esfera municipal.

7.1 A FORMAÇÃO PROMOVIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ao se realizar pesquisa nas ciências sociais é proposto e pactuado com os sujeitos um conjunto de procedimentos metodológicos com vistas a operacionalizar os objetivos específicos da investigação. Entretanto, compreende-se que esse percurso pode ser redesenhado de acordo com os desdobramentos da pesquisa, desde que não se perca de vista o objetivo da investigação. Dessa forma, foram indicados e detalhados os procedimentos metodológicos para a operacionalização da pesquisa antes do contato com o campo empírico. No entanto, esses procedimentos sofreram alterações a fim de torná-la exequível ante as condições impostas, conforme descreveremos detalhadamente a seguir.

Os pressupostos epistemológicos básicos na concepção de Ludke e André (1986) para a realização de uma pesquisa qualitativa, bem como do estudo de caso dizem respeito à natureza indutiva deste tipo de investigação. Nesse caso, parte-se de questões ou focos mais amplos que no decurso do trabalho, tornam-se mais específicos e diretos. Desse modo, o

processo investigativo não parte de hipóteses pré-concebidas a serem confirmadas ou refutadas pelas constatações realizadas.

Acrescenta-se a isso, a seguinte característica geral da pesquisa qualitativa, bem como do estudo de caso:

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser destacados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Assim, ao empregar no escopo deste trabalho o estudo de caso como estratégia metodológica, admitia-se que embora o pesquisador parta de determinados pressupostos teóricos iniciais, o referencial teórico não consiste em um conjunto de ideias inquestionáveis, cabendo a este atentar para os elementos considerados relevantes que podem emergir durante a pesquisa, orientando outras incursões teóricas e metodológicas.

Ademais, no estudo de caso, a compreensão do objeto leva em consideração o contexto em que ele acontece. Dessa forma, os fatores externos também podem contribuir na apreensão e interpretação da problemática estudada/ investigada.

Face ao exposto, retoma-se aqui o que fora delineado inicialmente, do ponto de vista metodológico para operacionalização da pesquisa e o redesenho feito a partir das condições objetivas, impostos pelo contexto do objeto investigado.

De acordo com a metodologia delineada inicialmente para o desenvolvimento da presente pesquisa, duas fases metodológicas seriam fundamentais conforme os quadros a seguir, que didaticamente apresentam as ações organizadas em etapas:

Quadro 2 - Desenho da primeira fase da metodologia da pesquisa

ETAPAS	INSTRUMENTOS	CATEGORIAS INICIAIS
1^a	Roteiro de Análise Documental	-Sujeitos envolvidos; - Contexto de elaboração; -Metodologia de construção; -Embasamento legal.
2^a	Roteiro de Entrevista semiestruturada	-Quem são os sujeitos;

		<ul style="list-style-type: none"> -Segmento a que pertencem; - Contribuição por área; - Quais as possibilidades e dificuldades encontradas durante a elaboração do documento.
--	--	---

Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

A primeira etapa desta fase consistia em uma análise documental, especificamente das Diretrizes e a segunda em entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que participaram de sua elaboração. Deste modo, seria utilizado na primeira etapa como instrumento de coleta de dados, um roteiro de análise documental (APÊNDICE 5) para analisar principalmente as Diretrizes para Educação Básica do Campo em Amargosa – Bahia, a fim de caracterizar o documento de forma histórica e crítica.

E na segunda etapa desta mesma fase, seria utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada visando a partir dessa análise, levantar categorias iniciais para a elaboração dos indicadores considerando as seguintes informações: quem foram os sujeitos envolvidos na elaboração do documento em que contexto as diretrizes foram elaboradas, qual a metodologia de construção e o embasamento legal utilizado, dentre outros. Seriam entrevistados os Membros da Equipe de Elaboração das *Diretrizes* e professores da rede municipal de ensino.

Para operacionalizar o segundo objetivo específico da pesquisa, o qual resultaria no produto final do Mestrado, foi proposta a segunda fase da metodologia constituída por duas etapas:

Quadro 3 - Desenho da segunda fase da metodologia da pesquisa

ETAPAS	INSTRUMENTOS	INICIAIS CATEGORIAS	O QUE SE ESPERA
1 ^a	Processo Formativo	A serem levantadas	Discutir os conceitos
2 ^a	Grupo Focal	A serem levantadas	Construir os indicadores

Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

O processo formativo a que se refere a primeira etapa seria uma formação com os professores, coordenadores e gestores que atuam nas escolas do campo no município de Amargosa, bem como, com os demais participantes da pesquisa. O objetivo da formação seria discutir antes de proceder à construção coletiva dos indicadores, algumas concepções e

princípios fundantes na Educação do Campo, assim como conceitos ligados aos indicadores, conforme programa da proposta abaixo.

Quadro 4 - Conteúdo programático do processo formativo previsto pela pesquisa

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
ITEM	EMENTA	CONTEÚDO
1	Constituição histórica da Educação do Campo como prática social e categoria teórica	-Educação e disputa de Projetos Societários no Brasil; - Modelos de agricultura em disputa; -Trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil; -Concepções e princípios da Educação do Campo; -Escolas do campo: entraves e possibilidades no cenário atual.
2	Diretrizes para Educação Básica do Campo em Amargosa	-Processo de Construção (Introdução) -Marco Conceitual; -Marco Organizativo do Trabalho Pedagógico; -Orientações Curriculares para a Educação do Campo nos níveis, modalidades e áreas do conhecimento (Ementário):
3	Avaliação de Políticas Públicas	-Concepções de políticas públicas; -Ciclo das políticas públicas (ênfase na implementação e na avaliação); -Fundamentos e conceitos básicos em avaliação de políticas (elementos, critérios etc.).
4	Indicadores para avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa	-Conceito de indicadores -Construção dos indicadores; (prática)

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

O desenho teórico e metodológico da pesquisa foi apresentado em parceria com a orientadora do trabalho, em um momento específico destinado a este fim, à Secretária Municipal de Educação, à Diretora do Departamento Pedagógico e à Supervisora de Educação

do Campo, que puderam dialogar sobre os objetivos da pesquisa, elucidar dúvidas e fazer proposições a partir das demandas concretas da Educação do Campo.

Vale ressaltar que o esboço da referida proposta foi discutido e construído em parceria com a Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, que inclusive, fez uma previsão das possíveis datas para efetivação deste processo formativo. A orientadora da pesquisa seria uma das palestrantes, além da própria pesquisadora e outros convidados. Participariam da formação os professores, coordenadores e gestores que atuam nas escolas do campo. Deste modo, a pesquisa cumpriria os seus objetivos propostos, assim como a SEC realizaria a formação conforme havia intencionado.

A alteração de um dos sujeitos da pesquisa redesenhou também os seus rumos. Com o afastamento da referida Diretora do Departamento Pedagógico, para gozar de direitos legalmente assistidos, a formação prevista pelo projeto de pesquisa tornou-se inviável, permanecendo apenas a formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) intitulada “Estudo das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa” (ANEXO 2), abrangendo os docentes, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam nas escolas do campo no município. Os encontros foram realizados nos meses de setembro, outubro e novembro de 2014, conforme relato de experiência construído a partir das observações e dos documentos coletados durante o processo formativo.

Considerando que a formação prevista pela pesquisa estava sendo inviabilizada, pois não havia um cenário favorável para o seu desenvolvimento e logo em seguida havia uma proposta anunciada pela SME, considerou-se ser este um espaço oportuno para acompanhar o desenvolvimento da proposta, seu objetivo, os materiais utilizados, metodologia e seus formadores, na tentativa de contribuir com os objetivos da presente pesquisa.

7.1.1 Relatos do processo formativo (2014)

A formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação teve carga horária de 25 horas e explicitou como objetivo: “compreender o panorama das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no município de Amargosa, mobilizando os diversos sujeitos construtores da Educação do Campo no município”.²⁶

Considerando que o uso do conteúdo das falas gravadas e do material coletado nos encontros de formação, tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-

²⁶ Objetivo extraído do material entregue na formação promovida pela SME.

científicos da presente dissertação, serão utilizados abreviaturas e nomes fictícios para se referenciar ao seu conteúdo. Os professores serão identificados com nome de flores do campo e os palestrantes de cada um dos três encontros serão identificados como “Facilitador do Encontro” ou “Facilitadora do Encontro” seguido de uma abreviatura.

Cabe também esclarecer que, a fim de não confundir o documento local, “As Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa- Bahia” com as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (2002), o primeiro documento será identificado de forma simplificada, sendo apelidada neste trabalho como “Diretrizes do Campo de Amargosa”.

Em relação à formação dos professores que atuam nas escolas municipais de Amargosa, verifica-se que a maioria possui a titulação adequada para atuar em sala de aula. Dentre estes, estão os professores que atuam nas escolas do campo e possuem formação adequada para atuar na docência.

Tabela 4: Nível de formação dos professores das escolas municipais de Amargosa, 2014.

Formação	Quantidade de professores
Licenciatura em Educação do Campo	03
Licenciatura em Pedagogia	190
Ensino Médio na Modalidade Normal	05
Outros	26

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEC, 2014.

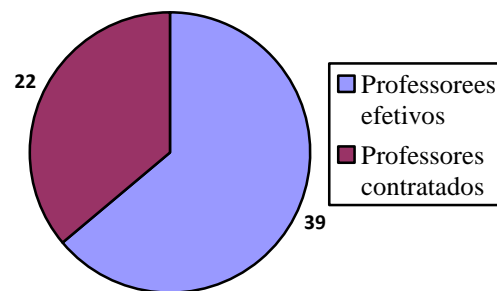
Durante as observações dos encontros de formação ocorridos em 2014, sentimos a necessidade de saber sobre a formação dos professores na área de Educação do Campo. Para obter tal informação, aplicamos um questionário no segundo encontro de formação do “Estudo das Diretrizes”, a trinta e quatro professores presentes, e ao serem questionados sobre a participação em cursos de formação continuada na área de Educação do Campo, e em caso afirmativo, quais foram esses cursos, apenas 18 dos professores responderam positivamente. Destes, 01 afirmou não lembrar o nome do curso, 01 citou apenas as formações do Programa Despertar, 01 citou o Despertar e o PRODEA Recôncavo (Programa de Desenvolvimento da

Educação Ambiental), 02 se referiram à Licenciatura em Educação do Campo (UFBA), 02 indicaram como formação em Educação do Campo as formações do Programa Despertar e do Programa Escola Ativa, 03 a formação do PIBID Classes Multisseriadas, sendo que um deles acrescentou a Especialização em Educação do Campo (UFRB/CFP), se referindo a Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (2011). E 06 escreveram: “Educação do Campo com Fábio Josué”, referindo-se aos processos formativos no âmbito do projeto de extensão “*Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos*”, realizado em 2009, conforme descrito no capítulo 2. Outros 16 professores responderam que nunca participaram de nenhum curso/formação sobre Educação do Campo. O que se constitui um dado preocupante tendo em vista a importância da formação específica para se atuar nesse contexto.

O corpo docente das escolas do campo de Amargosa em 2014 era formado por 61 professores, atuando no total de 28 escolas. Destes, apenas 15 professores residiam no campo e uma maioria que mora na cidade, isto é, 46 professores se deslocavam diariamente da sede do município para trabalhar nas escolas situadas na zona rural.

Em relação ao vínculo empregatício dos professores que atuaram nas escolas do campo de Amargosa no ano de 2014, 39 são efetivos e 22 contratados.

Gráfico 3: Quantidade de professores das escolas do Campo e vínculo empregatício



FONTE: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEC, 2014.

Ao acompanhar os três encontros de formação, foi possível apreender elementos que podem contribuir para a compreensão do processo de implementação das Diretrizes no município e vislumbrar avanços, entraves e possibilidades na efetivação de ações que favoreçam a melhoria da Educação do Campo em Amargosa.

O primeiro encontro realizado no dia 30/09/2014, na própria Secretaria Municipal de Educação e teve a duração de aproximadamente duas horas. Nesse encontro, foi realizada uma mística com a participação professores de cada escola. Segue abaixo a quantidade de participantes:

Tabela 5 - Quantidade de participantes do I Encontro de formação - 09/2014

NÚCLEO	PROFESSORES DO NÚCLEO			PROFESSORES PRESENTES NO I		Equipe Gestora- PRESENTES	
	Total	Efetivo	Contratado	Efetivo	Contratado	Coordenador	Diretor
Núcleo 02	14	08	06	04	04	01	01
Núcleo 03	12	09	03	03	-	01	-
Núcleo 04	13	10	03	04	02	01	01
Núcleo 05	11	03	08	03	07	01	01
Núcleo 06	13	11	02	07	02	01	01

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Observa-se no quadro acima que este encontro de formação contou com professores de todos os Núcleos. Entretanto, ao observar a quantidade total de professores que atuam nos núcleos e a quantidade de participantes referente ao I encontro, constata-se que alguns dos núcleos apresentaram baixa frequência dos professores.

Esse encontro foi conduzido pela Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, identificada como D.S. Nesse encontro, a mesma apresentou a introdução das Diretrizes de Amargosa, seu Marco Legal e Conceitual.

Na condição de alguém que participou ativamente do processo de construção do documento, e tem apropriação das condições concretas das escolas do campo no município e as políticas destinadas a elas, D.S. discutiu com propriedade os aspectos propostos, destacando pontos importantes que perpassaram o processo de elaboração do documento.

Ao refazer o Marco Histórico, relatou minuciosamente o processo de elaboração das Diretrizes, destacando o projeto de extensão “*Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos*”, (APÊNDICE 5), realizado de setembro a dezembro de 2009, resultante da parceria entre a UFRB/CFP e a Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo era construir uma proposta para a Educação do Campo para o município de Amargosa.

Salientou a importância da participação coletiva no processo de elaboração do documento, citando os sujeitos que fizeram parte, como foi o caso dos sindicatos e das

comunidades rurais, evidenciando a compreensão da necessidade da participação da sociedade civil nas diversas fases de implementação de uma política pública.

Foi uma elaboração coletiva. Apesar de nem todo mundo ter participado da escrita final desse documento. A gente sabe que um documento como esse para ser escrito, não pode ser escrito por muitas mãos, senão a gente acaba perdendo a essência. Poucas mãos escreveram, embora a gente tenha tido muita fundamentação no “grupão”. Então a gente teve: entrevistas, relato, escuta da comunidade, escuta do pessoal da agricultura familiar, professor... (Facilitadora do Encontro, D.S).

A esse respeito, Albuquerque e Casagrande (2010) afirmam:

Trabalhar coletivamente não é fácil. Exige um esforço de todos, para que os objetivos coletivos prevaleçam sobre os objetivos individuais. Vale destacar que, em nossa sociedade, somos ensinados a competir o tempo todo e não a colaborar; somos incentivados ao individualismo nas suas formas mais extremas. Portanto, o que deve nos mover para buscar a organização do coletivo escolar é uma convicção política baseada nos objetivos coletivos, a todos e para todos (ALBUQUERQUE e CASAGRANDE, p.144, 2010).

Segundo o próprio documento, a metodologia utilizada foi a reflexão-ação orientada pela pesquisa participante, cujos princípios consideram os sujeitos e os grupos das classes populares como produtores de conhecimento, ou pelo menos, os participantes associados do saber orgânico da classe, como expõe em seu texto, apoiado em Brandão (1999, p. 223-224)

i) a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos das classes populares (...) serem produtores diretos ou, pelo menos, os participantes associados do próprio saber orgânico da classe (...). Um saber que oriente a ação coletiva e que, justamente por refletir a prática do povo, seja plenamente crítico e científico, do seu ponto de vista.

ii) O poder de determinação de uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, tenha ela tido ou não a participação de sujeitos populares em todas suas etapas.

iii) O lugar e as formas de participação do conhecimento científico erudito e do seu agente profissional de saber, no trabalho com o povo que gera a necessidade de sua participação (BRANDÃO 1999, p. 223-224 *apud* AMARGOSA, 2012)

D.S. enfatizou a conquista por políticas públicas da Educação do Campo como sendo um movimento marcado por pressões, disputas e lutas.

Para chegar a esse documento final, não foi de uma hora para outra. Foi toda uma construção, como tudo que acontece na Educação do Campo. Tudo é construído, tudo é trabalhado, tudo é com muita luta, pressão para acontecer as coisas, porque senão, não acontecem (Facilitadora do Encontro, D.S).

