

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**OS PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE OS AGRICULTORES
CAMPONESES DE VILA PAVÃO – ES**

MARIZETE ANDRADE DA SILVA

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**OS PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE OS AGRICULTORES
CAMPONESES DE VILA PAVÃO – ES**

MARIZETE ANDRADE DA SILVA

Sob a Orientação do Professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

SEROPÉDICA, RJ
Outubro de 2015

630.7098152

S586p

T

Silva, Marizete Andrade da, 1984-
Os processos socioeducativos na
construção da educação do campo entre os
agricultores camponeses de Vila Pavão - ES
/ Marizete Andrade da Silva - 2015.
115 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação agrícola.
Bibliografia: f. 95-103.

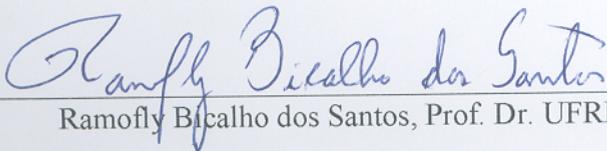
1. Ensino agrícola - Vila Pavão(ES) -
Teses. 2. Trabalhadores rurais - Teses. 3.
Política pública - Teses. 4. Ecologia
agrícola - Teses. I. Santos, Ramofly
Bicalho dos, 1970-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de
Pós-Graduação em Educação agrícola. III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

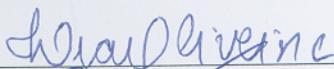
MARIZETE ANDRADE DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

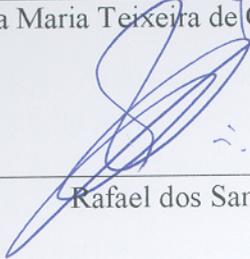
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/10/2015.



Ramofly Bicalho dos Santos, Prof. Dr. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Profa. Dra. UFRRJ



Rafael dos Santos, Prof. Dr. UERJ

A todos os agricultores camponeses que recusam
o determinismo da história.

AGRADECIMENTOS

Ao educador e orientador Professor Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, a quem exprimo todo o meu respeito e admiração pela serenidade com a qual conduziu este trabalho. Respeito acima de tudo por ter optado lutar pelo bom e pelo justo.

À minha família, especialmente a Raíssa, Emanuelli, Vitor e Ester cuja alegria com a qual compreendem a vida me faz acreditar em um mundo melhor.

À Fábio, Lucilene, Pollyana, Mirella e Anthony pelo empenho e paciência com o qual me educaram para a vida.

À toda a comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” que me oportunizaram desenvolver este trabalho e que foi uma das principais fontes de inspiração para a realização desta pesquisa.

À coordenação, educadores e educadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola que oportunizaram essa qualificação.

À IroneteGazolli e Juraci Franscisco Quintino companheiros na luta pela terra e pela dignidade.

À Werlis Renan Martins Ferreira por sua contribuição à realização deste trabalho e pela bravura com a qual defende a vida.

À Kelly Ramlow e Marluce Furtado de Oliveira Moronari amigas talentosas e dedicadas.

Ao educador João Carlos Saldanha por sua valiosa participação neste trabalho e pelo seu compromisso com a luta em favor da resistência camponesa no Espírito Santo.

Ao educador Rafael de Queiroz, do Departamento de Química da Universidade Federal do Espírito Santo, pois sua confiança e apoio possibilitaram mais esta realização na minha vida.

Aos colegas de mestrado pela convivência e apoio incondicional, especialmente a Penha, Jean Rubyo, Jonadable e Pinotti.

Ao militante e educador Eleandro dos Reis Konoski por sua generosidade.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa....

(Índios das Seis Nações)

RESUMO

SILVA, Marizete Andrade da. **Os Processos Socioeducativos na Construção da Educação do Campo Entre os Agricultores Camponeses de Vila Pavão - ES.** 2015, 115p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

Este estudo disserta sobre a construção da Educação do Campo no município de Vila Pavão – ES e tem como objetivo identificar a influência política, econômica e social que o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” proporciona para as comunidades de agricultores camponeses, enfatizando os saberes sociais e as demandas específicas por políticas públicas. De caráter qualitativo, o estudo utilizou - se da metodologia da história oral, observando a necessidade de empregar, refletir práticas e representações, compreender experiências que foram constituídas em um momento histórico específico, contribuindo para revelar, entre inúmeras questões, a construção cultural e a identidade de um grupo. A pesquisa operou com os seguintes instrumentos e técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas gravadas, análise bibliográfica e documental e observações vivenciadas na escola investigada. Participaram da pesquisa educandos e educandas, educadores e educadoras, integrantes das comunidades que a escola abrange e lideranças municipais. Os resultados do estudo evidenciam que muitas práticas desenvolvidas pela instituição, como a valorização dos saberes sociais, dialogam com o que preconiza o Movimento por uma Educação do Campo, mas é preciso integrá-las ao currículo, assim como o resgate das práticas agroecológicas e o fomento à formação política. Ainda sob condições adversas, o projeto de Educação do Campo no município de Vila Pavão possui experiências muito ricas que precisam associar-se as outras lutas dos camponeses a fim de se construir uma proposta educativa que irá convergir para as necessidades reais desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Agricultores Camponeses; Políticas Públicas.

ABSTRACT

SILVA, Marizete Andrade da. **Socio - Educational Processes in the Construction of Education Among Peasant Farmers in Vila Pavão - ES**. 2015, 115p. Dissertation. (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

This study lectures about the Education Construction of the field in the county of Vila Pavão - ES and has the goal to indentify the political, economic and social influence that the Municipal Agroecological Education Center "Agostinho Batista Veloso" provides to the peasant farmers communities, emphasizing the social knowledge and the specific demands by public politics. Of qualitative features, the study used the methodology of the oral history, observing the need to employ, reflect practices and representetions, to comprehend the experiences that were build in a specific historic moment, contributing to reveal, between contless questions, a cultural construction and the identity of a group. The research operated with the following instruments and techniques to gather information: semi-structured recorded interviews, bibliography analisys and documentary and experienced observations in the investigated school. Teachers, students, members of the comunites that covers the school and county leaders participated in the research. The results of the reseach study show that many practices that weredeveloped by the institution, such as the appreciation of the social knowledge with what it advocates the Movement for a Countryside Education, but it is needed to include it in the curriculum. As the agroecological practices rescue and the development of the political formation. Yet under adverse conditions the project of Field ducation in the county of Vila Pavão has very rich experiences that need to connect to the other peasant farmer´s fight to build a educational proposal that converge the real needs of these people.

Keywords: Countryside Education; Peasant Farmers; Public Politic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos Ceffas	37
Quadro 2 – Experiências do MPA na Educação do Campo no Espírito Santo.....	39
Quadro 3 –Fechamento de Escolas Municipais– ES	42
Quadro 4 – Fechamento de Escolas Estaduais – ES.....	43
Quadro 5 – Unidades de Ensino e Número de Educandos de Vila Pavão– ES.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aspectos da Estratificação Fundiária.....	50
Tabela 2 – Infraestrutura das 21 Escolas do Campo em Vila Pavão – ES.....	55
Tabela 3 – Profissionais de Educação – Escolas Municipais de Vila Pavão – 2014.....	55
Tabela 4 – Situação Funcional dos Educadores do Campo – 2014.....	56
Tabela 5 – Local onde Residem os Educadores e Educadoras.....	57
Tabela 6 – Formação Acadêmica dos Educadores e Educadoras do Campo.....	57
Tabela 7 – Matrículas da Rede Municipal de Ensino de Vila Pavão – ES.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Vila Pavão – ES.....	49
Figura 2 – Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”	61
Figura 3 – Campinho de Areia	63
Figura 4 – Área para Experimentação da Disciplina de Agricultura.....	64
Figura 5 – Estrutura Organizativa do Plano de Estudo.....	65
Figura 6 – Festa da Comunidade Espírita Senhor dos Passos.....	85
Figura 7 – Festa Junina	86
Figura 8 – Dia da Família na Escola.....	87