Essas colocações denotam a compreensão das tensões existentes na concepção e implementação de uma política pública no centro do que chamamos neste trabalho de **Estado Ampliado**, o Estado como sendo resultado da correlação de força; a junção da **sociedade civil** e da sociedade política; como sendo o espaço onde se incide as lutas por políticas. Sendo que, a política e o Estado ampliado são instituídos a partir da disputa pela afirmação da **hegemonia** de uma fração de classe, ao se organizar em seus **aparelhos de hegemonia**.²⁷

Ao apresentar o Marco legal das Diretrizes, apontou todas as leis e decretos e resoluções que respaldam a Educação do Campo de acordo com o documento, apontando a insipiência ou as contradições e relevância de cada um para a Educação do Campo. E até mesmo problematizando o que determina alguns textos legais, tal como a Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A gente ainda tem (isso não é só a realidade de Amargosa) a Educação Infantil junto com o Ensino Fundamental, que é uma coisa que não deveria acontecer. Mas infelizmente isso não é uma realidade de Amargosa. É uma realidade de Brasil. Né? Porque é assim: o MEC determina certas coisas para a gente, assim como as leis determinam certas coisas para a gente, mas não subsidiam para a gente fazer acontecer. Então é assim: tem zona rural que tem um aluno só de Educação Infantil. A própria lei me diz que eu não posso “descartar” esse aluno e a própria lei me diz que eu não posso colocar esse menino junto com o Ensino Fundamental. E aí, eu faço o quê?Então é assim: existem as leis para serem cumpridas, mas é assim, a viabilização disso, às vezes, o município, o Estado, não dão suporte para isso acontecer (Facilitadora do Encontro, D.S).

Muitos aspectos importantes podem ser extraídos dessas considerações, coadunando inclusive com as afirmações de Rua (1997), trazidas na sessão desse trabalho que trata da implementação da política pública e seus entraves (p.54). Dentre eles, a própria contradição apresentada entre os dispositivos legais que não garantem alternativas para viabilização do que é exigido. Trata-se do antagonismo entre o que a população exige, respaldada na própria legislação, que todos tenham acesso à educação e o que de fato é garantido. É o distanciamento entre o prescrito e o vivido no tocante ao texto da política pública.

Outra questão, que também corresponde a um entrave ao se implementar uma política, refere-se ao seu financiamento. Quando não existe financiamento suficiente para uma política pública, ela se torna inexecutável. E mesmo sendo considerada uma política de qualidade, ela estará fadada ao fracasso.

²⁷ Estas categorias citadas em negrito foram melhor abordadas no capítulo 4 deste trabalho.

Não é tarefa simples implementar uma política no âmbito municipal. Mesmo que a rede escolar seja pequena, como é o caso de Amargosa, o sucesso da política não está centrado apenas em decisões e estratégias locais. Embora estas possam se constituir em uma saída para superar os obstáculos impostos pela própria política. Executar uma política, por exemplo, sem financiamento adequado, sem o suporte técnico e operacional necessários torna-se inviável. No entanto, na esfera educacional, esse é um fato comum: instituir a política e não financiar, deliberando dessa forma que ela não “sairá do papel”, não será consolidada. Foi feita apenas como instrumento simbólico de responder a uma demanda da sociedade ou de uma fração de classes.

Ainda destaca-se a dificuldade imposta pelo suposto “regime de colaboração” entre os diferentes níveis de governo: federal, estadual, municipal, que comumente torna-se um entrave para a efetivação/implementação da política, originando outros problemas e impossibilitando seu acompanhamento. Além de dar margem para que cada município adote suas próprias estratégias para lidar (ou não lidar) com a questão.

Durante o I Encontro de Formação 2014, para trabalhar o Marco Conceitual, foi proposto que cada grupo, formado por professores, coordenadores e gestores, fizesse a leitura dos tópicos que compõem esse item do documento, a saber: 1) Educação como Formação Humana; 2) Educação do Campo; 3) Campo da Educação do Campo [em Amargosa]; 4) Escola do Campo em Amargosa.

A metodologia para trabalhar esse momento possibilitou a leitura do documento. Isso pode ser considerado um aspecto interessante. Mesmo que tenha sido uma leitura parcial, pois foram lidos apenas esses itens citados, após a leitura dos tópicos, cada grupo elegeu um representante para socializar a compreensão sobre seu respectivo item. Apesar da leitura ter sido breve e de não ter sido possível discutir na íntegra o que cada parte do texto apresenta, questões relevantes foram abordadas.

No tópico 1) Educação como Formação Humana, a ênfase dada pelo grupo que o socializou foi a necessidade de formar criticamente os sujeitos, tanto os alunos, quanto os pais, para a participação.

Eu questiono: o que nós temos feito pra que possibilite essas crianças a participarem mais na sua comunidade? Educação para a formação humana tem muito disso aí. Eu sempre coloco nos seminários: nas nossas comunidades não tem associações, movimentos nenhum, organizados, nenhum e não são participativos... aí a gente tem que formar e aí a gente não pode “tá” confundindo com política partidária... (Professora Efetiva, Girassol, 2015).

Consta-se que a compreensão explicitada seguiu o mesmo viés apresentado nas Diretrizes de Amargosa, que em seu texto afirma que educação na perspectiva da formação humana visa que ao longo do processo educativo, histórico e social, os sujeitos sejam capazes de desenvolver a capacidade crítica, como também de “atuar de forma coletiva, ou seja, de participar, de modo autônomo e reflexivo, da organização social da vida e da sociedade” (AMARGOSA, 2012).

O texto das Diretrizes de Amargosa indica as características de uma educação para a formação humana, distinguindo-a de uma educação meramente para o desenvolvimento de habilidades, como vemos no trecho a seguir:

Em suas diversas obras Paulo Freire (1967, 1970, 1997) ensina que educação é humanização. Educação não é apenas aprender a ler, escrever, contar, saber matemática, física, química, isso é pouco. Aprender tudo isso só é válido, se nos ajudar a sermos humanos. Formar o ser humano é muito mais que puramente treiná-lo no desempenho de destrezas uma vez que a ética permeia toda a formação humana dos homens como sujeitos-históricos (AMARGOSA, 2012).

Porém, acredita-se que a educação como formação humana, ampliando essa perspectiva, está atrelada ao projeto educativo defendido pelo modelo da agricultura familiar que concebe a educação como omnilateral. Assim está, em oposição ao outro modelo de organização da produção agrícola, o agronegócio que exige uma educação pautada no individualismo, na formação para o mercado de trabalho, na competitividade, a fim de sustentar seu projeto de desenvolvimento, conforme melhor explicitadas no capítulo anterior deste trabalho, “Educação do Campo e Projeto societário contra-hegemônico”.

O segundo grupo que se apresentou no I Encontro de Formação (2014), tratou do tópico 2) Educação do Campo. Destacou a substituição do termo meio rural pela palavra campo:

A expressão campo substitui a palavra meio rural, com o objetivo de problematizar a discussão sobre uma educação que seja pertencente aos sujeitos que vivem no campo e do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999, p. 29).

Considera-se esta distinção muito importante para iniciar o debate sobre a Educação do Campo. Partindo do entendimento de que existem diferentes projetos em disputa na sociedade, um que se refere ao campo dos camponeses e outro ao campo do agronegócio e que cada um adota a concepção de campo que melhor atende aos seus objetivos. É preciso

balizar que a Educação do Campo, situa-se no projeto gestado pelo povo do campo organizado.

A concepção de campo é crucial para a demarcação do projeto educacional que se pretende defender e construir. Mas não apenas, vinculada a ela, a concepção de território, no domínio das políticas públicas também é relevante por influenciar a criação e o teor da política destinada para a população do campo.

Assim, ao tratar da Educação do Campo, é preciso balizar que a Educação do Campo, situa-se no projeto gestado pelo povo do campo organizado, e então demarcar de qual campo, de qual território e de quais sujeitos estamos falando e conseqüentemente quais políticas e ações estamos reivindicando. As colocações a seguir comprovam claramente de que forma estas concepções na realidade concreta estão intrinsecamente ligadas.

Tem uma coisa que me chama bem atenção nesse tópico. É a questão da concentração de riqueza, de terra, da concentração de posse de terra na roça. A gente acha que não. Mas, muito na zona rural é de poucos donos. Muito! Aí se a gente pegar a questão ali da região da Mata das Covas mesmo, [...] as Três Lagoas, o pessoal tem as casas, praticamente não tem quintal, ou tem o um pequeno espaço no fundo e um terreiro na frente porque já pertence a um determinado fazendeiro que já tem muito daquela terra ao redor. Então, se a gente observar, grande parte da zona de rural de Amargosa, é marcada pela concentração de terra mesmo (Facilitadora do Encontro, D.S. 2014).

E se a gente for observar as casas foram doadas como um pagamento da prestação de serviço. É a exploração da escravidão! (Professora Efetiva, Girassol, 2015).

Na hora de ampliar uma escola, liberação de terreno, nada! Muito menos para fazer um poço artesiano... (Gestora Escolar, Efetiva, Violeta, 2014).

Eu posso falar da realidade que eu conheço. Quem trabalha em torno do Timbó, sabe que a maioria daquelas propriedades ali da região é de um único dono, um único dono, que é o maior proprietário de terra dessa região. Então é assim, são pequenos espaços, aqueles espaços de terra onde a pessoa só tem o lugar de ter a casa e ter a sua horta. Então é assim, é a nossa realidade. Então é uma questão para a gente pensar. (Professora Efetiva, Tulipa, 2015)

Os depoimentos atestam o que os dados oficiais (IBGE, 2006) dizem: Amargosa é um município marcado por uma estrutura fundiária concentrada, onde os pequenos produtores não conseguem adquirir novas terras e recorrem ao processo de minifundização para manter suas atividades no espaço rural.

O problema da concentração da terra precisa ser debatido e compreendido ao se trabalhar a Educação do Campo, entendendo que não são lutas separadas. Os cursos de

formação de professores precisam se ocupar disso, considerando seu impacto na vida dos sujeitos que habitam e estudam no campo e dependem da terra para viver.

O II Encontro de Formação realizado pela SMEA em 2014 foi conduzido por uma coordenadora pedagógica de um dos núcleos da rede, aqui identificada como D.E., que apresentou como objetivo do encontro discutir o Marco Organizativo do Trabalho Pedagógico constante nas Diretrizes. A mesma tratou das temáticas constantes nas Diretrizes: Cultura como matriz do conhecimento; Trabalho como Princípio Educativo; Relação Sociedade Natureza e Desenvolvimento Agrário enquanto Matriz do Conhecimento; e Organização do Trabalho Pedagógico.

Tabela 6 - Quantidade de participantes do II Encontro de Formação – 10/2014

NÚCLEO	PROFESSORES DO NÚCLEO			PROFESSORES PRESENTES NO II		Equipe Gestora- PRESENTES	
	Total	Efetivo	Contratado	Efetivo	Contratado	Coordenador	Diretor
Núcleo 02	14	08	06	04	08	01	01
Núcleo 03	12	09	03	02	-	01	-
Núcleo 04	13	10	03	03	02	01	-
Núcleo 05	11	03	08	03	05	02	01
Núcleo 06	13	11	02	05	01	01	01

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Nessa formação estiveram presentes professores e coordenadores de todos os núcleos. No entanto, a quantidade de participantes no encontro caiu em relação ao encontro anterior.

Nesse encontro aconteceu a socialização e debate por parte dos participantes do texto: “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos” (LIMA, SANTOS, PEREIRA e CHAGAS, 2010),²⁸ distribuído no encontro anterior. Os professores que se propuseram a socializar sua compreensão sobre o texto revelaram em suas falas, tensões e anseios, que sob uma visão avaliativa, podem ganhar outros contornos no favorecimento de uma educação de mais qualidade para o campo.

As falas a seguir, apesar de longas, foram transcritas na íntegra visando preservar seus sentidos e singularidades e seu caráter desvelador e acima de tudo problematizador da

²⁸ Os autores do texto Silvana Lúcia da S. Lima, Fábio Josué Souza dos Santos, Gladyston Stélio B. Pereira e Rita de Cácia Santos Chagas também foram os docentes proponentes do Projeto de Extensão: “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos”, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Silvana Lúcia de S. Lima e do Prof. Msc. Fábio Josué Souza Santos (UFRB/CFP).

realidade, até mesmo para além do que será explicitado na análise posterior feita pela pesquisadora, autora da presente dissertação.

O que mais me identifiquei nesse texto, o que mais me chamou atenção é o que a gente vem discutindo: a necessidade de uma reformulação no currículo. Um currículo que parta dos interesses da comunidade. Não do que nós pressupomos que é interessante para eles. Muitas vezes o que o menino traz é relegado. Um dia desses, eu fiz uma constatação interessante. Eles me disseram que goiaba ajuda a amadurecer a banana mais rápido. Aí eu: “Como”? Eles: Ah! Professora. Enrola uma lona preta e coloca umas goiabas dentro que a senhora vai ver que vai amadurecer rapidinho. Tem coisas que são interessantes e a gente só vai descobrindo lá naquele espaço, convivendo junto com eles. Aí a gente se depara com um livro que está totalmente distante [...] Aí eu fico tentando me questionar: será que realmente o que eu “tô” levando é de relevância para eles? Porque eu já tive oportunidade de ensinar de 5ª a 8ª e hoje eu me deparo numa classe multisseriada e percebo que essa transição pra eles é uma ânsia, um desejo, um sonho, né? E quando eles chegam na 5ª série, muitas vezes eles se sentem desorientados, perdidos, com medo. Não é mais um professor. São oito professores. Muitos se aliam àqueles que eles não devem se aliar. Pela questão da timidez, aquele que não deveria está ali perto dele tomando espaço, está. Porque é aquele que está oferecendo algum tipo de amizade. Então é assim, uma questão de preparar esse indivíduo para esse processo transitório, às vezes fica a desejar porque o currículo também não está permitindo a reflexão de onde ele está e nem para onde ele vai, né? Então é assim: ele se perde, ele se nega, ele se subordina de alguma forma e isso é... quando eu li esse texto eu fiz assim: o produto seria, é...“ *o produto será a reformulação do currículo das escolas do campo na rede pública de Amargosa*” e depois de tanto tempo, a gente ainda está aqui relutando e discutindo, né? Tanto tempo que eu estou falando, porque dois anos, são vidas. E o que se relaciona com vidas, ser humano e a formação, é algo que um minuto de experiência pode ser trágico ou vitorioso “pro” resto da vida. Então é assim, me angustia, me agonia.

Destaquei alguns pontos, né? A questão da valorização do trabalho docente. Como a gente trabalha? E como é ofertada essas condições de trabalho? Porque o desgaste que a gente tem indo e vindo, isso cansa a gente, isso...Não vai dizer que isso é fácil, quando você sai de sua casa e vai para sua escola a dez, quinze minutos. A estrada cansa. Então é assim, como é propiciado esse trabalho? Quais as condições verdadeiras que temos de trabalho? Como é que a gente é respeitado dentro do espaço de trabalho da gente? Como a gente é visto? Ou é negado a gente esse real espaço? Então tudo isso são questões que eu fiz durante o texto e foi me... tem horas que eu me entristeço. Sinceramente, viu? Mas enquanto educadoras, a gente não pode deixar, acredito que a gente não pode deixar de sonhar em dias melhores e continuar buscando. Porque quando a gente aqui já para pra discutir, já é uma possibilidade. E a possibilidade é a esperança, é a luz e a gente ver a luz no fim do túnel (Professora Efetiva, Azaléia, 2014).

Esta fala da professora Azaleia (2014) nos remete a uma série de questões que estão diretamente ligadas a aspectos previstos nas Diretrizes. Mas, trazem outros debates que não constam no documento.

A primeira delas diz respeito à reformulação do currículo das escolas do campo.

Pautada no artigo 5º das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), as Diretrizes de Amargosa apontam que a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) deve considerar: “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia”.

Define que à OTP devem ser incorporadas tanto as demandas quanto a diversidade do campo: “os processos específicos coletivos de produzir e organizar a vida, os saberes, valores, maneiras de ver e se relacionar com o local e o global, a terra, o tempo, o meio ambiente das mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo” (AMARGOSA, 2012, p.32).

Ao demandar a reformulação do currículo para as escolas do campo, trazer o exemplo do conhecimento ensinado por seu aluno e explicitar a necessidade e o interesse de incorporar essa diversidade ao trabalho pedagógico desenvolvido, a professora demonstra compreender a pertinência dessas orientações presentes nas Diretrizes.

A Avaliação da Política Pública pode ser um mecanismo viável no trato de muitos dos pontos citados pela professora Azaleia.

Se analisarmos pelo viés da avaliação de processo, que se destina a identificar os atores estratégicos que podem ser mobilizados na direção da implementação da política, a qual também compete selecionar a melhor estratégia de implementação com seus respectivos estágios, verificamos que elementos mencionados pela professora, são dignos de serem avaliados, objetivando ajustes imediatos. Por exemplo, a mobilização de agentes de diferentes segmentos para o desenvolvimento de ações direcionadas para a consecução da política.

Podemos citar neste caso específico, o Projeto Pesquisa FAPESB- Edital 028/2012 “Multisseriação e Trabalho Docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” que tem como um dos objetivos específicos, acompanhar a inserção dos egressos das classes multisseriadas de Ensino Fundamental, nas séries finais, analisando ritos de passagem, temporalidades e processos de aprendizagem.²⁹ É acompanhar esse processo transitório tão delicado vivenciado pelos alunos do campo que vem estudar na cidade. Das quatro escolas que fazem parte do projeto, duas são do município de Amargosa, sendo que uma é da rede municipal de ensino.

Considera-se o fortalecimento da parceria com este projeto uma iniciativa que a médio e longo prazo, pode dentre outros fatores, impactar no índice de evasão, repetência

²⁹ Projeto de pesquisa e inovação em práticas educativas educacionais nas escolas públicas da Bahia, cuja universidade proponente é a UNEB e tem como universidades parceiras a UFRB e a Universidade de Paris 13 (França).

desses alunos oriundos das escolas do campo que estudam na cidade. Além disso, pode tornar esse processo transitório de sair da escola do campo para a escola da cidade uma experiência menos difícil para os alunos. Entendemos que na prática, as políticas e os sujeitos se entrecruzam, podendo então a partir de objetivos comuns agregarem esforços para a consolidação de políticas públicas para o campo no município de Amargosa.

Outra iniciativa de igual importância, que pode se tornar uma significativa parceria para o município é o OBSERVALE- Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá-Bahia, criado em 2014. Trata-se de um grupo de estudo, pesquisa e extensão sediado no CFP, na UFRB, *campus* Amargosa. Tem como principal objetivo realizar estudos e intervenções na realidade da Educação do Campo no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, constituindo-se um espaço de investigação, formação e militância em prol da Educação do Campo no referido território.

Por fim, o discurso da professora evidencia a urgência de avaliar de forma democrática e com legitimidade técnica as diversas dimensões que compõem a Educação do Campo: condições de trabalho docente, valorização docente, infraestrutura, material didático específico e coerente para escolas do campo, transporte escolar dentre outros implícitos em sua fala.

Na sequência, uma segunda professora trouxe à tona uma questão, discutida na fundamentação teórica deste trabalho, a **relação entre políticas públicas e formação de professores**.

Eu coloco também a questão das políticas públicas para o campo, né? A questão dos movimentos sociais, importantíssimos. E aí eu penso também na nossa formação enquanto sujeito que está lá no campo. Não sou de lá, mas estou. Aí eu penso também na minha formação.

Será que eu conheço movimentos sociais? Será que eu conheço o MST que a gente ver a Globo “esgoto” falando de forma depreciativa, né? Será que eu conheço só através da Rede Globo ou eu já fui ao MST? Será que eu conheço as EFAS- Escolas Famílias Agrícolas? Será que eu conheço os espaços como funcionam? É importante a gente aqui [...] enquanto município, sair desse lugar aqui da gente, conhecer esse espaço do MST, um acampamento, um assentamento. Conhecer uma EFA, né? Pra que? Pra a gente beber da fonte.

A gente não tem essa organização aqui no campo, a gente tem que tá buscando, não somente na questão do papel, mas botar o pezinho lá no campo para tá conhecendo um pouco essas experiências. E aí, a gente se conscientizar também, a questão do nosso sindicato, a nossa APLB, não é só para a gente tá falando questões só salariais, não. É a questão da gente “tá” se politizando também justamente pra se organizar enquanto categoria para discutir também esse campo que a gente fala tanto.

Quando tem a questão da APLB, só pensa que é para dinheiro. Tem que saber que é para outras coisas também, para fortalecer.

E a questão das condições de trabalho do professor. Eu sou um ser que pensa, que sente, né? Que vai para o médico, chega lá não tem o médico e corta cinquenta reais do meu salário, porque eu não tenho um plano de saúde, não tenho um plano de saúde. Então é assim, como é que está o ser humano? Como é que estão os professores municipais em termos de saúde? Como é que está a quantidade de atestados que são dados? Como é que está a quantidade de solicitação de licenças? Então é assim, a gente tem que “tá” se organizando primeiro para gente “tá” formando sujeitos que participem. E se a gente continuar nessa mesma forma que “tá” aí, a gente vai o que? “Tá” buscando excluir os alunos campesinos com essa prática da gente. Porque você citou o texto de Batista que o aluno se sente um brocoió. São essas questões que devem ser discutidas: política pública. Quando eu falo movimento social e organização, é associação. Mas é algo que “tá” fechado ainda. Não que busque cobrar políticas públicas, porque não cobra. Não é participativa. É fechado lá na própria comunidade (Professora Efetiva, Girassol, 2014).

Essa fala revela uma preocupação ampla com a política de Educação do Campo: formação de professores, busca de novas experiências pedagógicas, precarização do trabalho docente, participação da sociedade civil e outros. Sugerindo assim que ações precisam ser desenvolvidas de forma articulada para efetivação da política, e não se restringindo apenas a um aspecto ou outro.

Quando a professora Girassol (2015) declara que se o coletivo de educadores não se organizar, estará dessa forma excluindo os alunos, ela toca em um assunto que foi alvo da preocupação da I Conferência Por Uma Educação do Campo (1998). Esta conferência sinalizou algumas transformações necessárias para a construção de escolas do campo condizentes com os valores e a cultura da população do campo.

Uma dessas transformações faz alusão a essa reprodução da lógica excludente, ocasionada, sobretudo, pela deficiência do processo formativo dos educadores do campo, conforme afirma Nascimento (2009):

Uma quinta transformação se afirma na própria transformação formativa dos educadores e educadoras das escolas do campo que são os principais agentes do processo de ensino-aprendizagem. Historicamente vítimas de um sistema perverso e vicioso que desvaloriza o trabalho docente [...]. **Enquanto vítimas do sistema acabam formando novas vítimas que no futuro reproduzirão a mesma lógica perversa e viciosa do sistema** (NASCIMENTO, 2009, p.183). (Grifo nosso)

Após mais de quinze anos dessa sinalização, constata-se através da fala da professora Girassol (2015) que muitas dessas transformações ainda não ocorreram em muitos municípios brasileiros.

As próprias Diretrizes de Amargosa orientam a respeito de algumas das demais questões apontadas na fala. Diz por exemplo que a OTP deve:

Incorporar no projeto institucional das escolas as experiências pedagógicas em âmbito local/e ou regional, referidas pelo social, tais como: experiências de Educação Contextualizadas no Semiárido, das Escolas de Alternância Educativas; a Pedagogia da Terra da Via Campesina; Educação Sócio-profissional, Educação intercultural e experiências de reparação e afirmação étnico-racial, entre outros (AMARGOSA, 2012, p.32).

Porém, a formação de professores sob uma perspectiva oposta às formulações hegemônicas que orientam essa política no Brasil ganha centralidade na fala e chega a soar como uma reivindicação por uma formação que considere a especificidade social e cultural do campo. Que contribua para a dissolução de pensamentos equivocados sobre do campo e o coloque a educação a serviço dos processos de luta da classe trabalhadora!

Ao ofertar um Mestrado Profissional em Educação do Campo sendo a pioneira no Brasil, a UFRB, a partir do Centro de Formação de Professores (CFP), expressa o seu compromisso social, ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão que se traduz na produção de conhecimento e realização de ações capazes de contribuir com a transformação de realidades políticas, sociais, ecológicas etc. causando impacto principalmente na comunidade na qual está inserida.

Além do Mestrado, destaca-se no CFP - *campus* Amargosa a Pós-Graduação *Lato sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial e a Licenciatura (plena) em Educação do Campo (Edital PROCAMPO (MEC/Secadi), área do conhecimento: Ciências Agrárias – ênfase na Agroecologia e na Cooperação. E o PIBID classes multisseriadas.

Nessa perspectiva, a instituição UFRB/CFP torna-se um espaço de formação para sujeitos engajados na luta por um modelo educacional capaz de garantir no currículo o respeito à especificidade do campo, assegurando que a cultura dos indivíduos seja respeitada e valorizada no seu processo de aprendizagem.

Entretanto, a formação dos professores que atuam na educação básica do município ainda necessita ser alavancada através de ações extensionistas que traduzam o compromisso acadêmico e político da universidade com o processo de construção de uma sociedade mais sustentável e mais justa, “porque não há escolas do campo sem formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e um projeto futuro (CALDART, 2004, p.110).

Ainda sobre a mesma questão, a professora a seguir pontua, se referindo aos sujeitos do campo, alunos, pais e comunidade:

Se politizar é conhecer os seus direitos e os seus deveres. Porque a grande dificuldade de dizer ah, vamos politizar, politizar, politizar. Sim, politizar a partir de que? Ele precisa saber onde ele está, qual o papel dele onde ele está e onde ele pode chegar. Então é despertar nele a vontade de participar, de questionar, de “tá” o tempo todo se posicionando de frente para o outro e sem ter que ta se negando.

Então é essa percepção de politização que eu compreendo. Agora, quando a gente diz assim, vai politizar, coloca lá no plano de... no PPP, “tá” lá: formar cidadão críticos, cidadão reflexivos, autônomos. Que criticidade é essa que a gente “tá” desejando? Porque se a gente quer essa criticidade, a gente tem que mostrar o que é que ele tem direito hoje e o que ele pode garantir para o futuro. Porque se for só para botar ali no PPP não tem valia nenhuma (Professora Efetiva, Azaleia, 2014).

De forma bastante elucidativa a professora Azaleia (2014) coloca a dificuldade da fração de classe se organizar em aparelhos de hegemonia a fim de impor sua própria visão de mundo no interior da sociedade civil. Essa grande dificuldade, segundo ela deve-se a falta de “politização” dos sujeitos. E com grande clareza, expõe como pensa que essa formação crítica pode acontecer.

Esse aspecto merece atenção, uma vez que esta falta de organização dos sujeitos a fim disputar a afirmação da hegemonia, impossibilita a articulação de ações que impulsionem a efetivação dessa política. No entanto, Souza (2011, p. 35) esclarece com muita pertinência, algo contundente sobre a realidade das escolas do campo brasileiro. Segundo ela,

[...] existem duas realidades político-pedagógicas presentes no campo brasileiro. Nota-se que as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino da maneira como se apresenta na realidade urbana. Não se trata de ignorar o que é ensinado nas escolas urbanas – [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo.

Em Amargosa, a segunda assertiva é a que melhor descreve o contexto. Esse assunto foi trazido para o debate nos dois últimos encontros de formação ocorridos em 2014. Os professores questionaram duramente o papel das associações rurais, o papel dos sindicatos, a não atuação dos movimentos sociais de luta pela terra nessa região etc. Acerca desses questionamentos o facilitador F.J. (2014) esclareceu que:

O papel dos sindicatos na atualidade tem se restringido a transmitir políticas do governo federal, fazendo a intermediação para a pessoa receber aposentadoria, o PRONAF etc. E que a luta pela terra e a Educação do Campo, por exemplo, não constam na pauta dos sindicatos locais (Facilitador do Encontro, F.J. 2014).

Acrescentou que Amargosa é “politicamente conservadora”. “Falta um povo do campo organizado. O que temos são algumas associações que foram criadas por interesses políticos eleitoreiros. Este fato sempre ocorreu na história do município. Não se trata de uma associação que reúne o povo para lutar, nem para reivindicar alguma política pública” (Facilitador do Encontro, F.J. 2014).

Evidencia-se, então, a necessidade de se mobilizar, elaborar e propor alternativas visando a superação das condições materiais e político-pedagógicas na realidade educacional do campo no município.

Ao tratar do Trabalho como princípio educativo, questões de extrema relevância foram pautadas pelos professores. A facilitadora do I Encontro apresentou um dos princípios da Educação do Campo, constante Decreto 7.352. de 2010, que se refere ao

Incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação (...) em articulação com o mundo do trabalho (Decreto 7.352. Art. 2º § II, 2010).

Em seguida, comentou:

E é assim: se você pegar hoje o nosso PPP, né? Eu não vou falar dos outros PPP's. Nos projetos políticos-pedagógicos que eu trabalho, em nenhum momento ele identifica e enfoca a questão da valorização do trabalho. Aí eu venho falar de Educação do Campo, que o sujeito tem que valorizar o campo, que a gente tem que valorizar o campo, que o menino tem que valorizar, tem que aprender a valorizar sua cultura e tal. Mas em nenhum momento, a escola, nem o projeto político pedagógico das escolas faz essa interlocução. Entendeu? O trabalho fica distante (Facilitadora do Encontro, D.E. 2014)

Em outro momento apontou também a lacuna no trabalho de algumas escolas do campo em relação à consideração da cultura como matriz do conhecimento. A própria facilitadora D. E (2014), afirma o seguinte:

Eu não tinha parado para pensar (porque em minhas escolas tem algumas oficinas do Mais Educação), na questão do artesanato. A gente tem (e atualmente quando estou nas escolas...) o artesanato local. Aí eu parei para pensar. Meu Deus! Eu tô vasculhando, eles trabalham com E.V.A., nós trabalhamos com feltro, né? Cola quente, toalhinha, bordado e tal. É bom? É. Mas eu não tô vendo nenhum momento também para valorizar aquela cultura [...]. A questão da valorização da cultura em minha comunidade, isso tem que ta presente nos currículos das escolas.

Atesta-se o quanto é imprescindível um Projeto Político Pedagógico³⁰ que expresse seu vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Nas palavras dos autores, “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p.27).

Entende-se que os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas do campo devem estabelecer um diálogo com as condições concretas dos sujeitos que compõem a escola, evitando a elaboração de um documento pautado em uma discussão esvaziada de sentido que apenas sirva para atender a uma exigência técnica burocrática. Nas palavras de Albuquerque e Casagrande (2010), o

PPP/Programa de Vida deve ser expressão da articulação entre teoria educacional, teoria pedagógica e projeto histórico, com as condições concretas da escola e do coletivo escolar. Deve ser uma síntese em movimento da organização do trabalho da escola como um todo orgânico, em busca dos objetivos sociais mais amplos da classe trabalhadora (ALBUQUERQUE e CASAGRANDE, 2010, p.216).

Ainda sobre o lugar do Trabalho e sobre a concentração de terras no município outro professor que participou do III Encontro, aponta:

Ainda tem um problema muito grave nessa questão toda. É a questão da terra. Porque muitas famílias não têm terra, tem um pedacinho onde mora. Então planta suas hortaliças tal e tal. Então é assim: o menino vai continuar lá no campo, na fazenda de seu fulano. Fazendo cerca e destocando pasto. Então é assim, a gente precisa ver também que a questão da Educação do Campo lá, não pode está desvinculada da questão da terra, da questão agrária. Porque se a família não tem terra, logo ela vai querer... os filhos vão querer ir embora, até por conta do trabalho. E essa questão do trabalho é muito importante nessa questão da escola, né? O trabalho como princípio educativo. Porque uma coisa é você ter a terra, é você ser dono da terra, ter a posse da terra, poder plantar e colher na sua terra. Outra coisa é você não ter a terra. Inclusive na minha realidade quando criança, eu lembro que minha vó tinha muita terra, muita quer dizer, para a realidade. Mas, para a realidade do local ela tinha muita terra. Então assim, as pessoas trabalhavam a meia no terreno da minha vó. Quer dizer, trabalhavam o ano todo e quando a roça

³⁰ Outras lacunas foram apontadas nos currículos das escolas municipais de Amargosa. Ver artigo de Santos e Moura (2009), intitulado: “A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais.

amadurecia, a metade era para o dono da terra e a metade era para quem trabalhou o ano todo. Então é assim, são condições de trabalho que vão se colocando diante da realidade do campo e que às vezes a gente faz uma imagem que é a escola sozinha, é a escola sozinha. Ela não vai dar conta disso não. Ou a gente tem políticas públicas... e o papel do professor é mais aquela questão de que foi colocado aqui de tá politizando de “tá” orientando para que a escola da gente alcance o campo. Da nossa escola vai surgir o futuro líder da associação, né? o futuro líder da comunidade, o futuro líder o movimento que vai se articular ali...Então é esse o papel do professor.O vereador, o prefeito e lá vai. Então é assim, esse é o papel do professor enquanto utopia mesmo, né? Utopia porque se o professor não sonhar não adianta nem tá lá. Então é aquele sonho de que ali a gente pode tirar as futuras lideranças que vão começar a questionar e a reorganizar o espaço, o lugar. Uma professora de outra comunidade falou que ao redor da escola é tudo pasto. Então não tem agricultura familiar. O latifúndio “tá” lá e a escola “tá” lá. É problemático ter que ficar no campo e o latifúndio cercando a escola (Professor Efetivo, Cravo, 2014).

Constata-se que a questão da terra mais uma vez ocupa destaque no debate dos professores. Nesta exposição aparecem temas que muitas vezes não são tratados por educadores, mas que deveriam, por estarem intimamente ligados às políticas educacionais para o campo: a concentração de terra, questão agrária, exploração do trabalho, agricultura familiar, formação política etc. Conforme também adverte Caldart (2000):

não podemos cair na falácia de que o debate sobre a educação básica do campo substitui, ou é mais importante, do que o debate sobre Reforma Agrária, sobre política agrária e agrícola, sobre relações de produção no campo... Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo CALDART, 2000, p.64).