LISTA DE ABREVIACÕES

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFFA – Centro Familiar de Formação em Alternância
CEIER – Centro Estadual Integrado de Educação Rural
CERIS – Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais
CEUNES – Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo
CF – Constituição Federal
CIDAP – Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores
CIMI – Conselho Indigenistas Missionários
CMEA – Centro Municipal de Educação Agroecológica
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DISA – Destilaria Itaúnas S/A
DT – Designação Temporária
EC – Emenda Constitucional
ECOR – Escola Comunitária Rural
EEEM – Escola Estadual de Ensino Municipal
EFA – Escola Família Agrícola
EFAs – Escolas Famílias Agrícolas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPEF – Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
EMUEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ES – Espírito Santo
E-TEC – Escola Técnica
FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETAES – Federação dos Trabalhadores Rurais do Espírito Santo
FETRAF - Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FIC – Formação Inicial e Continuada
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPT – Grupo Permanente de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB – Movimento de Educação de Base
MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MinC – Ministério da Cultura
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
PAA – Programas de Aquisição de Alimentos Escolar.
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PE – Plano de Estudo
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PNAIC – Pacto Nacional da Idade Certa
PNAE – Programa Nacional de alimentação
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Projeto de Licenciatura Plena em Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEAP/PR – Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDU – Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINDUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIPÚBLICOS – Sindicato de Servidores Públicos de Vila Pavão
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEXs – Unidades Experimentais
UFBa – Universidade Federal da Bahia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UnB – Universidade de Brasília
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VP – Vila Pavão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	6
1.1 Breve Abordagem Histórica da Educação do Campo.....	10
1.2 Conferências Nacionais por Uma Educação do Campo.....	21
1.3 Políticas Públicas de Educação do Campo: PRONERA, PROCAMPO E PRONACAMPO.....	26
2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO	34
2.1 A Educação do Campo no Município de Vila Pavão – ES.....	44
2.2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Ressignificando a Educação Popular Capixaba: Além do Ato Político.....	48
2.3 A História do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”.....	58
3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO – ES	60
3.1 Percurso Metodológico.....	65
3.2 Diálogos Entre a Educação do Campo e a Agricultura Camponesa do Município de Vila Pavão: Desenvolvimento e Práticas Agroecológicas.....	68
3.3 A Prática Docente e a Prática Educativa na Construção da Educação do Campo no CMEA “Agostinho Batista Veloso”: Desafios, Limites e Contradições.....	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	104
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a Educação do Campo, principalmente sobre a influência do contexto urbano no currículo, nos materiais didáticos e na formação de educadores para as escolas camponesas. Nestes debates, ocorridos por todo o país, são apresentadas práticas educativas da população do campo que não se restringem ao processo de escolarização. Todavia, concebe que no espaço institucional e na educação, em si, deve haver a abrangência dos processos sociais, culturais e políticos que constituem o ser humano e a própria sociedade. Assim, a Educação do Campo deve buscar o fortalecimento da identidade camponesa, partindo do pressuposto da preservação de sua cultura e de seus valores. Contudo, este resgate, que é concomitantemente ético e cultural, deve ocorrer à luz da historicidade dos sujeitos a qual ela se reporta.

A escola do campo, portanto, se converte em espaço de difusão de conhecimentos, ensino, processos de autonomia e emancipação, instrumento a serviço do acesso das camadas populares ao saber, cumprindo não somente a função de transmissão de conhecimentos, mas representando um espaço privilegiado de formação de cultura e conhecimento, identidades e valores de crianças, jovens e adultos (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004; KOLLING, 1999).

A Educação do Campo para a qual este estudo se direciona se refere a uma proposta educativa relevante que se orienta por inúmeros princípios que englobam não apenas a formação por meio de projetos de emancipação humana, mas também a valorização de distintos saberes no processo educativo. Visa desenvolver os conteúdos de forma diferenciada daquelas que são impostas pelo processo de urbanização. Enfatiza diversas peculiaridades que abrangem a vida no campo resgatando e esclarecendo a cultura tradicional que diz respeito à vida das trabalhadoras e trabalhadores rurais. Contrapõe, portanto, a visão urbanocêntrica, a qual segundo Whitaker (1992) volta-se para conteúdos que são informados e formados no processo de urbanização, direcionados para os interesses de determinadas classes sociais. Tal perspectiva é também etnocêntrica por estabelecer a cultura ocidental como parâmetro, privilegiar a racionalidade do capitalismo e se vincular ao avanço tecnológico e científico.

Ao evidenciar e socializar as experiências socioeducativas historicamente construídas, a população camponesa busca desempenhar, no contexto de luta, a transformação do ser humano a partir de mudanças nas suas relações sociais, permitindo potencializar a práxis que constitui o princípio da formação humana.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 46).

Esse processo formativo se constitui como construção permanente do ser humano em que, na perspectiva social e histórica, a educação desempenha um papel elementar para a emancipação. Nesse sentido, os sujeitos que constituem o Movimento de Educação do Campo vêm identificando a necessidade constante de prosseguirem estudando, de relevarem a transformação do conhecimento em ação; de entenderem a importância de refletir, de sistematizar e também de registrar suas práticas pedagógicas, compreenderem melhor suas experiências e o impacto gerado nas relações sociais e de trabalho que as significativas mudanças que aconteceram no campo ocasionaram.

As transformações ocorridas no espaço campesino brasileiro trazem consigo o discurso do desenvolvimento e da articulação com o “novo”, não podendo ser excluídos das reflexões fomentadas no espaço educativo. Segundo Freire (1981) o grande papel da educação está em problematizar com o (a)s educando (a)s a realidade que os mediatiza e não discorrer de maneira autoritária e assistencialista sobre ela, como se essa realidade fosse inalterável, terminada. *“Só podíamos compreender uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade”* (p. 90).

Desta forma, é preciso contribuir no sentido de promover uma educação transformadora, pois a mesma amplia a capacidade do sujeito de se desenvolver crítica e historicamente, preparando-o para uma participação mais ativa na comunidade. Tal contribuição poderá acontecer através da identificação de como a escola do campo tem influenciado os indivíduos por ela atingidos. Diante das características sociais, econômicas e culturais do seu cenário de atuação, a Educação do Campo obterá sucesso perante um comprometimento e um compartilhamento dos seus objetivos com a comunidade envolvida em suas ações. Petty, Tobim e Vera (1981) argumentam que a integração no desenvolvimento e a participação da comunidade são fatores necessários para o sucesso de uma proposta de educação, consideram sucesso quando se estabelece uma relação com a comunidade no processo educativo. Portanto, a problemática que se apresenta neste trabalho refere-se aos efeitos de uma escola do campo sobre os sujeitos por ela atendidos bem como seus familiares. Como nos diz

Saviani (2007, p. 23) “a definição dos objetivos educacionais depende das prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo”.

A Educação do Campo é, assim, resultado do acúmulo das experiências de diferentes sujeitos sociais e de múltiplos espaços, constituindo uma extensa caminhada marcada por avanços e retrocessos, lutas, e resistência das trabalhadoras e trabalhadores camponeses. Representa, também, a síntese de experiências socioeducativas que negam políticas que com o objetivo de consolidar uma sociedade marcadamente urbana e moderna ocultam o campesinato e reforçam o determinismo da finitude da população do campo. É este o percurso que tenho feito desde a infância, quando me integrei ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no norte do Estado do Espírito Santo e, a partir de então, passei a vivenciar experiências de emancipação que talvez não tivesse condições de adquirir em outros espaços. Certamente, permitir-se colocar-se na contramão da história é ir para além de assumir um compromisso coletivo a fim de construir uma nação diferente, trata-se de manutenção de existência.

No cotidiano educativo do Acampamento e posteriormente do Assentamento, nos espaços e tempos de formações (grupos de reflexão das Comunidades Eclesiais de Base, mutirões, encontros, assembleias, seminários, estágios, reuniões, cirandas) compreendi que a luta pela reforma agrária é mais do que a luta por terra, é a efetivação da justiça social que tem na educação um dos seus principais pilares. Neste contexto, identifiquei muitos protagonistas que buscaram construir suas histórias sustentados nos princípios da socialização dos bens. São sujeitos que desafiam o determinismo da história, que enriquecem o cotidiano sociocultural do campo e se posicionam em defesa de uma educação crítica, dialógica e libertadora (FREIRE, 2005).

Durante esta caminhada política e pedagógica também tive a oportunidade de conhecer vários projetos elaborados pela e para a população camponesa. Dentre esses, o Projeto de Educação do Campo, construído coletivamente em 1998 no município de Vila Pavão – ES, fruto da necessidade de massificar as mobilizações que ocorriam por todo o país em prol da Educação Básica do Campo, desencadeou interesse e curiosidade em aprofundar minhas reflexões sobre a educação da população camponesa

Intitulado como “Os Processos Socioeducativos na Construção da Educação do Campo entre os Agricultores Camponeses de Vila Pavão – ES” o presente estudo busca identificar a influência política, econômica e social que o Centro Municipal de Educação

Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” proporciona para as comunidades de agricultores camponeses, enfatizando os saberes sociais e as demandas específicas por políticas públicas.

A escolha desta instituição é justificada pelo fato da mesma ter se originado a partir do projeto de Educação do Campo no município, pela sua trajetória histórica e por ser constituída majoritariamente por agricultores camponeses.

Para o desenvolvimento desta investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, uma vez que a mesma possibilita o estudo do universo de crenças, valores, atitudes e motivações, o que representa um espaço mais complexo dos fenômenos, dos processos e das relações que não podem minimizar a operacionalização de variáveis. Ela permite que o investigador se insira na realidade social para interpretá-la e compreendê-la melhor, de acordo como ela se apresenta em seus distintos meios sociais.