É preciso olhar para a problemática citada, com o mesmo entendimento explicitado pelo professor, compreendendo que de tais problemas a escola não dará conta sozinha. Desse modo, fica patente, que é preciso mobilizar outros sujeitos para o enfrentamento de problemas como o latifúndio, a propriedade da terra, a exploração da força de trabalho, olhando para essas questões com a “clareza de que sozinha a escola não provocará isto” (CALDART, 2003, p. 72).

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que fixa as Diretrizes complementares, as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo e o desenvolvimento rural, estabelece em seu Art. 11

O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Ente Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios –

trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participem desse desenvolvimento, especialmente os municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (BRASIL, 2008).

Desse modo, devem ser observadas essas diretrizes, no planejamento das ações voltadas para a educação nas escolas do campo, objetivando estruturar a organização da escola com vistas a possibilitar o desenvolvimento local.

É possível afirmar então, que a Educação do Campo é um elemento primordial para se alcançar o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento para as populações do campo, conferindo qualidade de vida e elevação da renda a esses sujeitos. Assim, cabe a escola garantir o conhecimento acadêmico e o conhecimento sobre questões como o trabalho socialmente útil, questões relativas à economia, ao conceito de propriedade da terra, as formas de uso da terra, além de outros temas relevantes, considerando ser esta a especificidade da Educação do Campo.

O Professor F.J. foi o convidado para conduzir o terceiro e último encontro de formação realizado pela SMEA em 2014, destinado a tratar da parte das Diretrizes que se refere as Orientações Curriculares para a Educação do Campo, nos níveis, modalidades e áreas do conhecimento (Ementário).

Tabela 7 - Quantidade de participantes do III Encontro de Formação – 11/2014

NÚCLEO	PROFESSORES DO NÚCLEO			PROFESSORES PRESENTES NO III		Equipe Gestora- PRESENTES	
	Total	Efetivo	Contratado	Efetivo	Contratado	Coordenador	Diretor
Núcleo 02	14	08	06	05	07	01	-
Núcleo 03	12	09	03	02	-	-	01
Núcleo 04	13	10	03	02	02	01	01
Núcleo 05	11	03	08	02	08	01	01
Núcleo 06	13	11	02	04	01	01	-

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

A partir do quadro acima, verificamos que a presença de professores, coordenadores e gestores foi baixa nesse encontro, considerando a quantidade total de profissionais que atua em cada núcleo.

Introdutoriamente, o convidado apresentou um panorama inicial da Educação do Campo no Brasil, fez uma retomada histórica dos marcos iniciais da Educação do Campo, elencou os avanços, destacando o caso de Amargosa neste cenário e apresentou brevemente as políticas e programas da Educação do Campo. Retomou a legislação da Educação do campo e

por fim levantou os principais desafios da Educação do Campo na atualidade. Feito isso, o professor tratou do ementário que são as Orientações Curriculares para a Educação do Campo nas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Ambiental, Ciências, Artes, Educação Física, Sociedade e Cultura e Filosofia, conforme orienta as Diretrizes.

Durante a formação ficou evidenciado que algumas temáticas são de relevância do ponto de vista dos professores e se constituem em desafios e demandas concretas do dia a dia daqueles que estão na linha de frente nas escolas do campo, fazendo, apesar das dificuldades, a educação do Campo acontecer. Dentre as questões, a Educação Infantil no campo e o fechamento das escolas foram temas abordados e passíveis de questionamentos por parte dos professores, sobre o que reza a legislação em vigor sobre isso.

Dois discussões destacaram-se: a quantidade de alunos exigida para funcionar uma classe, que culmina na classe multisseriada, ou em outros municípios no fechamento das escolas³¹ e a quantidade de projetos com os quais os professores precisam trabalhar em sala de aula.

A esse respeito uma professora interroga:

Qual a quantidade de alunos para que uma escola funcione? Então o critério não pode ser o número de alunos? Se tiver dez alunos eles têm o direito garantido!? (Professora Efetiva, Margarida, 2014).

Vale destacar algo muito positivo que aparece no contexto do município de Amargosa, que é a decisão – adotada por diferentes gestões – de não fechar escolas do campo. Poucas delas foram encerradas no município nas últimas décadas, na contramão do que se assiste no Brasil e na Bahia, onde foram fechadas, respectivamente, 66.783 e 10.122 escolas do campo, no período entre 1997 e 2013.

Sobre a ausência de programas específicos para o campo, bem como a quantidade e a descontinuidade dos programas aderidos para as escolas do campo, que acabam sendo substituídos por outros, a professora adverte:

Aí não dá conta de nada. Porque o professor para lidar com essa questão dessas mudanças todas, não dá conta da sua prática sem os programas para a realidade do campo. Aí a gente recebe nos peitos esses programas. O diretor tendo que trabalhar e discutir um pouco do pedagógico, acompanhar o pedagógico também, fica às vezes “azuadinho” para está acompanhando. O

³¹ Em Amargosa não tem se fechado escolas deliberadamente, mas há um decréscimo da população em várias comunidades reduzindo o número de alunos.

coordenador por sua vez, tem que ta acompanhando, porque são listas, são burocracias que tem que constar para dar conta ao sistema. Tem que “tá” preenchendo com todos os professores. E quando o núcleo tem cinco ou seis escolas, para pegar tudo tem que ter um tempo. No final disso tudo, ninguém dá conta de nada (Professora Efetiva, Girassol, 2014).

A insatisfação por conta da descontinuidade das políticas foi um item que também surgiu no segundo encontro dessa formação:

Eu fui trabalhar na zona rural porque não tinha vaga aqui [...] Agora, a comunidade, a escola ainda sofre preconceito? Sofre. Por conta de várias questões. Uma das questões maiores é a questão da política partidária, né? Que eu não sei como eles vê e enxerga o campo. É, eu tô aqui nesse curso, ótimo, tô muito confiante no que pode acontecer, entendeu? Tô sendo prova. Agora eu espero que aconteça de fato, né verdade? Participei do Despertar, consciência ecológica... A rural não pode ficar pra trás. Na hora, acontece na escola urbana e não acontece na rural. Agora eu espero que aconteça de fato na realidade (Professora Efetiva, Dália, 2014).

Quando a professora questiona sobre como os agentes da política pública “veem e enxergam o campo”, infere-se que está se referindo à concepção de campo que está sendo levada em consideração. Este assunto já foi abordado anteriormente por outra professora. Aqui, surge novamente, desta vez ratificando o quanto os interesses próprios, manifestados a partir da *policies* podem afetar na efetivação de uma política *politics*. A concepção de campo a ser adotada por um projeto educacional comprometido com os anseios dos sujeitos do campo, nesse sentido, deve concebê-lo como resultado de uma dimensão histórica, marcado pela contradição de classe.

Não é demais afirmar que as concepções de campo, território, desenvolvimento não são meras palavras, fundamentadas em pesquisas científicas; elas se traduzem e se materializam em políticas públicas que afetam diretamente as populações do campo.

Em relação à descontinuidade das políticas, presentes nas escolas na forma de programas e projetos, a professora demonstra que as mudanças são frequentes. Compreende-se que essa alternância de programas acaba gerando uma descredibilidade, desmotivando o professor, embora a fala em análise da professora anuncie que a mesma está motivada.

Face aos questionamentos e colocações feitos pelos professores, evidencia-se as questões consideradas relevantes por eles ou que de alguma forma estão sendo um gargalo para a política de Educação do Campo no município.

As discussões suscitadas pelos professores apontam possíveis caminhos a serem percorridos e também avaliados a fim de efetivar as Diretrizes no município

Compreende-se que é necessário desencadear um conjunto de mobilizações e estratégias envolvendo diversos sujeitos e colocando os professores como protagonistas da luta pela implementação de uma política que garanta a melhoria da educação do campo no município de Amargosa.

7.2 AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

A análise a seguir encontra-se dividida em cinco partes, nas quais a discussão acontece a partir dos dados obtidos com a participação dos sujeitos da pesquisa. A primeira parte trata da implementação da Política Pública de Educação do Campo e a necessidade de sua organização. Na segunda parte, discute-se a formação de professores para entendimento da política e a presença da UFRB no processo de consolidação das Diretrizes de Amargosa. Na terceira parte, apresenta elementos que são entraves para a implementação da política e levanta os aspectos favoráveis no contexto local para a implementação das Diretrizes. Na quarta parte são discutidas as possibilidades de indicadores para a avaliação das Diretrizes.

Os sujeitos que participaram da pesquisa, cujas contribuições serão apresentadas a seguir, serão identificados da seguinte forma: as quatro (4) professoras da rede municipal de ensino que foram entrevistadas, serão identificadas com os numerais de 1 a 4 e de acordo com o seu vínculo empregatício, efetiva ou contratada. Os três (03) membros da comissão de elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa entrevistados, serão identificados como Membro Elaborador A, B e C.

a) Implementação da Política Pública de Educação do Campo: necessidade de organização.

Destacou-se neste trabalho a necessidade dos grupos se organizarem em aparelhos de hegemonia para elaborar sua própria visão de mundo na esfera da sociedade civil, a fim de reivindicar, pressionar e acompanhar as Políticas Públicas de Educação do Campo. Isto é, tratou-se da disputa pela afirmação da hegemonia de uma fração de classe – organizada em seus aparelhos de hegemonia. Nesse contexto, enfatizamos o papel histórico dos Movimentos Sociais na conquista e implementação de tais políticas. A fim de saber o entendimento dos entrevistados sobre essa necessidade de organização dos coletivos, questionou-se sobre o papel e a importância dos movimentos sociais na efetivação de uma política de Educação do Campo e sua atuação no município de Amargosa. O Membro Elaborador A, responde:

[...] A presença forte dos sindicatos, faz toda diferença na mobilização dos trabalhadores [...] Diferente de Amargosa que nós não temos ninguém mobilizado pelos sindicatos...Quando a gente vai para os outros municípios que tem forças políticas organizadas, a gente ver, por exemplo, as Diretrizes ganhando “corpo” e se realizando na perspectiva do enfrentamento da questão agrária brasileira. Em Amargosa o que não acontece pela via da Secretaria e do poder público municipal, acaba não se realizando. E quando isso acontece acaba sendo um ajuste ao sistema (Membro Elaborador A, 2014).

Nessa fala, o membro entrevistado aponta para a ausência de estudantes na Licenciatura e Mestrado de Educação do Campo da UFRB/CFP, provenientes da mobilização dos sindicatos de Amargosa, diferente de outros municípios circunvizinhos que tem protagonizado essa inserção de trabalhadores no espaço acadêmico. A entrevistada ainda chama atenção para um possível esvaziamento epistemológico e político do Projeto de Educação do Campo, quando não existem movimentos organizados que reivindiquem, acompanhem e orientem a política de Educação do Campo no cenário municipal.

Apesar de não ver a presença dos movimentos sociais a gente vê uma outra possibilidade de efetivação da política pública. Mas, o que se tem agora olhando para Amargosa, nós não temos os movimentos sociais. E nesse caso, a efetivação da política fica fragilizada. De que forma? Pega o que é o projeto de Educação do Campo, tira os princípios dele capazes de produzir mudança, aplica uma proposta pedagógica que contextualiza alguns conceitos e perspectivas, mas que de fato não é Educação do Campo. É Educação no Campo, é Educação Rural, é... (Membro Elaborador A, 2014).

O Membro Elaborador B, ao ser perguntado sobre a mesma questão, reafirma a ausência e dos Movimentos Sociais na efetivação de uma política de Educação do Campo em Amargosa e aponta isso como sendo um prejuízo na implementação da política e na qualidade da educação ofertada.

Uma coisa que eu percebi é que não há muita mobilização dos movimentos sociais. Eu venho trazendo isso como algo que não contribui muito pra a discussão de Educação do Campo. E se você olhar há municípios bem menores, mas que há uma mobilização dos movimentos sociais e as conquistas estão conseguindo ser bem mais interessantes para os sujeitos que são do campo, do que necessariamente um município grande. Então eu acho que há uma dormência desses sujeitos naquele campo e isso tem dificultado. Não só a implementação, mas a própria qualidade social dessa educação que tá lá, nessas escolas (Membro Elaborador B, 2014).

Os professores, por sua vez, entendem com clareza a importância da organização da sociedade civil na implementação da política de Educação do Campo.

Ah! Com certeza tem que ter a presença dos movimentos sociais, a participação, porque precisa de pessoas que lutem pela garantia de uma qualidade melhor de uma “educação rural”. Quanto mais pessoas, quanto

mais grupos sociais se envolverem e cobrarem vai ser bem melhor (Professora 2, efetiva, 2015).

Eu acho que diante do cenário histórico que a nossa pátria foi constituída, eu acho que o pobre, o oprimido, vai vencer no grito mesmo (Professora 3, efetiva, 2015).

O movimento social, às vezes ele é mal visto. É visto como, ah! “Lote de baderneiro”, “lote de oportunista”. Mas assim, o movimento em si ele deveria receber o olhar diferenciado. O que esse movimento traz? o que esse movimento propõe? O que ele quer? O que esse povo quer? Então o movimento social... Porque ele incomoda de certa forma. Todo movimento, ele incomoda. E o movimento que incomoda, o poder público tende a sufocar. Então vamos sufocar isso aqui [...] Seria uma porta para se pensar uma educação para quem de fato conhece essa realidade, para quem de fato precisa. Tem a boa vontade dos professores, a boa vontade não, o interesse dos professores das pessoas que estão atuando na Educação do Campo junto com os gestores, coordenadores, né? Às vezes a gente, às vezes não, a gente deseja uma educação de qualidade, mas não só depende do profissional, né? Depende de outras esferas (Professora 4, efetiva, 2015).

Entende-se que para garantir a implementação efetiva das políticas de Educação do Campo faz-se necessária uma atuação mais contundente da sociedade civil juntamente com o Ministério Público no sentido de fazer cumprir a Lei. No caso específico de Amargosa, o coletivo de professores e gestores que trabalham nas escolas do campo pode demandar da própria Secretaria de Educação ações mais efetivas nessa direção.

Os entrevistados foram questionados sobre que alternativas podem ser apontadas para reivindicação e acompanhamento de uma política de Educação do Campo em um contexto, como o município de Amargosa, em que não se constata a atuação dos movimentos sociais de luta pelo campo. Os membros elaboradores A e B disseram o seguinte:

Olha, se a Universidade (UFRB), e aí falando da Educação do Campo, ela não chama para si a responsabilidade disso, a política não se efetiva. A não ser dentro de uma realidade bem particular, a Secretaria de Educação tenha quadros internos capazes, com força política capaz de organizar a efetivação da proposta. Quando você pergunta qual é a alternativa? Efetivamente nós não temos movimento social. Temos um Sindicato [de Trabalhadores Rurais] que não consegue ter essa dimensão da mobilização para enfrentar as questões agrárias. Ele consegue até mobilizar, mas para a efetivação de algumas políticas bem pontuais, para realizar agenda de governo. Mas isso por si só não produz transformação. Muito pelo contrário, produz muito mais desperdício das estruturas do Estado, do que transformação. E aí, quando a gente não tem esse movimento social capaz de pautar conteúdos que devam dar conta dessa realidade, capaz de pautar recurso, política pública, ações públicas etc. Uma outra possibilidade são os integrantes do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, que não tem o “corpo fechado” mas, é quem de fato está de alguma forma lutando pela implementação dessa política (Membro Elaborador A).

Na ausência da mobilização desses movimentos, nós temos agentes sociais, que são agentes sociais que já apresentavam a própria demanda, que é o

coletivo de professores. Agora, esse coletivo de professores, eles possivelmente só atuarão enquanto agentes sociais, no sentido de efetivar uma política como essa, por exemplo, das “Diretrizes” de trazer isso para o chão da sala de aula, a partir do momento que eles tiverem a apropriação dos conhecimentos necessários. Eu acho que nós temos uma formação política eu diria assim quase inexistente, muito fraca (Membro Elaborador B).

Algumas alternativas de reivindicação e acompanhamento da política no contexto de Amargosa aparecem nessas colocações de forma muito elucidativa. É citado o Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR), considerado como inoperante na perspectiva da luta pela Educação do Campo; a Universidade, que a partir do tripé: ensino, pesquisa e extensão, deve cumprir com sua função social e subsidiar a implementação da política de Educação do Campo no município; a Secretaria Municipal de Educação através de quadros com legitimidade técnica e política para alavancar e consolidar a política. São apontadas nas falas como possibilidades plausíveis o coletivo dos professores, a partir de uma ação organizada. E para tanto se faz necessário formação política, conforme o Membro Elaborador B aponta. Além desta, é citado como alternativa agrupar força na efetivação da política, os integrantes do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo. Nas palavras da entrevistada A: “tem hoje lutadores por uma Educação do Campo que não necessariamente são dos sindicatos, do MST. São professores de fato envolvidos e que vão na perspectiva da militância de efetivação do projeto, pautando o debate. E aí pauta inclusive para as prefeituras” (Membro Elaborador das Diretrizes, em 11/02/2015).