No contexto da pesquisa qualitativa, o presente estudo utilizou a metodologia da História Oral através de entrevistas semiestruturadas que envolveram educandas e educandos, educadores e educadoras, lideranças municipais e integrantes das comunidades que a escola abrange. A participação destes sujeitos foi imprescindível para a construção deste estudo o que conforme Brandão (1995, p.11): *“parecem descobrir, com sua própria prática, que devem conquistar o poder de ser, afinal, o sujeito, tanto do ato de conhecer de que tem sido objeto, quando do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transforma em objeto”*.

Para desenvolver o diálogo com esses sujeitos, NETTO (2011, p.25) enfatiza:

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua dinâmica (mas exatamente: para apreendê-lo como um processo) o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimento, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Efetou-se, também, um amplo levantamento de materiais bibliográficos pertinente a questões como políticas públicas, formação docente, projeto político - pedagógico; desenvolvimento socioeconômico e agroecologia. Propusemos, também, um trabalho de campo constituído de visitas ao Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” no período de abril a dezembro de 2014. As visitas possibilitaram o acesso a importantes documentos da instituição, contato e interação com as comunidades envolvidas com a escola, participação e acompanhamento de eventos e aulas.

O acúmulo das discussões nas formações continuadas, das experiências, das pesquisas e estudos realizados nos orientou a estruturar o texto em três capítulos. O primeiro capítulo

trata da “Educação do Campo no Brasil”, no qual apresentamos alguns conceitos referentes a educação, campo e Educação do Campo. Posteriormente fizemos uma sucinta abordagem histórica da Educação do Campo no Brasil, analisando as principais políticas públicas destinadas para os trabalhadores e trabalhadoras rurais. Nesse contexto, buscamos elucidar quem são os sujeitos que compõe o campesinato brasileiro e qual a contribuição deles no processo de mudanças sociais do país.

O segundo capítulo faz uma “Caracterização da Educação do Campo no Espírito Santo”. Nele, propusemos apresentar as experiências mais significativas de Educação do Campo que vem sendo desenvolvidas nesse Estado, enfatizando a participação dos movimentos sociais do campo no fortalecimento da luta por uma educação básica de qualidade para os camponeses. Caracterizamos também a Educação do Campo no município de Vila Pavão, apontando os principais desafios que precisam ser superados e as conquistas alcançadas na sua trajetória pela efetivação do projeto de Educação do Campo. Finalizamos fazendo uma breve abordagem da história do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”.

No terceiro capítulo, intitulado “Possibilidades e Desafios na Construção da Educação do Campo no Município de Vila Pavão”, buscamos dialogar com os distintos sujeitos que constituem a comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” com o objetivo de verificar os avanços e retrocessos do processo educativo. Verificamos as contribuições da instituição no desenvolvimento econômico, na formação cultural, política e nas relações sociais das comunidades por ela abrangidas, enfatizando os saberes sociais.

Na tentativa de prosseguir tecendo os fios que constituem este estudo, as considerações finais deste texto refletem sobre os limites, os desafios e contradições resultantes das análises desenvolvidas. Buscamos, deste modo, responder as questões que inicialmente foram apresentadas.

A relevância desta pesquisa se encontra na necessidade de prosseguir com a expansão e enriquecimento do Movimento pelo fortalecimento da luta em favor da justiça social no campo brasileiro.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O termo educação compreende um contexto muito abrangente em que ocorre um processo de desenvolvimento envolvendo o ato de ensinar e aprender. Reporta-se também a algo menos tangível, contudo complexo: construção do conhecimento, sabedoria e bom julgamento. A educação é tudo aquilo que foi conquistado ao término de um processo no qual houve a interação entre a prática e a teoria. Ela se aloja dentro de um âmbito marcadamente humano, em que ocorrem trocas de uma infinidade de elementos que compõe a vida como os símbolos e os padrões. Por todas as partes pode haver redes e estruturas sociais com a finalidade de mediatizar saberes de um grupo a outro, inclusive onde nem exista qualquer modelo de ensino estruturado, formal e centralizado (BRANDÃO, 1995).

A educação apresenta entre suas finalidades mais essenciais a transferência da cultura de uma geração para outra. Conforme Morin (2003) o homem não nasceu humanizado, mas se constituiu humano num processo permanente de aprendizado, caracterizado por evoluções, adequações e produção cultural. Deste modo a educação é inerente à natureza humana e é através dela que acontece a socialização de saberes, dos mitos, do trabalho e de tudo que é um bem comum. E é por meio deste processo que o ser humano recria suas experiências e modifica seu modo de vida.

Os aspectos mais evidentes daquilo que identifica cada um, dessa forma, são construídos no centro de cada cultura, compondo, deste modo, identidades plurais e diferentes. Assim, na convivência com os outros seres humanos e com as outras culturas nós nos tornamos, simultaneamente, semelhantes e distintos. Nos traços de cada homem estão,

também, os sinais de sua especificidade. Em Morin (2002a) nossa identidade biológica e social conecta-se à nossa identidade humana e planetária evidenciando a cultura como capital humano essencial. Biologicamente os seres humanos nascem e se desenvolvem como seres inacabados, cabendo à cultura a incumbência de moldar o homem enquanto indivíduo e enquanto integrante de uma sociedade e de uma espécie. As culturas nutrem e dão formas as identidades sociais e individuais naquilo que elas têm de mais complexo, contraditório e específico. Nesse processo, a educação contribuirá com a “*aprendizagem da compreensão e da lucidez*” e na “*mobilização de todas as aptidões humanas*” (2003, p. 57). Condições estas que, de acordo com Morin, devem ser sucessivamente regeneradas.

É impossível refletir o sentido da educação sem refletir sobre o próprio homem, uma vez que a educação é exclusividade dos seres humanos. A gênese da educação está no reconhecimento dos seres humanos como seres inacabados, em permanente condição de aprendizes, seja nas relações coletivas estabelecidas com o semelhante, seja na integração com a natureza. Assim, a educação tem um caráter permanente em virtude da finitude humana, mas acima de tudo pela capacidade humana de ter conhecimento desta condição.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p. 14).

A educação é inevitável, ela existe em qualquer espaço, e é por meio dela que as informações e toda a cultura humana é transmitida as demais gerações, garantido que sua existência seja resignificada, tendo como referência o tempo e o lugar nos quais o sujeito se estabelece. Como bem demonstrou Durkheim (apud BRANDÃO, 1995) a característica essencial da educação, sob regimes como o tribal, reside no fato de ser difusa e conduzida sem distinção por todos os membros do clã. Ela ajuda a pensar os tipos de homens, ajuda a criá-los através das transferências e trocas do saber, que de uns para os outros, os legitima e constitui. Assim, tudo que é relevante para uma comunidade, e existe como algum tipo de saber, do mesmo modo existe como alguma maneira de ensinar.

Cada grupo humano idealiza e desenvolve estratégias, recursos e métodos para ensinar as gerações mais tenras, e também aos jovens e adultos o saber, as crenças e os gestos que os tornarão algum dia o modelo de homem e mulher dentro daquela sociedade. Conforme Brandão (1995):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre

todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro de um mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1995, p.2).

Ao contrário dos animais, que somente estão em contato com a realidade, o homem ao confrontar-se com ela a torna matéria de conhecimento e a partir do momento que a compreende busca transformar o seu espaço, afirmando sua recusa a adaptação. O homem, precisamente porque é homem, tem condições de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Compreende que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens (FREIRE, 1979). Diante do contexto de vida os seres humanos são capazes de oferecer diferentes respostas a este desafio e optar por integrar-se sem estabelecer uma relação de acomodação. É, portanto, através do convívio com a natureza e com outros seres humanos que acontece a educação e de maneiras distintas. A educação, enquanto formação, enquanto processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, constituiu-se, no decorrer da trajetória no mundo dos seres humanos, um expoente de sua natureza, desenvolvendo-se na história como a vocação para se tornar humano.

Neste sentido, a educação é uma forma de sobrevivência da espécie humana, uma vez que através dela são criadas estratégias de superar os desafios de habitar um espaço dinâmico, elucidando os fenômenos que lhes apresenta. Portanto, é nesta evolução de pensamentos e fazeres que a capacidade do ser humano de duvidar assume papel essencial para a ocorrência de todo esse processo. É através da dúvida e da curiosidade que é garantida a afirmação de sua existência. Assim, o sujeito se coloca frente ao mundo, recusando a aceitar-se como um mero resultado da educação. “*Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua de pé.*” (FREIRE, 2004, p.89). Neste contexto podemos apontar o espaço educativo como espaço de dúvidas, pois questiona nossos valores, nossa condição humana, nossa maneira de existir.

A educação é atualmente um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesmo, se debate e se busca; educar é reproduzir e transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente a ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa (GADOTTI, 2003, p.18).

A expressão “campo” ou “zonas rurais” faz referência às regiões no município não consideradas como zona urbana ou zona de expansão urbana, não urbanáveis ou destinadas à limitação do crescimento urbano. A concepção de campo tem o seu sentido forjado no final do século XX, pelos movimentos sociais, em clara alusão à identidade e cultura da população do campo, reconhecendo-os enquanto sujeitos que possuem vínculos culturais e valores tangenciados à vida na terra. Compreende-se, pois, o campo como espaço de cultura, trabalho, da produção e manifestação de conhecimento na sua relação de sobrevivência e existência. Deste modo, esse entendimento de campo vai além de uma designação jurídica, pois caracteriza um conceito político ao revelar as singularidades dos sujeitos e não somente sua localização geográfica e espacial. O campo enquanto núcleo da pluralidade camponesa se configura num sujeito social no qual seu movimento histórico se caracteriza por modos de viver e ser que são específicos.

Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais). Tudo adquire significado e todos têm importância na comunidade camponesa. Nas comunidades camponesas as individualidades têm espaço. As que contrastam com o senso comum encontram meios de influir. Os discretos são notados. Não há anonimato na comunidade camponesa. Todos se conhecem. As relações de parentesco e vizinhança adquirem um papel determinante nas relações sociais do mundo camponês. Nisto se distingue profundamente das culturas urbanas e suas mais variadas formas de expressão (GÖRGEN,2009, p.5).

No Brasil a população que vive nessas áreas é bastante diversificada, utilizando como orientação as distintas formas de ocupação do território, dos saberes sociais acumulados e as identidades afirmadas. Desta maneira, utilizam o espaço rural, seu lugar de vida, famílias que adquirem seus recursos de subsistência de distintas atividades, autônomas ou combinadas entre si, que as define como pequenos ou médios agricultores, proprietários ou não das terras que trabalham; trabalhadores assalariados que continuam residindo no campo, os povos da floresta e os assentados dos projetos de reforma agrária (WANDERLEY, 2009).

No território brasileiro não existe uma heterogeneidade no que tange o campesinato, uma vez que nele ocorrem diferentes manifestações culturais, formas diferentes de utilizar os recursos naturais e projetos econômicos e políticos antagônicos. Portanto, existe uma contradição histórica no campo brasileiro e que necessariamente devem ser identificadas quando são feitas referências a este espaço. Em suas pesquisas Whitaker (2009) nos apresenta dois tipos de campo: aquele do pequeno produtor de alimentos, que nele reside, e aquele que dá prosseguimento histórico ao atraso da monocultura e do latifúndio. Neste mesmo sentido,

Casali (2008) afirma a existência de campos bem demarcados, sendo que um deles não transforma a terra em negócio, enfrenta o inimigo que nega seu jeito de ser revelando sua liberdade. E aponta a existência de outro campo onde:

não são cultivados valores, nem sementes crioulas, nem seres humanos. São campos das multinacionais, dos desertos verdes do eucalipto, da soja, do algodão, da cana-de-açúcar. São campos onde está a grande escola do capitalismo fazendo propaganda dos agrotóxicos, vendendo e ensinando como devem ser aplicados (CASALI, 2008, p.142).

Deste modo, ao utilizarmos o termo “Educação do Campo”, fazemos referência a um processo de escolarização desenvolvidos por diferentes sujeitos sociais do campo num território humano, cultural, de reforma agrária, de um sentido de natureza e produção diferente da lógica do capital, onde as pessoas se organizam, se articulam para manterem sua identidade e dialogam com a realidade numa atitude de soberania. Assim, a Educação do Campo não trata somente de atividades educativas desenvolvidas no espaço rural, ela também tem nas populações camponesas os protagonistas de um projeto educacional que tem em suas ações o objetivo de promover o desenvolvimento social, econômico e ambiental numa perspectiva sustentável. Deste modo trata-se de uma ferramenta indispensável para que sejam assegurados os direitos fundamentais de cidadania e liberdade individual para a população camponesa.

1.1 Breve Abordagem Histórica da Educação do Campo

A Educação do Campo refere-se a uma das maiores expressões da educação popular brasileira, uma vez que emergiu das contradições históricas existentes no país. Trata-se de um conceito cunhado com a intenção de demarcar um território teórico e que não pode ser compreendido distante do contexto de seu surgimento. A realidade a qual gerou este movimento a favor da Educação Básica do Campo é de um significativo processo de desumanização que historicamente caracteriza a vida da população camponesa. Uma realidade marcada por opressões e injustiças, que reivindica por alterações sociais profundas e imediatas.

O processo de exclusão social, político, econômico acompanha a história do Brasil desde seu surgimento, como fosse condição inerente desta sociedade firmada sob o caráter elitista. O debate acerca desta questão ainda encontra intensa resistência de uma minoria que tem orientado as formas de controle da maior parte da propriedade agrária e de inúmeros outros bens através da exploração. Neste contexto, milhares de camponeses foram e têm sido

marginalizados através deste processo excludente gestado pela ideologia dominante que reproduz um histórico discurso de determinismos e outras práticas opressoras.

Os sujeitos para quem a Educação do Campo se reporta são identificados como homens e mulheres que assumiram o compromisso com resistência, uma vez que sentindo os efeitos da realidade a qual estão inseridos não se conformam com ela. São, portanto, os indivíduos que se organizam através de lutas sociais para residir no campo, apesar do avanço de uma agricultura que segue a lógica do capital. O movimento constituído pela Educação do Campo estabelece uma relação entre a luta pela educação com uma plataforma de lutas por transformações fundamentais para a melhoria da qualidade de vida do coletivo rural, uma vez que não há possibilidade de promover a educação do campo sem interromper o processo de desumanização e constituir uma sociedade mais igualitária (CALDART, 2002).

Os movimentos sociais e outras formas de organização têm resistido ao modelo de educação urbano e tecnicista, uma vez que esta proposta educacional tem como um dos seus objetivos fundamentais garantir a inclusão do indivíduo no mercado de trabalho. Este modelo atual de educação, construído pelas elites dominantes, não considera a garantia das identidades dos sujeitos, da cultura e da formação política. Com esta perspectiva Caliari (2009) afirma que:

Nesse sentido a educação de um modo geral e a Educação do Campo especificamente, tem apontado para uma crise do sistema educacional brasileiro, fruto histórico de políticas públicas que não contemplam as reais necessidades educacionais brasileiras tanto de acesso como de permanência da população, rural ou urbana na escola (CALIARI, 2009, p.143).

Os programas educacionais desenvolvidos para o campo tinham como finalidade atender aos interesses de projetos econômicos que fortaleciam a modernização urbana e ao grande capital, desvinculada de qualquer possibilidade da valorização da agricultura familiar e da reforma agrária.

Entre o início do Império até meados do século XX, identificamos que em diferentes governos a educação escolar tinha como público alvo a elite intelectual e econômica, não se fazia referência em garantir este direito a outras camadas da população brasileira como os indígenas e os negros. O governo não tinha interesse na educação popular, privilegiando as profissões liberais reservadas a uma minoria, como aponta Aranha (2006):

Nossa tradição humanística, retórica e literária, distanciada da realidade concreta vivida, não valorizava a educação atenta aos problemas práticos e econômicos. Aliava-se a isso a mentalidade escravocrata, que desprezava o trabalho feito com as

mãos, tendo-o como humilhante e inferior. É preciso ficar claro, porém, que a desvalorização dos ofícios com os quais os escravos se ocupavam (como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc.) era devida não tanto pelo tipo de trabalho em si, mas pelo fato de esses ofícios estarem sempre relacionados à condição social inferior de quem exercia (ARANHA, 2006, p.228).

O sistema escolar brasileiro, uma vez proclamada a República, no ano de 1889, foi expressivamente influenciado pela filosofia positivista francesa¹ que tinha como pressuposto fazer exaltação ao avanço da ciência e da sociedade moderna, industrializada e capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia eficaz, negligenciando outras formas de organização social que não estavam dentro deste cenário marcadamente urbano.

A constituição de 1891 instaurou o governo representativo, federal e presidencial, o que permitiu ampla autonomia dos estados, provocando distorções com o crescimento díspar que favoreceu os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O período da Primeira República, que também costuma ser denominado como República dos Coronéis, teve em muitos lugares e ocasiões a preponderante influência dos fazendeiros ou coronéis², que representavam os tentáculos dos estados nas regiões mais longínquas do país. Contudo, com a revolução de 1930 foi formada uma forte oposição ao conservadorismo das oligarquias rurais, uma vez que movimentos da burguesia urbana desejavam uma nova estética nacional, alcançadas por mudanças políticas e econômicas.