Os professores entrevistados apontam na mesma direção dos entrevistados sobre a questão. Além de tecer críticas a não atuação do Sindicato de Trabalhadores local, no que diz respeito às questões educacionais do campo, sinalizam os professores e os pais de alunos do campo como sendo os próprios possíveis mobilizadores para a implementação dessa política e incluem os pais de alunos e a sociedade em geral como possibilidade.

Eu não vejo movimento social aqui. O que eu ouço falar é que tem um Sindicato (STR) que, pelo que eu ouço falar é uma função assistencialista. Aqueles trabalhadores rurais que buscam aposentadoria e tal. Mas o Sindicato assim, eu não vejo participação enquanto representatividade de busca de melhorias, até para as escolas do campo. Porque eu acho que o Sindicato deveria investigar junto ao Ministério Público, denunciar. E eu não vejo o Sindicato agindo nesse sentido. Mas só a questão do assistencialismo. Sobra pra quem? Quem paga a conta? [...] Então sobra para o professor (Professora 3, efetiva, 2015).

Eu acho que é assim: os profissionais têm reivindicado várias causas, mas tem havido algumas resistências. Então é assim: ninguém melhor do que a sociedade como todo e os pais dos alunos reivindicarem melhorias (Professora 2, efetiva).

A partir das falas constata-se haver um entendimento sobre a necessidade de se organizar para pautar as políticas de Educação do Campo no contexto local. Considera-se, porém, a necessidade de sair do discurso da ausência, da falta, da lacuna e partir para a articulação de sujeitos e ações concretas e organizadas do ponto de vista da consolidação de uma Política de Educação do Campo no município de Amargosa. Partindo desse entendimento as alternativas de reivindicação e acompanhamento de tal política mencionadas pelos entrevistados são potencializadoras e viáveis na busca de avançar na efetivação da política.

b) A formação de professores para entendimento da política e presença da UFRB no processo de consolidação das Diretrizes de Amargosa

Compreende-se que não é possível implementar uma política pública educacional dessa natureza sem perpassar a formação de professores e gestores que são protagonistas das ações junto às escolas e a comunidade na qual estão inseridas. Ao serem questionados sobre a formação desses sujeitos para o entendimento e implementação da política, nesse caso específico, das Diretrizes, os Membros Elaboradores afirmam

Então, a formação de professor ela veio inclusive como condição de iniciar o trabalho. A condição de elaborar de se envolver era que houvesse de forma que pudesse “tá” atravessando todo processo, a formação de professores. A gente sinalizava o tempo todo nas conversas, nas reuniões que aí agora era hora de fazer as diretrizes serem conhecidas e só existia um meio de fazê-las ser conhecidas, é fazer a formação de professores. O primeiro contato agente sinalizava a necessidade de fazer formação com gestores e com professores para garantir essa implementação (Membro Elaborador, A, 2014).

Houve a discussão, isso faria parte do plano de implementação, principalmente de assegurar inicialmente a apresentação desse documento, com discussões de todos os tópicos com maior aprofundamento e trazendo essa relação do que o documento apresentava com a questão da vivência desses professores e gestores nesses espaços. Uma formação, e aí eu me lembro de forma bem clara é que quando a gente falava que essa formação também deveria se dar nas áreas de conhecimento. Se você percebeu o documento tem essa preocupação de sinalizar ainda que seja de uma forma breve [...] apresenta lá as ementas por área do conhecimento [...]. Um aspecto seria a formação continuada desses professores, tendo como base a discussão da Educação do Campo, mas, nas áreas do conhecimento. E aí pensando a partir disso a organização do trabalho pedagógico, para poder chegar efetivamente ao chão da sala de aula, mas sem perder de vista o que eles já fazem, tomando como base de discussão e de análise aquilo que os professores já vivenciavam enquanto experiência de sala de aula, enquanto prática educativa (Membro Elaborador B, 2014).

Os dois Membros Elaboradores das Diretrizes sinalizam a importância e a perspectiva na qual a formação de professores foi pensada no contexto de elaboração do documento. Explicitam que a formação de gestores se constituiu um elemento fundamental para a implementação das Diretrizes. Para além disso, apontam as estratégias a serem adotadas na realização das formações, a saber, se daria por área do conhecimento, conforme o documento está estruturado e principalmente considerando as práticas educativas já desenvolvidas pelos professores.

Eu defendo curso de formação continuada, na faculdade que eu fiz particular eu não tive um componente curricular, que abordasse Educação do Campo. **Então a minha formação inicial, minha graduação eu não vi nada de Educação do Campo. Nada.** O que sei é por pesquisa própria ou então por participação nos momentos de formação que começaram ter no município no final do ano passado (Professora 3, efetiva, 2015).

Na mesma direção, a professora pontua a necessidade de uma formação que supere as lacunas deixadas na formação inicial. Destarte, confirmamos que a formação de professores é uma condição *sine qua non* para a implementação da política.

A serem questionados sobre a presença e atuação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no processo de consolidação das Diretrizes no município de Amargosa, as professoras sinalizam:

Eu enquanto pró não tive, né? no caso, estudantes lá pra me visitar, mas no mesmo núcleo que eu trabalho, eu sei que teve professores, tal que fizeram pesquisas, fizeram estudos sobre a escola, sobre a comunidade. Então eu acho importante isso. Pode ser feito estágios, tipo trabalhar em turnos opostos, se o aluno estuda na parte da manhã na Universidade, na parte da tarde já está como estagiários para trabalhar como assistente, remunerado no caso. Eu acho que é uma parceria boa. (Professora 1, contratada, 2015).

Só a questão do PIBID, eu conheço a questão do PIBID, mas fora isso aí eu não sei. Até porque o curso, a formação não foi passada nenhum, nada sobre a questão da UFRB de vínculo. Eu não ouvi falar nada não. Poderia né? A universidade entrar em pareceria com o município, a Secretaria de Educação? Aproveitava os professores que já estão formados na área, pra está auxiliando, dando cursos aos professores da rede. É... colocar também assim, estagiários, na zona rural não existe essa questão de estagiários, a gente ver a questão do estágio na zona urbana, mas existem pessoas, que vão querer atuar no campo também. Então, é bom também enviar alunos pra que vão para o campo (Professora 2, efetiva, 2015).

Eu não tenho conhecimento, eu acredito que a Universidade serviu como uma incentivadora. Porque a Universidade além do papel de formar o professor tem as extensões. Não só de formar o professor, mas de andar junto com a instituição que vai mandar aquele professor que ela tá formando. Agora assim, eu tenho o meu pé atrás um pouco com a universidade enquanto formadora de professores. Eu acho que a UFRB, o CFP, eles têm deixado a desejar a questão da formação de professor. Eu vejo porque

mesmo não estando lá dentro, a sociedade assiste, né? Então é assim, se levantam várias bandeiras, mas é assim dentro da sala de aula, na hora do vamos ver, o que é que vem do CFP para cá? Eu me preocupo. Que tipo de professor essa universidade tá formando? Eu acho que tem se preocupado mais em formar militante político, crítico social, mas assim, na hora da sala de aula... Aí os professores do CFP “malham” esses programas que vem do MEC, esses programas prontos, né? Como PNAIC, tal e tal. Mas esses programas é que tem é, preenchido as lacunas que a Universidade tem deixado aberta [...] Que se faça valer mesmo a formação do professor. Eu tenho percebido que os impactos já estão acontecendo, os impactos já estão acontecendo na rede municipal, os professores que vem de lá pra cá. Na hora ele se bate. Entendeu? Então é assim, porque existe programa? Porque a Universidade não está cumprindo o seu papel. Eu acho que a Universidade tinha que cumprir o seu papel (Professora 3, efetiva, 2015).

Eu percebo que a Universidade, a participação dela ainda é meio tímida no espaço, nas escolas do campo, mas eu percebo que já existe a participação. Começou em 2012 com o PIBID (Professora 4, efetiva, 2015).

Constata-se a partir das falas a cobrança de proposições mais abrangentes e efetivas, por parte da Universidade no tocante a Educação do Campo de Amargosa. Além do PIBID, não aparece nas falas outra ação desta que esteja sendo efetivada na rede municipal de ensino do município. Evidencia-se, portanto, a necessidade de estreitar o vínculo entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação com o intuito de realizar projetos de extensão, seminários e outras ações voltadas diretamente para os professores que atuam na rede municipal de ensino.

c) Entraves e potencialidades na implementação das diretrizes

Discutiu-se no interior deste trabalho, mais precisamente ao tratar da implementação das políticas e seus entraves, na sessão 5.1, que estes, podem ser de diferentes ordens relacionadas à falta de conhecimento técnico dos agentes responsáveis pela implementação, decisão política e até mesmo questões referentes ao financiamento. Coadunando a perspectiva teórica os professores e membros elaboradores, citam o que na compreensão de cada um se constituíram/constituem entraves na implementação das Diretrizes em Amargosa. As professoras entrevistadas responderam da seguinte forma:

Agora se existe também algum tipo de coisas que venha para dificultar, só se for mesmo questões políticas. Que a gente de Amargosa, né? Infelizmente tudo que é área você ver, né? Tudo tem a questão da picuinha da política, se algo não funciona... Então, eu acho que isso às vezes atrapalha, aqui em Amargosa eu tenho visto que isso tem sido um atraso. Se você “ver”, eu acho que questão política é o que atrapalha (Professora 1, contratada, 2015).

Essa implementação dessas “Diretrizes” requer né? Primeiro a vontade do gestor municipal, né? Em querer a melhoria da Educação do Campo junto com a Secretaria de Educação, é... não ter Educação do Campo como um faz de conta, mas investir na capacitação de professores, valorizar o profissional, dar subsídios para que o professor trabalhe, faça um trabalho de excelência e não ter o campo como uma educação qualquer que pode ser aplicada de qualquer jeito (Professora 2, efetiva, 2015).

Eu acho que a formação de grupos pequenos para estudo das Diretrizes... o MEC criou uma política, o PACTO, foi detectado uma deficiência na nação de alfabetização, os meninos não estavam sendo alfabetizados na idade certa. Foi um problema, criaram um programa e até incentivaram os professores com uma bolsa. Então é assim, por que não criar um programa com esse porte? Em questão no caso de se preparar esse professor que vai para o campo, né? Tá faltando formação. Formação assim, não é no geralão para constar que teve. Formação séria. Levada a sério. Entendeu? Eu acho que tá faltando isso (Professora 3, efetiva, 2015).

As professoras apontam como entraves para a efetivação de uma proposta legítima de Educação do Campo no município, a política partidária, vontade política e efetiva formação do professor. O membro elaborador A citou retomando alguns acontecimentos de forma contextualizada dois elementos como sendo dificultadores da implementação das “Diretrizes”: problemas relacionados ao conhecimento técnico e epistêmico para coordenar o processo e entraves gerados pela política partidária no contexto local. O Membro elaborador B, citou a mudança do quadro técnico que responde pela Educação do Campo.

O Membro Elaborador C, por sua vez, aponta para fatores como o financiamento e a vontade política.

As dificuldades em geral vai se dar do ponto de vista do financiamento, porque oferecer ensino de qualidade em lugares precários exige muito recurso. Precisa de boas escolas, precisa bons professores, precisam boas condições de deslocamento dos estudantes e dos professores, claro que tudo isso conjuntamente com uma boa proposta política -pedagógica, mas é assim não existe boa proposta política-pedagógica sem as condições de implementação, ela não sai, ela consegue sair do papel, por mais que se tenha boa intenção. A boa intenção ela emperra nas condições materiais dela acontecer. Então, como eu havia dito antes, eu acho que hoje o cenário é mais positivo diante do avanço que houve em políticas que favorecem a Educação do Campo. Mas, que orientação política está sendo dada a essa formação no campo? E isso exige um cuidado e um acompanhamento muito sério [...] Exige muito trabalho e empenho, interesse político [...] (Membro elaborador 3, 2015).

Admite-se que os entraves na implementação da política não devem ser analisados de forma isolada, por estarem intrinsecamente ligados. Porém, desses elementos, entende-se que a formação de professores, do ponto de vista epistemológico e político, funciona como um esteio para a implementação da política de Educação do Campo. O professor é um protagonista deste processo, por ser quem de fato faz a política acontecer na sua prática diária.

Há uma força própria, um compromisso e uma vontade de ver a política se efetivar presente no professor. E isto precisa ser potencializado, para atenuar inclusive, os problemas decorrentes dos outros elementos citados, da descontinuidade do processo de implementação gerada por fatores diversos, dos problemas criados pela política partidária e de tantos outros que querem se interpor na consolidação da política de Educação do Campo no contexto municipal.

Dentre as falas uma chama atenção pelo grau de compreensão da necessidade de avaliara a implementação da política pública e como esta deve acontecer

Quando a gente parte para a Educação do Campo eu entendo que é uma realidade bem mais complexa. Porque eu entendo que a realidade do campo de Amargosa, é diferente da realidade do campo de Mutuípe, por exemplo. Mas dentro dessa realidade do campo de educação em Amargosa, tem várias realidades [...] eu tenho que pensar em uma proposta de educação que abrace essas realidades. **Então, eu acho que tudo isso custa dinheiro, tudo isso custa vamos dizer assim, contratação de pessoas que vá tá estudando a fundo.** Recursos e profissionais qualificados. Porque a partir do momento que você tem uma equipe que esteja empenhada a conhecer a realidade pra ver se fato aquela proposta ela vai subsidiar quem vai lá trabalhar... então tem que ter uma equipe, pra tá de fato colocando no papel. **Colocando no papel, traçando metas, traçando o que tiver de traçar pra a partir daí caminhar. E acompanhar também. Porque não adianta você implementar algo se você não acompanha. Pronto. Tá aqui, faça bom proveito. Não é assim. O ideal seria se você pensasse, idealizasse, implementasse, voltasse e a partir daí acompanhasse como é que isso está funcionando.** Então eu acho que o entrave maior é a questão do recurso e de pessoas qualificadas pra tá acompanhando, implementando isso aí e acompanhando de perto para ver se fato isso acontece (Professora 4, efetiva, 2015).

Em contrapartida, perguntou-se aos entrevistados sobre quais aspectos podem ser considerados favoráveis no contexto local, para a implementação das Diretrizes. O Membro Elaborador A respondeu

Uma coisa que eu fico começando a observar que aqui a gente tem um número grande de professores que estão no campo, que tem o pé no campo, que tem o pé na roça, sabe? Que se envolve e que transforma aquilo ali em um projeto de vida. Então eu acho que esse é um potencial enorme. E foram esses, sabe? Que foram e que se apropriaram da proposta, que foram e desenvolveram experiência[...] E quando vou fazendo esse trabalho de inserção nas comunidades, eu passo a identificar muitos professores da rede municipal, extremamente comprometidos com sua comunidade. **E que isso é um potencial de implementação das Diretrizes e de qualquer proposta independente da gestão** (Membro Elaborador A, 2015).

[...] Esses professores entrarem na universidade, o projeto deles, o envolvimento (Membro Elaborador A, 2015).

Nessa fala, o compromisso do professor que atua nas escolas do campo em Amargosa ganha centralidade enquanto potencializador da consolidação das Diretrizes e/ou de uma política de educação voltada para o campo. Compreende-se que a efetivação de qualquer política para esse contexto torna-se inviável sem este compromisso real com a causa que os professores de Amargosa demonstram ter, tal como destacou a entrevistada na fala acima. Além disso, o membro entrevistado citou:

Eu acho que tem uma coisa que também foi cunhada dentro da escola como um potencial de implementação das Diretrizes que é o PIBID classes multisseriadas (Membro Elaborador A, 2015).

Os professores demonstram compreender-se enquanto agentes potencializadores desse processo a partir de seu comprometimento com a Educação do Campo e acrescentam os diretores das escolas como tendo o mesmo perfil. Além desses sujeitos, acrescentam a família e outros presentes na escola, como os instrumentos da gestão democrática (Projeto Político Pedagógico e Conselho Escolar).

Tem a boa vontade dos professores, a boa vontade não, o interesse dos professores das pessoas que estão atuando na Educação do Campo junto com os gestores, coordenadores, né? As vezes a gente, às vezes não, a gente deseja uma educação de qualidade, mas não só depende do profissional, né? Depende de outras esferas (Professora 2, efetiva, 2015).

Olha, eu tenho observado, o compromisso das gestoras. Então é assim, todas que eu observo, as diretoras dos núcleos, são pessoas comprometidas com suas escolas. E eu acredito que a Secretaria Municipal de Educação, a própria Universidade aqui, se puder ter essas pessoas como aliadas eu acho que elas vão somar. Positivo que eu enxergo é o compromisso das gestoras (Professora 3, efetiva, 2015).

Eu acho que é a questão da família também. Então a família hoje ela não está mais distante da escola como ela já esteve. Hoje ela está mais próxima, ela está mais participativa. Já tem essa questão da Unidade Executora na Escola. A UEX ela é formada, um conselho com dezessete pessoas. A gente vê que existe uma participação meio tímida. Mas já existe. A questão da participação das famílias nas decisões da escola. Existe o Conselho Escolar também que é formado por pais, alunos professores. Eu acho que a família hoje ela está mais dentro da escola. Isso seria um ponto importante. O PPP também, a escola tem um PPP e ele é construído a partir da coletividade [...] (Professora 4, efetiva, 2015).

O Membro Elaborador B, apontou para outros elementos, mas que são de igual importância:

Nós temos um contexto local muito favorável. Primeiro, nós temos uma Universidade Federal em que a Educação do Campo é destaque. Nós temos

um Mestrado em Educação do Campo, nós temos uma Especialização em Educação do Campo. Nós temos uma Licenciatura em Educação do Campo nessa Universidade. Então a implementação de um convênio entre a UFRB e a Secretaria, eu vejo como algo muito fácil de acontecer. Porque há um interesse da academia, fruto de um trabalho de pessoas que inclusive ainda estão nessa academia de trazer contribuições para esse município e vejo também um espaço não só de pesquisa, mas também de aprendizagens para esses sujeitos tanto do Mestrado, quanto da Licenciatura de conhecer mais sobre esses sujeitos e de contribuir mais para esse município. Então eu vejo que essa associação Universidade e Secretaria de Educação, ela viável, muito viável (Membro Elaborador B, 2015).

E acrescenta:

Um outro aspecto que eu vejo como favorável, aquela região ela tem um fórum de Educação do Campo, então eu vejo que a própria mobilização desses sujeitos pode contribuir para essa implementação. E além da mobilização desses sujeitos, nós vamos contar também com a mobilização dos professores. Eu acho que o professor também precisa se mobilizar, porque é um documento que já é reconhecido, é um documento que já é referendado [...] Eu vejo que há uma demanda muito grande, então é um documento que ele tem necessariamente que ser implementado (Membro Elaborador B, 2015).

O Membro Elaborador C afirmou sem hesitar, apontando não por coincidência, para o mesmo elemento que a maioria dos entrevistados apontou: o corpo docente que atuava nas escolas do campo, no momento de elaboração das Diretrizes.

O interesse docente. Esse foi o elemento motivador naquela época e muito favorável para a sua implementação. Existia uma boa aceitação. Olha, é muito comum em formações a resistência dos docentes e não é por culpa deles. Pelas condições de trabalho deles, o conjunto de formações precárias e sem nenhuma significação para esse professor, então era mais aquela chatice a ser feita ou cumprir porque a prefeitura tá pedindo, você tem que cumprir carga horária esse tipo de coisa. Nesse movimento eu não vou dizer que não existia professor com esse aspecto, mas o conjunto, e não foram poucos professores que participara dessa atividade, foram sempre atividades muito cheias, isso incentivava. Eles traziam elementos, eles buscavam saídas procuravam alternativas e isso era muito positivo. Não sei como é que está agora [...] mas naquele momento era o principal elemento favorável e era a política também da prefeitura. Se eu estou coerente com a questão da importância do investimento econômico, quem defende investe. E naquele momento a gente tinha um interesse muito claro de investimento não só politicamente, mas inclusive de correr atrás de recurso para isso. Então dois elementos que você vê muito favorável para isso foi a participação dos professores, o interesse da comunidade docente, o interesse da prefeitura em elaborar e a disposição da Universidade, um conjunto de professores. Esses três elementos eram muitos favoráveis para a sua implementação e seu acompanhamento e formação. O que hoje eu já não sei se esse cenário se coloca da mesma forma (Membro elaborador C, 2015).

Identificar os aspectos favoráveis no município de Amargosa para a implementação das Diretrizes possui relevância a medida em que tais aspectos podem ser potencializados a fim de consolidar a política com a participação de tais sujeitos.

d) Avaliação e Indicadores

Levando em consideração a proposição inicial deste trabalho, a construção coletiva de indicadores para avaliar a implementação das Diretrizes no município de Amargosa, perguntou-se aos entrevistados sobre sua concepção de avaliação e sugestões de indicadores de avaliação da implementação dessa política.

Podia avaliar a parte metodológica; a parte também de conteúdos, o que trabalhar com esses alunos do campo. Avaliar também o material que está sendo utilizados e a educação integral. E a valorização do produto local, do que pode ser feito para gerar renda (Professora 2, efetiva).

A importância de se avaliar é se o que foi planejado de fato, se o que foi posto ali como diretriz, foi alcançado? E se foi, o que é que se pode ser melhorado. Eu acho que é importante nesse sentido a busca pela melhoria. Não para... como eu disse no início que tudo para no professor. Não para culpabilizar o professor, mas como apontar onde é que tá o erro, para buscar melhoria[...] Primeiro se aquela aula, a aula que chega para esse aluno é uma aula de qualidade; o professor que vai pra lá, ele tá satisfeito em está lá. Ele se identifica com o ensino do campo, aquela aula tem sido de qualidade, a aprendizagem daquele aluno tem sido assegurada? Então é assim, avaliar a aprendizagem do aluno, as condições de trabalho do professor, a infraestrutura e se o município dá atenção ou não as políticas voltadas para a melhoria da Educação do Campo. O campo seja visto como prioridade, não assim, fazer a segregação. Mas que o campo seja visto, não melhor nem menor do que a educação urbana, mas como a educação do município. Entendeu? Mereça uma atenção (Professora 3, efetiva).

A gente podia está avaliando a questão uma proposta que atendesse as reais necessidades daquela educação no campo. A questão da formação profissional do professor, tem que haver isso porque a gente se forma entre aspas na escola que forma todo mundo. Mas, o professor que trabalha na escola do campo ele precisa ter uma formação diferenciada, nem que seja, curso de aperfeiçoamento profissional. Porque ele está atuando num espaço que requer isso dele (Professora 4, efetiva, 2015).

As falas indicam fatores considerados passíveis de avaliação, para além das Diretrizes, mas abrangendo a Educação do Campo no município de uma forma mais global. No entanto, são mencionadas questões que fazem alusão à Organização do Trabalho Pedagógico. Todavia, nas falas a seguir encontra-se com clareza o que se define como central desse trabalho, assentado em uma metodologia que permite a construção coletiva de indicadores e a utilização dos mesmos para avaliar a implementação das Diretrizes no município, conforme foi sendo sinalizado ao longo deste trabalho.

Destaca-se o entendimento do Membro Elaborador 3 sobre avaliação por coadunar com a perspectiva defendida neste trabalho.

A avaliação de um ponto de vista geral eu geralmente levo por um caminho muito simples. Avaliar é algo necessário para a gente orientar o que nós estamos fazendo. A linha geral do debate sobre avaliação ele é muito violento com o avaliado. Então, a gente avalia para criar um mecanismo que penalize o indivíduo que não atingiu os méritos e valoriza aqueles que atingiram. E nesse processo, a gente gera um processo posterior que é ajudar os que tem e deixar de lado os que mais precisam[...] as políticas públicas de educação e as formas de avaliação das políticas públicas de educação elas valorizam aqueles que estão em melhores condições, inclusive do ponto de vista financeiro... Na avaliação da política pública em geral, ela não pode ser algo para penalizar aqueles que estão fazendo a política. Ela tem que ser aquela que ajude aos mesmos identificarem os acertos, os desacertos e aquilo que se precisa melhorar e nunca penalizá-los. Quando eu digo nunca penalizá-los significa nunca responsabilizá-los. O instrumento tem que servir para apontar esses elementos para que a gente possa apontar a próxima ação[...] esse instrumento a gente precisa saber, como é que está se dando a formação desses jovens no campo? Como é que os professores conseguiram se apropriar daquela formação? Sem uma avaliação a gente não consegue ter clareza disso (Membro Elaborador C, 2015).

Olha, eu trabalharia não com indicadores de avaliação. Mas com temáticas que suscitassem reflexões e a partir daí construir alguns indicadores, né? Que é, um: a compreensão do que é Educação do Campo. O tempo todo ressaltando que não é aquela que se faz na escola do campo. Ela é um projeto específico. Dois: Essa perspectiva da formação de professores. E o planejamento didático pedagógico. Eu consigo identificar caminhos onde possam se dar essa avaliação (Membro Elaborador, A, 2015).

O membro elaborador 3 demonstra possuir um entendimento extremamente coerente com a função da avaliação na implementação e a necessidade de se construir instrumentos para operacionalizá-la.

Então a avaliação tem um papel fundamental, que inclusive, agora pensando as Diretrizes, foi uma parte que a gente pouco explorou, dada as condições, tem uma proposição de avaliação, mas precisava agora de um outro momento, que era construir os instrumentos. Não dava para construir os instrumentos de forma abstrata. Ia ser justamente no processo de implementação que a gente ia poder identificar quais eram as melhores formas de identificar o que a gente queria saber. Como essa etapa não foi realizada, eu acho que ele ficou um pouco prejudicado nesse sentido. Mas é preciso avaliar. Inclusive hoje é preciso fazer isso. É pensar como avaliar aquilo que foi feito. Foi feito ou não foi feito. Como é possível saber isso? (Membro elaborador C, 2015).

Tratando-se da avaliação, estudiosos da área recomendam que o foco dos processos avaliativos esteja nos municípios, contrapondo a avaliação voltada para o controle e para cobrança e defendendo um modelo voltado para o desenvolvimento das políticas públicas. Mesmo porque verifica-se que existe um distanciamento entre a política macro conjuntural

instituída pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação e a política micro conjuntural existente nos municípios.

Dessa forma, todas essas questões podem ser transformadas em indicadores que permitam uma análise descritiva, qualitativa de cada parâmetro, principalmente, a partir de audiências coletivas envolvendo os sujeitos engajados na luta pela Educação do Campo. Porém, devem ser indicadores que rompam com a lógica da regulação e do *ranking*. É preciso transgredir esse padrão e desenvolver um modelo consonante com os princípios e concepções da Educação do Campo.

Entende-se que a avaliação nesse contexto, torna-se imprescindível não apenas para verificar os rumos da política, identificando o que está dando certo e o que precisa ser modificado no processo, redirecionando as ações, mas principalmente para fortalecer, consolidar e aperfeiçoar a política através da participação coletiva, ampliando os direitos historicamente negados aos povos do campo.

7.3 ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considerando as discussões teóricas apresentadas neste trabalho, as narrativas dos sujeitos a partir das entrevistas realizadas, as políticas existentes e para além destas questões, o próprio processo formativo da pesquisadora instaurado a partir da investigação proposta, foram construídas algumas orientações gerais para nortear a implementação das diretrizes ou quaisquer outros documentos de natureza semelhante no âmbito da Educação do Campo nos municípios. Tais orientações podem ser transformadas posteriormente em indicadores de avaliação ou podem ser utilizados apenas para subsidiar a implementação da política.

As orientações serão elencadas, para fins didáticos, em tópicos e por grupos de agentes da política pública destinada à Educação do Campo.

GESTORES MUNICIPAIS

- Investir na formação técnica e política dos representantes da Educação do Campo (supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas do campo);
- Articular uma rede de setores e serviços municipais dentro das diversas secretarias para viabilizar as demandas concernentes a Educação do Campo;
- Preparar um Plano de Trabalho para nortear as ações a serem desenvolvidas na implementação da política de Educação do Campo;
- Explorar através de intercâmbios outras experiências pedagógicas comprometidas com o projeto da Educação do Campo, a fim de apreender elementos e estratégias que possam ser incorporados ao projeto institucional das escolas locais;
- Estreitar o vínculo entre a Universidade e a Secretaria de Educação, firmando parcerias para o desenvolvimento de projetos de extensão, cursos de formação e outras iniciativas que fortaleçam o debate e a prática da Educação do Campo no município;
- Elaborar um plano de formação acompanhado de cronograma que estabeleça as etapas para ser desenvolvido a curto, médio e longo prazo, ainda que sofra ajustes ao longo do processo;
- Promover periodicamente eventos, seminários, simpósios, fóruns para o debate e o desencadeamento de ações;
- Articular os sujeitos que devem engajar e contribuir com a Educação no município, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores, associações rurais, secretaria de agricultura, camponeses, poder público, Universidades etc.;
- Realizar jornada pedagógica específica como um espaço coletivo de organização do trabalho pedagógico e de consolidação do planejamento do ano letivo das escolas do campo.

- Fomentar o debate no interior das escolas, promovendo o estudo das Diretrizes (proposta pedagógica ou outro documento da Educação do Campo), nos espaços de formação escolar, como no horário de atividade complementar;
- Organizar grupos de estudo com o coletivo escolar para estudar a política e os caminhos de implementação;
- Envolver a comunidade na discussão sobre as demandas e possibilidades da consolidação da política;
- Demandar formação continuada para os docentes de acordo com as lacunas existentes na formação inicial e com as especificidades apresentadas no contexto local.

PROFESSORES

- Reconhecer-se como agentes potencializadores da implementação das políticas de Educação do Campo, desenvolvendo uma atitude proativa frente às Secretarias de Educação e ao poder público;
- Buscar desenvolver atividades educativas emancipadoras³²;
- Sistematizar na forma de folhetos, cartilhas, artigos, cordéis e livretos sobre suas práticas educativas exitosas no contexto da Educação do Campo;
- Publicizar e socializar em materiais impressos, blogs, redes sociais, em CD, com o coletivo de professores da escola e da rede de ensino, tais práticas;
- Organizar-se enquanto categoria para reivindicar ações e melhorias estruturadas na política.

³² De acordo com Ivo Tonet, são “todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe (TONET, 2014)

UNIVERSIDADES E PARCEIROS

- Materializar o seu compromisso político enquanto universidade, diante das ações de formação e qualificação dos professores da Educação Básica no contexto de sua inserção;
- Realizar diagnósticos das escolas e da rede municipal de ensino, a fim de subsidiar ações que devem ser desenvolvidas;
- Promover espaço de debate e construção do conhecimento a partir das demandas dos docentes do município.

8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao “concluir” este trabalho, admite-se ser este inconcluso do ponto de vista de sua elaboração. Contudo, em relação à função entende-se que ele cumpriu e contribuiu com o debate acerca das políticas de Educação do Campo em Amargosa e fomentou a discussão sobre o campo da avaliação de políticas neste contexto.

Apesar do foco central da pesquisa ser a construção de indicadores para avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa- BA e essa não se consolidou na íntegra como previsto inicialmente, no entanto, é preciso reconhecer que o seu redirecionamento e as ações consecutivas configuraram-se em ganhos para a pesquisadora e para a pesquisa.

A contribuição desse processo para o desenvolvimento formativo da pesquisadora e profissional do campo foi um grande benefício obtido, assim como tornou-se evidente o debate sobre as Diretrizes para a Educação Básica de Amargosa, no cenário atual e a necessidade de sua implementação.

Durante o percurso da pesquisa, os (des)caminhos desvelaram narrativas e posicionamentos fundamentais para compreender em que medida a implementação das políticas de Educação do Campo em Amargosa não foram implementadas e quais as perspectivas, neste contexto surgiram outras estratégias metodológicas com foco nos objetivos da pesquisa, dentre elas: participação da formação promovida pela SEC; observação participante; escuta de alguns membros elaboradores das Diretrizes dos professores da Rede Municipal de Ensino, Gestores; dentre outros.

Da observação dos encontros de formação realizados pela SME, é possível identificar avanços, entraves e perspectivas, no tocante à implementação das Diretrizes. Destacam-se alguns aspectos que podem ser considerados exitosos para o processo de implementação das Diretrizes.