No início dos anos 30, as discussões sobre as políticas educacionais foram bastante férteis. Diversos interesses se confrontavam, principalmente entre os liberais e os conservadores, ao lado de alguns representantes da esquerda socialista e anarquistas, sem deixar de apontar aquilo que almejavam os militares no âmbito educacional. De acordo com Romanelli (1983) neste contexto, muitas vezes agressivos, o governo organizava suas reformas, em muitas ocasiões não democráticas e igualitárias, como aspiravam os mais radicais.

¹Doutrina de natureza filosófica, sociológica e política, estabelecida por Auguste Comte (1798 – 1857), emergiu através das crises provocadas pelo fim da Idade Média, surgimento da sociedade industrial e do desenvolvimento sociológico do iluminismo. A doutrina se opõe ao idealismo e ao racionalismo, mas prioriza a observação dos fenômenos por meio da experiência sensível.

²No período regencial, os fazendeiros que tinham postos de comando na Guarda Nacional recebiam o título de coronel. Mesmo depois de extinta a Guarda Nacional (1918), o título continuou a ser usado pelos grandes proprietários de terras da República Velha (1889 – 1894).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³, apresentado em 1932, representava o liberalismo democrático e as pretensões da burguesia capitalista urbana. Faziam enfrentamento aos valores retrógrados da oligarquia, contudo não questionavam o sistema capitalista. Este posicionamento pode ser constatado pela idealização de um estado neutro, e por um entendimento de ciência e técnica que não fosse ideológico. Nesta proposta político-educacional as demandas que emergiam da cidade e do campo eram consideradas da mesma forma sem relevar as singularidades de cada espaço.

Na constituição de 1934 aparece, pela primeira vez, sob forte influência da elite dominante, uma referência a educação rural, no artigo 156, quando considera que *“Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”* (BRASIL, 1934). Para muitos, o dispositivo constitucional também pode ser entendido como uma tentativa nacional de interiorizar o ensino, constituindo um contraponto às ações oriundas do anseio de ampliação e de domínio das elites, em um país cuja parcela mais numerosa da população residia no campo e onde a base da economia era gerada. Para outros, a orientação do documento se traduzia em mais uma estratégia para conter qualquer tentativa de conflitos e tensões resultantes de um modelo civilizatório alicerçado em práticas sociais opressoras. Na verdade, o interesse da burguesia urbana não era nada humanizador, não obstante, o que se objetivava com isso, era garantir o mínimo de capacitação aos futuros migrantes que, mais tarde, estariam a serviço do sistema de industrialização, cuja gênese se deu a partir de 1930 (BOGO, 2010).

Na constituição de 1937 não é feita nenhuma consideração em relação à educação rural e a valorização dos trabalhadores do campo. Nesta Carta é evidente o apelo por uma sociedade orientada pelo e para o capital, uma vez que sugeria qualificação para desempenhar as novas atividades necessárias para o avanço da industrialização. Fica notório, tanto na constituição de 1937 quanto na de 1946, a alteração de poder da elite agrária para a elite industrial. Dessa maneira, conserva-se o modelo de educação rural, contudo aprimora-se o sistema de subordinação, estabelecendo o ensino agrícola, porém sob a autoridade do patronato⁴ (FERNANDES, 2002).

³Movimento idealizado pelo filósofo e pedagogo John Dewey (1859 – 1952) que defendia a educação ativista, por meio da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos princípios científicos e filosóficos de uma prática educativa mais eficaz.

⁴Instituições de cunho educativo e profissionalizante criadas no século XX. Reforçavam o caráter punitivo e assistencialista, em que se assegurava a função regenerativa de uma educação orientada para o trabalho.

No período de 1930 a 1940 houve uma ampla oferta da escolarização no Brasil, entretanto esta oferta foi direcionada para os principais centros urbanos, mantendo a postura negligente do estado para com a população do campo, como aponta ARANHA (2006):

(...) Segundo Fernando de Azevedo, de 1930 a 1940 o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcançou níveis jamais registrados no país. De 1936 a 1951 os números de escolas primárias dobraram e o de secundária quase quadruplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos (ARANHA, 2006, p.309).

A partir da metade da década de 1950 a economia brasileira apresenta dois caminhos divergentes, ficando evidente que se tratava da agricultura e da indústria, pois um representava o espaço modernizado e avançado, e o outro simbolizava o que tinha de mais arcaico e atrasado no país (SANDRONI, 1999).

As estruturas retrógradas do meio rural representavam um obstáculo ao desenvolvimento dos setores dinâmicos de iniciativa privada, na medida em que não tinham condições de proporcionar alimentos e matérias-primas a baixo custo para a indústria, promovendo de um lado a inflação e de outro uma pressão sobre as importações desses produtos, que contribuíram para os déficits comerciais. Nesta época ocorre uma mudança no modelo econômico e, o desenvolvimentismo – até aquele momento influenciado pelos ideais nacionalistas – entrou em contradição com o processo de internacionalização da economia, em virtude da presença de empresas multinacionais no governo de Juscelino Kubitschek (ARANHA, 2006). Esta busca por um país moderno, que fortalece a visão do rural como lugar de atraso, distante do progresso, contribuiu para que neste período ocorresse uma intensa migração para os grandes centros urbanos (ROMANELLI, 1983).

Neste contexto de mudanças econômicas no país, vemos surgir movimentos sociais do campo com proposições mais radicais e amplas que os da primeira metade do século, considerando que os primeiros nunca conseguiram ir além de contestações de conteúdo marcadamente regional e de caráter isolado. Se até a década de 1940 o messianismo e o cangaço representaram as matizes de organização e de manifestação de rebeldia da população marginalizada, a partir dos anos 50, as Ligas Camponesas tornam-se as formas mais relevantes de organização e luta política dos camponeses, mesmo com a persistência do messianismo e de outras formas de resistência e luta. Segundo Aggioet al. (2002) as primeiras Ligas surgiram sob expressiva influência do Partido Comunista do Brasil e tinham como objetivo expandir suas bases políticas no campo com a finalidade de viabilizar a ideia

de uma aliança operária camponesa, cujo modelo era a união entre os operários e camponeses, verificada na Revolução Russa de 1917, na tarefa de promover uma Revolução Brasileira.

As Ligas criadas pelo PCB praticamente deixaram de existir quando o partido foi decretado ilegal. Aquelas que se mantiveram organizadas conseguiram atuar em condições de considerável fragilidade. Ainda assim, até o final da década de 1960, mesmo sem a influência direta do Partido Comunista, em quase todos os estados do nordeste já haviam sido fundadas Ligas; região onde a opressão que sustentava as relações sociais no contexto agrário potencializou a organização da população do campo.

Ao adentrarmos na década de 1960, verificamos que o processo de universalização do ensino para atender as demandas da economia e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não alterou a estrutura do ensino. A Lei nº 4.024 responsabilizava os municípios pela garantia da educação, o que mantinha os sujeitos do campo distantes do acesso a este direito fundamental, principalmente nos municípios menores, onde não havia recursos suficientes para democratizar o ensino e, conseqüentemente, priorizava-se a educação para a zona urbana. A ênfase do documento é dada, como expõe o artigo 57, à integração sobrepondo a valorização da diversidade, quando sugere a realização da formação dos educadores que irão atuar nas escolas primárias rurais, em estabelecimento que lhes garantam a integração ao meio. A este disposto acrescenta-se o previsto no artigo 105, referente ao apoio prestado por meio do poder público às iniciativas que mantiverem na zona rural instituições educativas que tenham ações voltadas para a adaptação do homem ao meio e ao estímulo de atividades profissionais e vocações (BRASIL, 2012). A lei também encarrega as empresas de se responsabilizarem pela manutenção do ensino primário gratuito, sem estabelecer o limite da faixa etária. Não há, portanto, evidência de uma racionalidade da educação no campo no que tange a um processo de desenvolvimento que atenda as aspirações da população rural em conformidade com os anseios da população brasileira.

Na primeira metade da década de 1960 emergiu um período de profunda efervescência ideológica, sob vigor da teologia da libertação⁵ e influenciado pelo marxismo⁶, que resultou em uma intensa luta a favor dos movimentos de educação e cultura popular. Conforme BRANDÃO (1984):

⁵Movimento Cristão emancipador, que emergiu no interior da Igreja Católica na década de 1960. Suas ações são voltadas para o resgate da dignidade dos segmentos populares excluídos à luz dos ensinamentos bíblicos.

⁶Conjunto das ideias desenvolvidas por Karl Marx (1818 – 1883), que criticava a exploração capitalista e defendia a construção do socialismo.

O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular. Mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais (como a de Pernambuco, onde Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização), em setores do Ministério da Educação (desde onde seria desencadeada a Campanha Nacional de Alfabetização), ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal (como o Movimento de Educação de Base), o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares (BRANDÃO, 1984, p.46).

Estes grupos não focavam somente a alfabetização da população rural e urbana marginalizada, mas estavam empenhados na consciência política do povo. Porém, com o golpe militar de 1964, os movimentos de conscientização popular foram desativados, por serem considerados subversivos pelo regime político vigente. No contexto das arbitrariedades, os únicos que tiveram autorização para continuar desenvolvendo suas atividades foram os Movimentos de Educação de Base (MEB)⁷ após alteração em suas práticas e retratação (ARANHA, 2006).

Ainda sob o regime militar foi aprovada a Lei nº 5.692/71, a qual faz referência à educação da população do campo, todavia sem oferecer garantias de condições para que ela aconteça. Ao discorrer sobre formação do professor, a mesma sugere ajustamento de acordo com as diversidades culturais e propõe adequações do período de férias à época do plantio e colheita de safras. No que diz respeito à educação rural, no sentido de valorização, de construção coletiva pelos sujeitos do campo, mais uma vez não se verifica, através deste documento, qualquer incentivo à população camponesa de ser protagonista de um projeto social transformador.

No início da década de 1980, o regime militar dava sinais de seu enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de redemocratização. A sociedade civil, a classe política, e as organizações estudantis apresentavam-se de maneira mais incisiva contra as arbitrariedades e, em meio a este contexto, os exilados políticos retornavam ao país engrossando a massa que exigia uma nova sociedade. O setor econômico, neste período, passa por instabilidade, provocando uma intensa recessão, oriunda do modelo econômico adotado na fase autoritária da política no país. Inúmeros brasileiros, principalmente na zona rural, são

⁷ Criados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, no ano 1961, estavam ligados diretamente à Igreja Católica e eram mantidos pelo governo federal. Dedicavam, inicialmente, à alfabetização das populações do campo, contudo, à medida que a ala progressista da Igreja se fortaleceu, os movimentos se tornaram mais conscientizadores e se dedicaram às lutas sociais a favor dos excluídos.

conduzidos ao estado de pobreza, ampliando a concentração de renda. Neste cenário, os trabalhadores rurais se organizam e se mobilizam confrontando as políticas governamentais que estimulavam o latifúndio e a modernização conservadora da agricultura brasileira, alicerçada numa racionalidade perversa e injusta. Assim, emerge no campo brasileiro o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra⁸ que segundo Pizetta e Souza (2005) mediante um processo de articulação / conscientização – pedagógica, vão conquistando espaço onde passam a ser reconhecidos e, na continuidade do processo vão se constituindo num movimento social de luta pela reforma agrária com características próprias. Vale ressaltar que a luta pela terra é herança histórica do colonialismo e produziu no início dos anos 1980 uma de suas maiores reações. Deste modo FREIRE (2000) salienta:

O Movimento de Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso (FREIRE, 2000, p.28).

A luta pela terra permitiu a formação de uma concepção democrática de educação e esta orientação foi refletida na Constituição de 1988, construída com a participação ativa dos movimentos sociais. Embora a Carta não cite diretamente a Educação no Campo e nem para o campo, ela prevê no artigo 205 que *“a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família”* e no artigo 206 que o ensino será ministrado tendo como preceito *“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”*. Referenciava, também, a carta Magna, as particularidades do ensino quando estabelece o respeito pelas diversidades culturais e regionais, permitindo que cada estado tenha autonomia para adequar seu currículo e calendário de acordo com as necessidades de cada região.

Embora estas prescrições encontrem obstáculos para serem executadas, a promulgação da Constituição cidadã instituiu o Estado democrático com a finalidade de garantir o acesso a direitos elementares como a igualdade, a liberdade e a justiça, independente do lugar onde a pessoa reside, seja campo ou cidade.

No ano de 1996, complementando a Constituição Cidadã, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). De modo geral, este documento foi considerado neoliberal, uma vez que não garantia a almejada democratização da educação,

⁸Movimento social do campo oriundo das lutas concretas que trabalhadores foram desenvolvendo de forma isolada, no final da década de 70, pela conquista da terra, reforma agrária e transformação social. Foi fundado oficialmente em 1984 na cidade de Cascavel – PR no 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, através de articulações de lideranças regionais e estaduais, organizadas pela Comissão Pastoral da Terra.

sobretudo pelo fato do Estado encarregar o setor privado de desempenhar grande parte de suas obrigações e não apresentar o mesmo entendimento de Educação do Campo que os movimentos sociais. No artigo 2º a LDBEN aponta que a educação tem como *“finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* e o artigo 28 prescreve:

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

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Enquanto a Lei nº 9.394/96 entende a educação como processo de desenvolvimento que qualifica o indivíduo para o mercado de trabalho e, em referência à educação do campo, sugere “oferta”, os movimentos sociais compreendem que a educação e, notadamente a educação do campo, se faz através da construção coletiva pelos camponeses representando formas de intervenções para a transformação social. Outra questão que necessita ser considerada no citado artigo diz respeito ao fato da educação básica do campo ser pensada a partir da perspectiva urbana, quando menciona a adaptação da estrutura de ensino para atender a população do campo. Embora o documento deixe de considerar demandas históricas dos movimentos sociais, é inegável que o mesmo tenha apontado certas particularidades da educação do campo, ao reconhecer a diversidade sociocultural. Isso representa uma compreensão diferente de escola, cujo currículo contempla o modo de vida do homem e da mulher do campo em suas atividades no cultivo para subsistência, pautadas no desenvolvimento sustentável. Além disso, a lei nº 9.394/96 também inova ao conceber uma base nacional comum e uma formação básica que considere as características específicas de cada local e região:

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

Além da Constituição Cidadã e da Lei nº 9.394/96, nos anos 1990 outros avanços significativos ocorreram na Educação do Campo, como por exemplo: o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA).

O I ENERA foi a culminância de um processo de lutas dos sujeitos coletivos do campo, realizado em julho de 1997 no Distrito Federal, promovido pelo MST, em cooperação

com diversas entidades, dentre elas: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e a Universidade de Brasília (UnB). O Encontro teve a participação de mais de vinte instituições de ensino superior do país que promoviam atividades educacionais em acampamentos e nos assentamentos, constituídos através de projetos de reforma agrária, como ensino fundamental, educação de jovens e adultos e qualificação técnica dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, entre outras ações. Grande parte destas experiências era constituída através de parcerias informais que incluíam movimentos sociais do campo e educadores. Conforme Fernandes (2002) naquele evento, as ideias que vinham desde a criação do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra começaram a se materializar.

Este evento destaca a relevância das organizações e da necessidade de refletir coletivamente sobre os ideais de um movimento para que não se corra o risco de individualizar-se à medida que os objetivos são alcançados. Outro ponto diz respeito à troca de experiências, que permite enriquecer a trajetória ou até mesmo seguir um novo caminho. Ao analisar a organização como base da transformação, Bogo (2010) afirma:

Neste sentido, a organização é sempre mais do que uma referência política, ela ganha referência de lugar, onde pensamos, planejamos, atuamos e convivemos coletivamente. Essa é a melhor escola. A organização e a participação voltadas para os desafios se constituem na referência básica para a multiplicação de quadros, mas estes não saem todos iguais como em uma linha de montagem automobilística. Cada momento histórico imprime características novas na conduta e na natureza dos quadros. Precisamos estar atentos para manter vivo o espírito revolucionário e cada período e garantir a identidade da militância e da organização (BOGO, 2010, p.200).

O I ENERA, desta forma, representou um espaço de resistência e luta onde foram destacados os principais desafios da educação dos sujeitos do campo, tendo como principal consenso a ampliação e articulação dos trabalhos que vinham sendo realizados em diferentes regiões do país, considerando que os movimentos sociais aspiravam expandir o debate sobre a educação do campo. Além disso, outra conclusão a que chegaram os participantes foi a necessidade de desenvolver políticas públicas direcionadas para a educação do campo que releve as particularidades dos sujeitos do Campo. Neste sentido, foi proposto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária foi também o responsável pela constituição da Articulação por Uma Educação do Campo. Os principais objetivos eram mobilizar a população do campo a fim de construir e conquistar políticas públicas na área da educação, especialmente na educação básica, e enriquecer o

debate sobre a educação do campo tendo como referência ações existentes e outras possibilidades. Dentre as principais conquistas alcançadas a partir da atuação desta articulação, está a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo – em 1998 e 2004, a instituição através do Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003, responsável pela articulação para a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, quando foi instituído o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, cuja aprovação ocorreu através do Conselho Nacional de Educação, representou um importante avanço no sentido de entender as transformações do campo brasileiro, tendo o espaço escolar como elemento essencial para o desenvolvimento humano. A instituição destas Diretrizes explicita a ênfase em processos estruturados tendo em vista a formação humana como prática inclusiva.