- ✓ A iniciativa da SME em promover o estudo das Diretrizes aponta para a continuidade de uma ação prevista na gestão municipal anterior, visto que o documento só foi finalizado no final da gestão não sendo iniciado seu processo de implementação;
- ✓ O convite a pessoas engajadas na luta pela Educação do Campo e com formação na área para tratar dos temas, na condição de facilitadores dos encontros;
- ✓ A tomada como ponto de partida, o processo histórico de construção das Diretrizes, explicitando, portanto em que etapa do ciclo a política pública

encontra-se e que ações podem ser desencadeadas pelos sujeitos afetados por esta política. Neste caso específico, os professores, gestores e coordenadores das escolas do campo;

- ✓ A publicização do documento (cada núcleo recebeu uma cópia impressa), o que poderia permitir a leitura e consulta do documento; Torna-se inviável implementar um documento cujos principais protagonistas do processo de execução não tem acesso ou sequer sabem de sua existência. Embora, no ano de 2012, as escolas tenham recebido a cópia das Diretrizes;
- ✓ A organização dos encontros destacou-se pelo nível de estética, resgatando de certa forma, os elementos que fazem parte da cultura camponesa;

Ressaltam-se alguns fatores limitadores no processo formativo, tais como: a baixa frequência dos professores, coordenadores e gestores; a metodologia e a carga horária insuficiente não favoreceram a leitura e melhor apropriação do documento; a falta de encaminhamentos sistematizados e mais concretos a partir da formação;

Na interlocução com os sujeitos da pesquisa e documentos analisados foi possível identificar categorias iniciais que podem servir de base para a elaboração de indicadores capazes de avaliar a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa. As principais foram:

- ✓ Ausência de políticas públicas que atendam a demanda das escolas do campo;
- ✓ Crítica ao livro didático utilizado;
- ✓ Crítica à política partidária que provoca a descontinuidade da formação de professor e das políticas destinadas às escolas do campo;
- ✓ Reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo;
- ✓ Reformulação do currículo;
- ✓ Aproximação e reconhecimento dos movimentos sociais do campo, bem como, outras experiências pedagógicas em escolas do campo;
- ✓ Demarcação da diferença entre Educação do Campo e Educação Rural;
- ✓ Atuação dos sindicatos no município de Amargosa e as associações rurais por não atenderem aos interesses das comunidades rurais;
- ✓ Visibilidade e valorização dos alunos e profissionais que estudam e atuam na escola do campo;
- ✓ Questão da terra e do latifúndio no município de Amargosa;
- ✓ Precarização do trabalho docente.

Dessa forma, muitas dessas questões podem servir de base para a construção de indicadores que permitam uma análise qualitativa de aspectos basilares da Educação do Campo constantes nas Diretrizes.

Além disso, a pesquisa permitiu remontar os caminhos de uma política pública desde o seu nascedouro (concepção), identificando os embates travados, as interrupções, os desencontros. Trazendo a compreensão de que a disputa no âmbito da Educação do Campo não se dá apenas na esfera macro conjuntural que envolve o Estado e principalmente os movimentos de luta pelo campo. Ela acontece no espaço local, nos municípios, nas pequenas e grandes decisões, no campo ideológico e no campo das vontades pessoais, na esfera do conhecimento e na ausência dele. Portanto, é indispensável mobilizar.

Constatou-se que existe um coletivo de educadores que fizeram da Educação do Campo o seu próprio projeto de vida. Mesmo em um contexto considerado desfavorável à formação política desses sujeitos, pela não atuação dos movimentos sociais, estes possuem a clareza do que é preciso para se efetivar uma política legítima de Educação do Campo no município e apontam caminhos viáveis e promissores. Talvez a ausência de uma figura que represente uma liderança para desencadear uma mobilização ampla e consistente, seja a razão desse coletivo não ter conseguido ainda se organizar permanecendo ideias e ações dispersas e às vezes despercebidas, mas presentes em cada escola do município.

Evidencia-se o envolvimento dos sujeitos, professores, coordenadores e diretores das escolas do campo no cenário municipal e o discernimento dos mesmos sobre as questões fundantes na Educação do Campo ao, por exemplo, trazerem para o debate questões decisórias na compreensão da Educação do Campo e na efetivação da política. Adverte-se, porém, que a política só será efetivamente implementada a partir de uma decisão da gestão central de empreender esforços e oferecer condições concretas para que isso aconteça.

A partir da investigação, comprovam-se com maior lucidez os desafios postos para que a Educação do Campo em Amargosa saia do movimento de tentativa e passe para a dimensão dos resultados. Estes desafios estão colocados para diversos sujeitos, poder público, sociedade civil, coletivo de gestores e educadores, Sindicato de Trabalhadores, Associações Rurais dentre outros. Educação do Campo não deve ser causa de um só!

Sobre a Universidade, representada pelo Centro de Formação de Professores, recai uma parcela específica e significativa desse desafio, pela sua própria natureza de ser - responsável por contribuir com o desenvolvimento local através do ensino, da pesquisa e da extensão - e pelo seu protagonismo expressivo no âmbito da Educação do Campo com repercussão nacional.

No entanto, as ações isoladas destes sujeitos não darão conta da tarefa de construir uma educação que se possa chamar de fato, Educação do Campo. É preciso unir-se, já, pois quem é do campo não pode mais esperar!

Ademais, a pesquisa permitiu demarcar com clareza o lugar necessário da avaliação enquanto elemento indispensável na implementação de uma política pública no contexto local. Considerando essa relevância, é urgente pensar essa implementação em paralelo com os indicadores de avaliação da implementação.

A partir da investigação, da contribuição de todos os processos inerentes a construção deste trabalho investigativo, das contribuições de todos os sujeitos que de alguma forma expuseram seu entendimento acerca das perspectivas de implementação das Diretrizes, é possível pensar em alguns princípios norteadores de partida para em um momento seguinte, construir tais indicadores. Esses elementos estão elencados abaixo, mas sem nenhuma ordem de prioridade.

- A implementação da política precisa estar inserida na agenda da gestão municipal;
- O financiamento é um fator decisivo para que a política seja implementada;
- A formação de professores é uma condição para a implementação da política;
- Competência técnica, política e ética dos gestores responsáveis pela implementação da política é indispensável para que ela se efetive;
- A articulação dos diversos sujeitos ligados às questões educacionais e as questões do campo é urgente tendo em vista a implementação da política.

Defende-se, portanto, que a construção de indicadores pautados nas concepções e princípios da Educação do Campo pode favorecer o processo de implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa, uma vez que o uso de indicadores pode permitir o acompanhamento sistemático por parte da comunidade e dos demais sujeitos envolvidos, de forma a possibilitar a efetivação qualificada e o redirecionamento das ações da política no próprio percurso de sua implementação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec; Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira de. CASAGRANDE Nair. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi; ZULKE, Nelza; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

AMARGOSA. REVISTA AMARGOSA CENTENÁRIA: 1891 -1991. Amargosa, 1991.

AMARGOSA. REVISTA AMARGOSA CIDADE JARDIM. 1ª Exposição Agropecuária de Amargosa, 1978.

ARROYO, Miguel. Política de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>ACESSADO em 05 de maio de 2014.

ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli. Salette.; MOLINA, Mônica. Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção: Por uma educação básica do campo, n. 3).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BELLONI, Isaura. MAGALHÃES Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: Uma experiência em educação profissional. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs). **Educação para o Campo em Discussão: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011. v. 1. 189 p.

BLAKA, Rosimari de Fátima Cubas. **Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas – SC**. Dissertação. Universidade de Constatado, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDART, R.S.; Pedagogia do Movimento. Verbetes. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, FIOCRUZ, Expressão Popular, 2012. p. 548-555

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Tese. 2007.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Baptista, Maria do Socorro Xavier. Estado da Arte da Pesquisa em Educação do Campo nas Regiões Norte e Nordeste. **Anais do EPENN**. Edição atual N° XXI, 2013. Disponível em: http://www.epenn2013.com.br/Encomendados/GT06_TE_LUDMILA_SOCORRO_A_EDUCACAO_DO_CAMPO_NOS_ENCONTROS_DE_PESQUISA_DO_NORTE_E_NORDESTE.pdf (Acesso em: 06/11/2014)

CAMINI, Lúcia. **Política e gestão educacional brasileira: - uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009)**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CARNEIRO, Maria José; GUEDES-BRUNI, Rejan R; LEITE, Sérgio Pereira. Conhecimento científico e políticas: mobilização e apropriação do saber em medidas de conservação da Mata Atlântica. **Estud. Soc. E Agric.**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, 2009: 254-303.

CARVALHO, Horácio Martins de. **A questão agrária e o fundamentalismo neoliberal no Brasil**. Curitiba, maio 2004. (mimeo).

CARVALHO, Sonia Nahas de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p.185 – 197, jul./dez.2003.

CASAGRANDE, Nair. A Questão Agrária e a Formação do Educador do Campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)** impresso, vV. 8, p.765-785, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; SOUZA JÚNIOR; J. g.; TOURINHO, F. (org.). **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 332-340.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. vol.17 n°.49. Rio de Janeiro Jan./Abr. 2012. (p. 11 – 37).

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz, CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira, VEIGA, Laura da. Desafio e inovação em políticas públicas: programas para crianças e adolescentes em situação de risco. Fundação Getúlio Vargas e Fundação Ford, **cadernos gestão pública e cidadania**, Rio de Janeiro – RJ, v. 3, Junho de 1997.

COSTA, Frederico Lutosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n.5,p. 962-969, set./Out. 2003.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1. jan.-abr., 2004, p. 73-90.

DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n. 35. São Paulo: FCC, set./dez. 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa de sentidos com valor de formação. In: **Avaliação** (Campinas), Sorocaba. v.13, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1>.(Acesso em: 03/03/2014).

DUARTE, Nilton. (1993). **A Individualidade Para-Si**: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Autores Associados. 2013.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (2004). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Lenadro Konder. 2 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERNANDES, Bernardo. Mançano; CERIOLI, Paulo. Ricardo. CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Los dos campos de La cuestión agraria:** campesinado y agronegocio. Hacia dónde vamos: conflictividad agraria e laboral. Guatemala: Pastoral de la Tierra Interdiocesana, 2007.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora da Unicamp, 2005. p. 173-224

FERNANDES, Bernardo Maçano. Movimentos socioterritoriais no campo brasileiro: Contribuição para leitura geográfica dos movimentos camponeses In: **O Brasil, a América Latina e o Mundo: espacialidades contemporâneas (II)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008a, p. 385-404.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Entrando nos territórios do Território. In: **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b, p. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Antônio Márcio Buainain (Editor). Campinas: Editora da Unicamp, 2008c p. 173-224.

FERNANDES, Bernardo Maçano (Org.). **Campesinato e agronegocio na América Latina:**a questão agrária atual. São Paulo: Expressão Popular, 2008d.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Soberania alimentar como território**. Presidente Prudente: mimeo, 2010.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Sobre a tipologia de territórios. In: Saquet, Marcos Aurélio. Sposito, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e Territorialidades**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge, et. al. (Orgs.). **Educação do campo:** identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4.)

FREITAS, Luiz Carlos de. *et al.* **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Sistemas de Avaliação e controle. Verbetes. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV; FIOCRUZ, Expressão Popular, 2012.p.p. 715-716

FREY, Klaus. **Políticas Públicas:** Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas. IPEA, Brasília, n. 21, p.211-259, Junho de 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n 23, p. 7-70, jan./jun. 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber. Editora, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.V.1.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.V.2.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.V.3.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.V.5.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. Verbete. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, FIOCRUZ, Expressão Popular, 2012.p. 215-222)

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. In: **Em aberto**, Brasília, v.24, n.85, p. 97 – 113. Abr. 2011.

HEREDIA, Beatriz; PALMEIRA, Moacir; LEITE, Sérgio Pereira . Sociedade e economia do agronegócio no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.25, n. 74, p.159-176, out.2010.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes Políticas Públicas e Educação**. Campinas, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LAVILLE, C e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 85-196.

LEITE, Sergio Pereira, MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (ORG.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PEREIRA, Gládyson Stélio B.; CHAGAS, Rita de Cácia dos Santos. Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos. In: I Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010, Brasília. **Anais do I Encontro Internacional de Educação do Campo**. Brasília: UNB.

LINS, Robson Oliveira. **Transformações e dinâmicas atual (recuperando uma contribuição de Milton Santos)**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2007. Disponível em:

<http://www.posgeo.ufba.br/disserta%C3%A7oes/ROBSON_A%20REGIO%20DE%20AMARGOSA%20TRANSFORMAES%20E%20DINMICA%20ATUAL.pdf>. Acesso em: 25/10/2014

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Liliene Xavier. Empresas Privadas e Educação Pública no Brasil e na Argentina. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://WWW.cedes.unicamp.br>>

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Educação do campo, poder local e políticas públicas: a Casa Familiar Rural de Gurupá-Pa, uma construção permanente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

MARINO, Eduardo. **Manual de avaliação de projetos sociais**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva / Instituto Airton Senna, 2003.

MARTINS, José Fernando. Elementos fundamentais da educação do campo. In: **Revista Educere et Educare**; Vol. 8, No 15 (2013): Dossiê Educação do campo; 179-198

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109149>>.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de Gestão Estratégica na Administração Pública**. São Paulo: Atlas, 2012.

MENDONÇA, Sonia Regina. Estado. In. CALDART, Roseli Salete (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular. Rio de Janeiro. São Paulo. 2012. p. 349-354.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>, visitado em 18/2/2015.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Rev. e atual. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.5).

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Políticas públicas. Verbete. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, FIOCRUZ, Expressão Popular, 2012. p. 585-594.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NETO, Raul Lomanto. A “Região de Amargosa”: olhares contemporâneos. In: GODINHO, Luiz Flávio; SANTOS, Fábio Josué Souza. (orgs.). **Recôncavo da Bahia**. Educação, Cultura e Sociedade. Amargosa: Ed CIAN, 2007, p. 156-7, Amargosa, Bahia.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar. Verbete. In: **Dicionário da educação do campo**. CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). Rio de Janeiro: IESJV, FIOCRUZ, Expressão Popular, 2012.p. 32-38

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e no agronegócio no Brasil**. Terra Livre, São Paulo-SP, v. 02, n. 21, p. 113-156, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

PARAISO. Maria Hilda Baqueiro. **Os Kariri Sapuyá de Pedra Branca**. Centro de Estudos Baianos da UFBA, 1985.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: Renúncia à Educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-hegemônicas**. 2012. 138 p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **Questão agrária atual: Sergipe como referência para um estudo confrontativo das políticas de reforma agrária e reforma agrária de mercado (2003 – 2006)**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista/UNESP. São Paulo: 2008.

REIS. Cleivane Peres dos. **Ensaio contra-hegemônicos: algumas reflexões sobre os caminhos da pesquisa em educação e a educação do campo**. São Paulo. 2013.

ROMÃO, José. Eustáquio. **Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã contra ao projeto pedagógico neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000.

RUA, Maria das Graças. Políticas Públicas. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009. 130 p._____. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Temas Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998: 231- 260.

SÁ, Lais Mourão. MOLINA, Mônica Castagna. BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: **Em aberto**, Brasília, v.24, n.85, p. 81 – 95. Abr. 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Por uma escola da roça. IN: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun., 2003.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”**: o/a aluno/a da Roça na escola da cidade: um estudo sobre identidade e escola. 2006.220 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006. Orientação de Narcimária Correia Patrocínio Luz.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A Produção acadêmica sobre o tema “Classes Multisseriadas” no Brasil**: um olhar sobre as Teses e Dissertações (1987-2012), Amargosa-Ba: UFRB/Mestrado Profissional em Educação do Campo; Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo e Contemporaneidade, 2014.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal . **A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais**. In: 19o. EPENN-Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa-PB. 19. EPENN: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social - ANAIS. João Pessoa-PB: Editora Universitária UFPB, 2009. v. 01.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição, OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega, (orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador: Edufba, 2010. p. 13-65.

SANTOS, Milton. Et al. **A Região de Amargosa**. Salvador: Comissão de Planejamento Econômico, Salvador-BA, 40 p, (mimeografado) e 4 mapas, 1963.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAUER, Sérgio. **“Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro”**. Texto para Discussão, 30, Brasília, Embrapa, 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de Análise: Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA – SEPLAN. **Plano Plurianual 2004-2007**: Bahia: desenvolvimento humano e competitividade. Salvador, 2007.

SILVA, José Graziano da. **Os desafios das agriculturas brasileiras**. In: GASQUES, José Garcia. et.al.(org.). A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas. Brasília: IPEA, 2010.p.157-183.

SILVA, Tânia Suely Nascimento da. **Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas escolas do Campo:** para além dos limites institucionais e estruturais. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará; 2008.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TAFFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e Educação do Campo Verbete. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, FIOCRUZ, Expressão Popular, 2012. p.p. 571 - 578

TAFFAREL, Celi Zulke. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. Salvador: Rascunho Digital da FAGED/UFBA, 2011 (Revista Eletrônica - Rascunho digital).

TENÓRIO, Camila Muritiba ; TENÓRIO, Robinson. Modelo Participativo de avaliação dos efeitos das políticas públicas de geração de emprego e renda. In: TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda. (Org.). **Avaliação e decisão:** teorias, modelos e usos. Salvador: EDUFBA, 2011, v. p. 153-167.

TIERRA, Pedro. **A fala da terra**. Poema

TONET, Ivo. (n.d). **Sobre o conceito de Sociedade Civil**. Maceió: EDUFAL, 1989.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. In: Rev. **Práxis Educativa**. Vol. 9, n. 1, 2014.