Nesse sentido, a educação do campo é tomada aos poucos oficialmente no país como práticas sociais que não se constrói como oposição ao urbano ou às coisas da cidade; mas como dever e possibilidade concreta articuladora de todos os seres humanos no processo de produção das condições de subsistência de todas as pessoas do campo e da cidade (FOERSTE, 2008, p.81).

De acordo Fernandes (2002) as Diretrizes sinalizam mais um passo da caminhada de quem entende que o campo e a cidade se completam e, desde modo, necessitam ser entendidos como espaços geográficos específicos e plurais, independentes e interativos, com identidades culturais e formas de organização distintas. Tais espaços não podem ser compreendidos como permanente relação de independência ou por meio da perspectiva urbana e totalitária, que entende que o modelo de país moderno é o que intensifica o processo de urbanização. As Diretrizes também abrangem um conjunto de reivindicações históricas dos movimentos sociais como o desenvolvimento sustentável, gestão democrática e respeito à pluralidade do campo em todas as suas manifestações.

Seguindo os marcos históricos da educação do campo, podemos destacar o surgimento, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que no ano de 2011 passa a incorporar programas da educação inclusiva e torna-se SECADI, produto do diálogo entre o Ministério da Educação e os movimentos sociais. Esta Secretaria se articula com os sistemas de ensino com o objetivo de implementar políticas educacionais no âmbito da educação do campo, educação ambiental, alfabetização, educação

de jovens e adultos, educação especial, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. A SECADI visa promover o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, promovendo a valorização das diferenças e da diversidade, a garantia da sustentabilidade socioambiental, da educação inclusiva e dos direitos humanos, almejando a concretização de políticas públicas intersetoriais e transversais.

Todas estas conquistas históricas refletem um amadurecimento da consciência da população e como consequência a opção de lutar por transformações que garantam sua autonomia na maneira de existir e, neste sentido, Freire (2011) salienta:

Por isso o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização frente à permanência do que já não representa os caminhos dos humanos ou à mudança destes caminhos. O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência (FREIRE, 2011, p. 63).

1.2 Conferências Nacionais por Uma Educação do Campo

O sentido de reforma agrária, para os movimentos sociais, transcende a reestruturação fundiária, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços delimitados pela colonialidade. Conforme Bicalho (2007) a luta pela reforma agrária também é uma luta por cidadania, trabalho, liberdade e educação.

Lutar por cidadania não é somente lutar e ter acesso à terra. É acima de tudo, criar condições para que todos tenham a oportunidade de interiorizar conhecimentos que possam ser democratizados, a tal ponto que uma sociedade mais justa e igualitária seja construída, através da luta e do engajamento político (BICALHO, 2007, p. 24).

Certamente, a conquista da independência de educar-se no sentido de pensar as condições de existência e criar estratégias de organização é posterior à conquista da terra, o que fica para adiante é a estruturação da rede de ensino, dos saberes. Um projeto popular para o campo inclui necessariamente o desenvolvimento de um processo educativo específico, que reflete a autonomia de analisar o mundo e agir sobre ele em uma ação permanente de enfrentamento, de resistência. Neste sentido, em Julho de 1998 em Luziânia – Goiás, procedido de um longo período de debates por todo o país, representantes de movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, universidades e outros segmentos sociais se reuniram para recolocar a educação vinculada a vida rural na agenda política do país, na Primeira Conferência Por Uma Educação Básica do Campo. A ausência de políticas públicas orientadas para o campo, naquele momento histórico, denunciava a

ocultação de brasileiros que contrapunham o modelo de desenvolvimento que o país adotava e que era uma das principais pautas de debate do encontro:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria que vive no campo, como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção (TEXTO BASE, 1998, p.5).

Embora esta fosse uma tendência dominante, havia o consenso da negação a marginalização e da opção de construir estratégias de resistência econômica, cultural e política que também incluíam iniciativas voltadas para a Educação. Portanto, foi neste contexto, que a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo foi realizada “*ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra da cidade*” (FERNANDES, 2002 p. 91).

Dentre os desafios da Conferência estava o de perceber qual educação estava sendo proposta para a população do meio rural, bem como identificar a concepção desta educação, pois isto contribuiria na construção da proposta educacional do coletivo, que reconhecia a educação como elemento indissociável da formação humana. Contudo, o desafio não estava somente na elaboração de uma proposta, mas em como garanti-la a todos, vinculada ao modo de vida dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e incorporando neste processo os diferentes sujeitos que constituem o campesinato brasileiro. Nesta perspectiva, a Conferência imprimiu um novo marco histórico na educação dos povos camponeses ao optar por uma nova orientação para a mobilização popular e debate: educação do campo, deixando-se de utilizar as expressões educação rural ou para o meio rural.

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais rural, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalhador camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (TEXTO BASE, 1998, p.9).

A grande diferença entre educação do campo e educação rural diz respeito à capacidade de agir de forma autônoma. A educação rural é pensada a partir da perspectiva da cidade e imposta para o campo, ignorando o universo de valores e de identidades que compõe este espaço. Trata-se, pois, de um processo educativo que homogeneíza, uma vez que não se interessa pelo território humano e como outros modelos de educação formal tem a função de “*agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo*”

generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.” (MÉSZÁROS, 2008, p.55). Contrariamente, o movimento pela educação do campo está vinculado ao processo de humanização. Segundo (CALDART, 2004, p. 29): *“Esta é a materialidade que conforma nossa identidade. E talvez seja este o sentido da expressão do campo que às vezes assusta, e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é do campo e não apenas do ou para o meio rural.”*

Deste modo, a educação do campo é feita por meio de políticas públicas, mas construída pelos sujeitos de direito que através dela irão expressar suas lutas históricas e a visão que tem do mundo.

A Primeira Conferência também assumiu o compromisso de envolver a comunidade na construção de uma proposta de educação básica do campo. Reafirmou-se a necessidade de viver valores culturais novos em enfrentamento à lógica do capital, que esfacela as organizações, para que, na individualidade, os sujeitos estejam mais propensos a adotar os contravalores do mercado. Resgatar e valorizar a cultura camponesa faz parte do processo de desenvolvimento pleno da educação popular.

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162).

O acesso à Alfabetização também estava entre os compromissos firmados na Conferência, sendo o espaço escolar apontado como referência na implementação de programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Uma nova realidade para o campo pressupõe que trabalhadores e trabalhadoras rurais e os povos da floresta sejam construtores de uma política pública de ensino específico, cujo processo de alfabetização, entendido como mecanismo de acesso ao conhecimento constituído pela humanidade no decorrer de sua trajetória, esteja em conformidade com as singularidades étnico-culturais. *“A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina, e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra”*(Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do campo, 1998). Assim, a alfabetização é um instrumento a serviço da cidadania.

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 2001, p. 58).

A Primeira Conferência demonstrou a necessidade de prosseguir com as denúncias sobre as condições pelas quais inúmeras escolas do campo funcionam no país. Ainda assinalou que a mobilização popular é imprescindível para pressionar o poder público no compromisso da concretização da educação do campo. A continuidade do debate da educação para a população campestre resultou na realização da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo (II CNEC), também realizada em Luziânia, em 2004. O tema da conferência foi modificado para que as discussões não ficassem restritas somente à educação básica. De acordo com o Texto Base para Debate:

A II Conferência Nacional de Educação do Campo pretende ser uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação. Nas últimas décadas se acentuou a presença dos movimentos sociais do campo na cena política e cultural. No conjunto de suas lutas pela terra, pela agricultura familiar, pelo trabalho, pela vida e dignidade... foram construindo-se sujeitos coletivos de direitos, entre eles do direito à educação (TEXTO BASE, 2004, p.4).

A II CNEC ampliou o debate sobre as condições precárias de vida da população campestre como consequência de um modelo econômico exploratório e excludente. Também reconheceu a importância dos movimentos sociais para a emancipação dos povos que trabalham e residem no campo.

A vasta experiência dos movimentos sociais e a riqueza de suas ações foram fundamentais para a construção de uma realidade que superasse a visão de campo como território arcaico e fadado a ceder ao processo de urbanização. *“Para o capital, o campo, com a sua monotonia original, é um atraso; principalmente quando quer intervir nele por meio da dinâmica tecnológica”* (BOGO, 2010, p. 101). Romper com esta concepção de campo significa, também, recusar qualquer política compensatória para a área educacional e qualquer outro projeto que não esteja sintonizado com o sentido de campo forjado pelos movimentos sociais e que fora apresentado na Declaração final da Conferência:

Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo.