WORTHEN, Blaine R. SANDERS, James R. FITZPATRICK, Jody L. O objetivo, os usos e as distinções conceituais básicos da avaliação. In: _____. **Avaliação de programas – Conceções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004. Cap. 1, p. 33-58.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZORZO, Antonio Francisco. Transporte e desenvolvimento urbano-regional: o caso de Amargosa e da estrada de ferro de Nazaré. In: GODINHO, Luis Flávio R.; SANTOS, Fábio Josué S. (Orgs). **Recôncavo da Bahia - Educação, Cultura e Sociedade**. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2007, v. 1, p. 87-94.

ZORZO, Antonio Francisco. **As Práticas de Territorialização e a Formação de uma Rede Urbana no Brasil:** Doze Cidades Conectadas pela Ferrovia no Sul do Recôncavo e Sudoeste da Bahia 1870-1930. Tese (Doutorado em História da Arquitetura e História Urbana). Universidade Politécnica da Catalunha, Barcelona, 1999.

APÊNDICE 1



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
 Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT
 Centro de Formação de Professores - CFP

**PROJETO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES
 DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AMARGOSA – ETAPA I
 (setembro a dezembro de 2009)**

PLANO DE TRABALHO

DOCENTES:

- Fábio Josué Souza Santos, Mestre em Educação, UFRB/CFP;
- Gladyson Stélio B. Pereira, Mestre em História;
- Rita de Cássia Santos Chagas, Mestre em Educação, UFRB/CFP;
- Silvana Lúcia da S. Lima, Doutora em Geografia, UFRB/CFP;

PÚBLICO A SER ATENDIDO (40 pessoas):

- 33 docentes da rede pública de ensino que atuam nas escolas da zona rural do município;
- 01 representante da Secretaria Municipal de Agricultura de Amargosa;
- 01 Diretora da Educação do Campo de Amargosa;
- 01 representante do Centro Sapucaia;
- 01 representante do STR-Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Amargosa;
- 03 representantes de comunidades rurais, (Timbó, Três Lagoas, Corta-mão e Alto Seco/Cambaúba), preferencialmente membros de associações.

CARGA HORÁRIA

- Total: 50 horas (para os cursantes)
- Oficinas presenciais: 30 horas
- Estudo dirigido: 20 horas
- Leituras e elaboração de trabalhos

EMENTA

Pressupostos da educação do campo; O lugar do campo na sociedade moderna; Estudar o lugar para compreender o mundo; Escola, currículo e identidade; Experiências positivas com educação do campo; Jogos e exercício teatrais; Memorial; Bases legais para a elaboração de uma proposta de educação básica do campo.

OBJETIVOS

- a) Reafirmar o compromisso político do CFP/UFRB frente às ações de formação e qualificação dos professores da Educação Básica da região do Vale do Jiquiriçá;
- b) Permitir a troca de experiências e acerca da Educação Básica do Campo;
- c) Construir os fundamentos teórico-metodológicos e a sensibilização dos professores e das comunidades rurais para a elaboração de uma proposta curricular de Educação Básica do Campo no município de Amargosa/BA;

METODOLOGIA

- a) Encontros/Oficinas pedagógicas com os professores da rede pública (10 encontros);
- b) Jogos e exercícios teatrais;
- c) Estudo dirigido;
- d) Oficinas pedagógicas de Educação do Campo junto às comunidades rurais de Timbó, Três Lagoas, Corta-Mão e Alto Seco/Cambaúba.

AVALIAÇÃO

Costa nos - Julho 13/11

10/11

A avaliação da formação será realizada de forma qualitativa pelos próprios participantes. Ao término de cada encontro teremos um bate-papo avaliativo e, ao final do Curso a sistematização dos trabalhos realizados.

PROGRAMA

Encontro	Data	Tema	Prof. Responsável
1	22/09	Pressupostos da educação do campo	Silvana Lima
2	29/09	Estudar o lugar para compreender o mundo	Silvana Lima
3	13/10	Modelos de desenvolvimento e a questão do campo no Brasil atual	Gládison
4	06/10	O lugar do campo na sociedade moderna	Silvana Lima
5	20/10	Escola, currículo e identidade	Fábio Josué
6	27/10	Jogos e exercício teatrais	Gladyson
7	03/11	Experiências bem sucedidas com educação do campo	Fábio Josué
8	10/11	A questão das Classes Multisseriadas	Fábio Josué
9	17/11	Bases legais para a elaboração de uma proposta de educação básica do campo	Fábio Josué
10	24/11	Avaliação	Todos

BIBLIOGRAFIA:

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia – práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre, Mediação, 2000.

BENJAMIM, C., CALDART, R. S. (Orgs.). *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º3.

KOLLING, Edgar J., NERY, Ir., MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo (Memória)*. Brasília, DF, Ed. UnB, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo n.º1).

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º4.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º5.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias da Burguesia Brasileira para Educar o Consenso na Atualidade*. Rio de Janeiro, 2005. (Digitado).

SANTOS, Clarice A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º7.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de Araújo; NASCIMENTO, Antônio Dias. Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia, Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade. n.º 26, jul./dez. 2006.

BATISTA, Francisca Maria Carneiro; BATISTA, Naidison Quintela. *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana-Ba: MOC; UEFS; SERTA-PE, 2003.

BRASIL. CNE (Conselho Nacional de Educação). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. MEC; Câmara de Educação Básica: Brasília, 2002.

BRASIL. CNE (Conselho Nacional de Educação). Parecer 001/2006. MEC: CNE/Câmara de Educação Básica: Brasília, 2006.

BRASIL. CNE (Conselho Nacional de Educação). Parecer 023/2007. MEC: CNE/Câmara de Educação Básica: Brasília, 2007.

BRASIL. CNE (Conselho Nacional de Educação). Parecer 036/2001. MEC: CNE/Câmara de Educação Básica: Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 1996.

BRASIL. MEC. *As escolas comunitárias rurais: A experiência de Jaguaré-ES*. Brasília: MEC; CENPEC, 1994. (Coleção Educação e Desenvolvimento Municipal; v. 6).

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, II. *Declaração Final*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, II. *Texto-base*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

FREITAS, Ivânia Paula. Educação na perspectiva do Desenvolvimento humano Sustentável no Semi-Árido Brasileiro (Texto roteiro de Palestra). In: *Seminário Nacional Educação e contemporaneidade: A nova ordem mundial*, UNEB, Salvador, 19 a 22 de nov. 2002, Caderno de Resumos.

MACEDO, Marluce de Lima. *Pisando o barro e cantando a vida: vivência de educação no Sítio das Flores*. In: *Sementes Caderno de Pesquisa*, Salvador, n. 6/7, jan./dez, 2003.

REIS, Edmerson dos Santos. Experiências educacionais inovadoras – saídas que podem orientar a construção de políticas públicas educacionais inclusivas. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, EPENN, 18°. Maceió, 1 a 4 de julho de 2007, *Anais Eletrônicos*. Maceió: UFAL, 2007. (GT 23).

RODRIGUES, Rosana Mara Chaves. MST: uma experiência alternativa de educação no sudoeste da Bahia. *SEMENTES Cadernos de Pesquisa*, Salvador, v. 3, n. 5/6, p. 171-179, jan./dez., 2002.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Por uma escola da roça. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19 p. 147-158, jan./jun. , 2003.

UNEFAB - UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRICOLAS DO BRASIL. *Oficina: educação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Disponível em: http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=of_undefab_educa_por Acesso em 20 jan. 2006.

SILVA, Ilse Chaves da. Fênix que renasce ou praga a ser exterminada: Classe Multisseriada! In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo-ENPEC, II, Brasília, 05 a 08 de agosto de 2008, *Anais Eletrônicos* (01 CD-ROOM). Brasília: Unb, MDA, MST, 2008.

APÊNDICE 2

ESTRUTURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AMARGOSA -2014

	QUANTID ADE	NOMES	COMUNIDADE
Núcleo	05	Escola Mun. Deolinda Maia Sales - Escola polo	Mata das Covas
		Escola Mun. Edvaldo Machado Boaventura	Diógenes Sampaio
		Escola Mun. Artur Almeida Passos	Tab. da Lagoa Queimada
		Escola Mun. Dr. Armando da Silva Libório	Três Lagoas
		Escola Mun. Professor Edelzuito Soares	Olhos D'água da Jaqueira
Núcleo	05	Escola Mun. Francisco Juventino de Souza - Escola polo	Cambaúba
		Escola Mun. Profº Eraldo Tinoco	Alto Seco
		Escola Mun. Profª Sisínia Vieira	Convento
		Escola Mun. Vereadora Iraci Alves Borges Silva	Córrego
		Escola Mun. Senador Josafá Marinho	Córrego
Núcleo	05	Escola Mun. Júlio Pinheiro Dos Santos - Escola polo	Corta-Mão
		Escola Mun. José Medrado	Tabuleiro de Corta-Mão
		Escola Mun. Leobino Pimentel	Barra de Acaju
		Escola Mun. Profº Rosalino José Dos Santos	Palmeira
		Escola Mun. Euzébio Joaquim Veloso	Água Branca
Núcleo	06	Escola Mun. João Leal Sales - Escola polo	Itachama
		Escola Mun. Dr. Oscar Medrado	Cavaco
		Escola Mun. Nossa Senhora Do Bom Conselho	Faz. Boa Sorte
		Escola Mun. São Bento	São Bento
		Escola Mun. Geraldo Souza Resende	Barreiros
		Escola Mun. Maria Constância	Passagem do Lajedo
Núcleo		Escola Mun. William D'Ávila de Bastos -	Timbó

	06	Escola polo	
		Escola Mun. Agnelo de Souza Andrade	Jussara
		Escola Mun. João Paulo II	Ribeirão dos Caldeirões
		Escola Mun. Maria Neuza Cerqueira Nogueira	Ribeirão do Cupido
		Escola Mun. Dr. Hailton José de Brito	Tauá
		Escola Mun. Helmano e Humberto De Castro	Faz. Timbó
Tota l	27		

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roteiro de entrevista semiestruturada para Membros da Equipe de Elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA.

Identificação do Interlocutor:	
Data:	
Início:	Término:

Educação do Campo

1. Concepção sobre Educação do Campo.
2. Educação do Campo no município de Amargosa.
3. Realidade do campo em Amargosa na contemporaneidade.
4. No cenário nacional sobre a Educação do Campo.
5. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002).
6. Movimentos sociais na efetivação de uma política de Educação do Campo.

Diretrizes para Educação do Campo em Amargosa

7. Construção das Diretrizes.
8. Elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa.
9. Expectativa do documento desta natureza no contexto do município de Amargosa.
10. Estratégia de implementação das Diretrizes.

11. Formação de professores e gestores para entendimento e implementação da política.
12. Dificuldades na implementação das Diretrizes.
13. Aspectos favoráveis no contexto local, para a implementação das Diretrizes.
14. A presença da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nesse processo de consolidação das Diretrizes.
15. A atuação dos movimentos sociais na construção e implementação das políticas voltada para a educação do Campo no município de Amargosa.
16. Alternativas de reivindicação e acompanhamento dessas políticas.

Avaliação de Políticas Públicas

17. Concepção de avaliação.
18. Avaliação do processo de construção das diretrizes.
19. Avaliação da implementação dessas diretrizes.
20. Indicadores de avaliação da implementação da política.
21. Relação entre avaliadores e avaliados no contexto das políticas em educação do campo.

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Roteiro de entrevista semiestruturada para Professores que participaram da formação:
“Estudo das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA”.**

Identificação do Interlocutor:	
Data:	
Início:	Término:

Educação do Campo

1. Concepção sobre Educação do Campo.
2. Educação do Campo no município de Amargosa.
3. Realidade do campo em Amargosa na contemporaneidade.
4. No cenário nacional sobre a Educação do Campo.
5. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002).
6. Movimentos sociais na efetivação de uma política de Educação do Campo.

Diretrizes para Educação do Campo em Amargosa

7. Construção das Diretrizes.
8. Elaboração das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa.
9. Expectativa do documento desta natureza no contexto do município de Amargosa.
10. Formação de professores e gestores para entendimento e implementação da política.

11. Estratégia de implementação das Diretrizes.
12. Dificuldades na implementação das Diretrizes.
13. Aspectos favoráveis no contexto local, para a implementação das Diretrizes.
14. A presença da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nesse processo de consolidação das Diretrizes.
15. A atuação dos movimentos sociais na construção e implementação das políticas voltada para a educação do Campo no município de Amargosa.
16. Alternativas de reivindicação e acompanhamento dessas políticas.

Avaliação de Políticas Públicas

17. Concepção de avaliação.
18. Dificuldades no processo de implementação das Diretrizes para a educação Básica do Campo em Amargosa- BA.
19. Indicadores de avaliação da implementação da política.
20. Avaliação das políticas em educação do campo.

APÊNDICE 5



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Roteiro de Análise Documental

I- Caracterização do documento.

- ✓ O que é
- ✓ Quem construiu
- ✓ Como foi construído
- ✓ Como está constituído
- ✓ Perspectiva teórica
- ✓ Embasamento Legal

II- Avaliação

- ✓ Faz referência a avaliação
- ✓ Qual a concepção de avaliação que apresenta

I Encontro de Educação do Campo de Amargosa

Data – 23 de outubro de 2010 (sábado)

Local – Câmara de Vereadores, Escolas Reunidas Almeida Sampaio.

Horário	Programação
08:00 – 08:30	Oficina de jogos e exercícios teatrais. Responsável: Prof. Gladyson Stelio Brito Pereira (Multiplicador de Teatro do Oprimido)
08:30 – 09:30	Mesa de Abertura Mediadores: Jorcilene Santana (Diretora de Educação do Campo/Amargosa), Prof. Fábio Josué Souza dos Santos (CFP/ UFRB). Convidados: DIREC- 29/ SEC-Amargosa/ CETEP/ Sapucaia/ EBDA/ CFP- UFRB/ Sec. Agricultura – Amargosa/ Sindicato dos Trabalhadores rurais.
09:30 – 12:00	Conferência: Concepções e princípios da Educação do Campo: contribuição ao projeto político pedagógico do município de Amargosa. Convidados: Prof. Silvana Lúcia da Silva Lima (CFP/UFRB) – Apresentação do contexto regional. Prof. Celi N. Z. Taffarel (FACED/UFBA) – Eixos norteadores para o PPP de Educação do Campo.
12:00 – 13:30	Intervalo
13:30 - 14:00	Oficina de jogos e exercícios teatrais. Responsável: Prof. Gladyson Stelio Brito Pereira (Multiplicador de Teatro do Oprimido)
14:00 – 16:00	Grupos de Trabalho de Educação do Campo Mediador: Prof. David Romão Teixeira (CFP/ UFRB)
16:00 – 17:00	Sistematizações dos Grupos Mediador: Prof. David Romão Teixeira (CFP/ UFRB) Encerramento

ANEXO 2



Estudo das Diretrizes para Educação Básica do Campo em Amargosa

Objetivo:

Compreender o panorama das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo município de Amargosa, mobilizando os diversos sujeitos construtores da educação do Campo neste município.

Educação do Campo

A Educação do Campo é um instrumento de luta que responde aos interesses das trabalhadoras e trabalhadores do campo na construção de políticas públicas educacionais e socioeconômicas que visam o melhoramento da qualidade de vida dos povos do campo. Nesta perspectiva a escola do campo guarda o seu papel social na efetivação de uma educação emancipadora capaz de construir as bases culturais para a superação da sociedade capitalista que é essencialmente desigual e excludente. Para tanto, deve ser compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade.

No âmbito da Educação do Campo muitas conquistas foram realizadas: criação de licenciaturas em Educação do Campo (UNB, UFMG, UFRB, UFS e UFBA); cursos de graduação diferenciados: Magistério, Técnico em Agropecuária, Pedagogia da Terra, História, Geografia, Direito, Agronomia, Veterinária, etc., e cursos de pós-graduação: Agroecologia, Economia Política e Desenvolvimento Agrário, Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, além de diversos outros projetos de extensão no âmbito da formação inicial e continuada. Estas conquistas da classe trabalhadora visam contribuir diretamente com o desenvolvimento "no" e "do", campo e com a formação dos professores e militantes que lá vivem e trabalham.

Programação

19h - Boas vindas e entrega de material;

19h15min - Mistica;

19h30min - Abertura;

20h - Introdução das Diretrizes / Marco Histórico, Legal e Conceitual (Profª Esp. Deise Soraia);

20h45min - Orientação de atividade complementar.

Próximos encontros:

Outubro: ____ - Marco Organizativo do Trabalho Pedagógico;

Novembro: ____ - Orientações Curriculares para a Educação do Campo nos níveis, modalidade e áreas do conhecimento (Ementário).

Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!