A formação e qualificação dos educadores e educadoras também foram apontadas como ações prioritárias para a materialização de um projeto popular de educação. E, para tanto, as universidades foram reivindicadas como espaço para centros de formação comprometidos com a criticidade e com a desconstrução de práticas que não humanizam. As ações verticalizadas se opõem à natureza da educação do campo, na qual prevalece o diálogo

e a construção coletiva no espaço, tempo e saberes da instituição escolar. Portanto, não interessa à educação popular um modelo de educação neoliberal, que reforça um projeto elitista de educação. Desta forma, é necessário se posicionar contrário às reformas educacionais idealizadas e consolidadas pela classe dominante, impondo às lutas das trabalhadoras e trabalhadores por um projeto democrático da educação infantil à universidade (FOERSTE, 2008, p.108).

A formação das educadoras e educadores das escolas do campo representa um grande desafio para as organizações sociais comprometidas com a estruturação da educação do campo em decorrência da heterogeneidade sociocultural que caracteriza o território brasileiro. E, por esse motivo, a especificidade da formação da população indígena e sua garantia, em caráter imediato, também representou o posicionamento consciente dos sujeitos de direito que na II CNEC representavam os povos da floresta.

Regulamentar, com urgência, a Resolução 03/99, especialmente, no que se refere à criação, à regulamentação e o reconhecimento da Escola Indígena e do professor e da professora indígena e garantia da sua formação específica (II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, Declaração Final).

A possibilidade dos povos da floresta conduzirem uma política pedagógica própria é um reconhecimento das inovações que estes povos têm apresentado no cenário atual educacional brasileiro como, a estruturação do tempo escolar e, também, representa uma forma de dar uma resposta à marginalização histórica que a eles foram impostas.

A universalização da educação inclui também no debate que o financiamento de políticas é uma condição necessária para que ocorra o desenvolvimento da educação do campo. Porém, a implementação de alguns programas, na prática, reconhecendo as relações sociais e culturais específicas de cada região do país, têm como obstáculos questões pertinentes ao orçamento.

Além da insuficiência, há também uma má aplicação destes, há uma superposição de financiamentos e a ausência de um planejamento estratégico para sua aplicação. Estudos sobre a execução orçamentária para esta área se fazem necessários para dimensionar a abrangência das ações já desenvolvidas (TEXTO BASE, 2004, p.10).

O desafio da escassez de recursos e do mau gerenciamento dos mesmos impõe sobre os movimentos sociais, e os demais segmentos vinculados ao desenvolvimento da educação do campo, uma postura vigilante e fiscalizadora, uma vez que a defesa pelo direito de maiores orçamentos está diretamente relacionada com melhores infraestruturas nas instituições educacionais.

Diante das inúmeras denúncias, compromissos e desafios apontados pela II CNEC, verificou-se que havia a necessidade de sistematizar um documento final assinado pelos

diversos segmentos presentes: MST, UnB, INCRA, PRONERA, CPT, UNICEF, CNBB, MEC, entre outros⁹, no qual todos firmam o compromisso de prosseguir na mobilização pela educação do campo.

O documento final, de certo modo, expressa uma afirmação coletiva de lutar pelos direitos humanos e sociais, garantidos através de políticas universais. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas.

Um dos maiores legados que as Conferências por Uma Educação do Campo deixaram para o povo brasileiro e que ficou registrada na história do país, diz respeito à luta coletiva para a implantação de uma ordem de desenvolvimento diferente. A capacidade de integração entre os movimentos sociais e outros segmentos da sociedade brasileira representou a força da organização como elemento indispensável para mudança. Como bem aponta Bogo (2010: 180): *“A construção de cada época histórica exigiu esforço, dedicação, apego e confiança na causa, na organização e nas forças humanas. Sem estas, a história poderia ser contada, mas seria bem diferente”*.

1.3 Políticas Públicas de Educação do Campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO

A luta dos movimentos sociais pelo direito à educação produziu inúmeras conquistas em favor do desenvolvimento do campo brasileiro. Dentre estas conquistas, políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) sobressaíram neste cenário.

O PRONERA surgiu a partir das discussões do I ENERA, em 1997, como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais. Naquele encontro identificou-se que muitas experiências para a promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por várias universidades e organizações sociais isoladamente e, portanto, era preciso buscar a articulação destas ações. A partir de então começaram a sistematizar mobilizações as quais resultaram na criação do PRONERA, que segundo Molina (2003) surgiu com muitas lutas e

⁹AGB –ANDES – ARCAFAR SUL/NORTE – ASSESOAR – Cáritas – CAATINGA – CEFFA’s – CERIS – CIMI – CNTE – CONSED – CONTAG – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – FEAB – FETRAF – FÓRUM – Frente Parlamentar das SEAP/PR –IRPAA – MAB – MDA– MEB – MinC – MMA – MMC – MOC – MPA – MTE – PJR – QUILOMBOLA – RESAB – SERTA – SINASEFE – UNDIME – UNEFAB – UNESCO.

desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo MST tanto para sua estruturação quanto para a liberação orçamentária.

Após várias negociações o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária instituiu por meio da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sendo incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001. Brito (2013) afirma que ao ser congregado ao INCRA, o Programa passa a depender do apoio das instâncias mais elevadas do mesmo e não mais do setor de projetos especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário. Tal modificação regulamentou o PRONERA, uma vez, que passou a ter o apoio do Estado, contudo esta nova configuração enfraqueceu a participação dos movimentos sociais e das universidades.

No ano de 2004, com a necessidade de ajustar o PRONERA com as diretrizes políticas, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentava a educação como direito social prioritário em sua proposta de governo, foi constituído o Manual de Operações. De acordo com este documento o PRONERA tem por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, INCRA, 2004, p. 17).

O objetivo do PRONERA demonstra que ele se constitui como mecanismo a favor da democratização da educação para os trabalhadores e trabalhadoras da reforma agrária, uma vez que respeita as particularidades dos sujeitos sociais e que paralelamente contribui para a permanência dos agricultores no campo, pois apresenta o desenvolvimento sustentável como resultado desse processo. O Manual apresenta, sob os princípios da inclusão, interação, participação e multiplicação, as competências dos movimentos sociais, do governo e das universidades e enfatiza os projetos que serão atendidos.

- alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2004, p.21).

Desde seu surgimento, aproximadamente duzentos mil trabalhadores escolarizaram-se em níveis diferentes de ensino: alfabetização, ensino fundamental e médio, cursos técnicos e

profissionalizantes e os cursos de nível superior. Ao mesmo tempo em que o Programa apoiava o acesso aos níveis mais elevados de escolarização, viabilizou-se, através dos convênios com as universidades públicas, a pluralidade das áreas dos saberes oferecida por estes cursos, com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Priorizaram-se cursos que pudessem contribuir com a produção agrícola, como os cursos profissionalizantes e técnicos da administração de cooperativas e de agroecologia e, no âmbito educacional prevaleceu a formação dos educadores da comunidade a qual fazem parte, como os cursos de Pedagogia da Terra e Magistério, no sentido de favorecer a ampliação da oferta da Educação Básica do Campo (MOLINA e JESUS, 2010).

A abrangência do programa e a afirmação do direito à diversidade opondo-se a unificação cultural tem sido uma de suas maiores tônicas. Neste sentido, o PRONERA estabeleceu uma concepção de política pública diferente, em que é garantida a participação dos sujeitos coletivos, capazes de universalizar novos direitos alicerçados na promoção da diversidade. E esta diversidade teve reconhecimento por meio da publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 em que o Estado brasileiro integra o PRONERA a política pública de Educação do Campo (art.11º).

O Decreto 7.352 representa um marco na história da Educação Campo, dado que conceitua quem são as populações do campo e o que se entende por escola do campo. Também, este documento estabelece que os princípios que abrangem os processos de ensino devem considerar as especificidades dos sujeitos nele envolvidos:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Embora, como qualquer política pública no Brasil, o PRONERA tenha dificuldades de ser executado, ele legitima o diálogo entre a realidade e o processo educativo ao reconhecer os saberes acumulados, os símbolos das comunidades, a história de cada sujeito social. Esta orientação para o contexto e para o desenvolvimento do campo, pautado na autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras, sendo fruto da articulação entre a academia, dos movimentos sociais e sindicais, fez com que o PRONERA viesse a se tornar uma importante referência para entender a Educação do Campo no Brasil.

No que diz respeito às contribuições que o PRONERA trouxe à Educação do Campo, ressalta-se, conforme Molina e Jesus (2010), os resultados obtidos através dos projetos de escolarização, que contemplaram os trabalhadores e que podem ser traduzidos por meio dos

educandos atendidos, bem como as parcerias firmadas através de aproximadamente duzentos convênios com mais de sessenta universidades parceiras. Porém, vale considerar que o espaço acadêmico ainda apresenta resistência à interação. Em várias universidades existe dificuldade em aceitar a presença dos movimentos sociais e alunos neste território historicamente institucionalizado, para servir a elite econômica e intelectualizada. Por outro lado, a contribuição das universidades no programa revela que muitos educadores e alunos das instituições públicas têm buscado uma nova orientação para o ensino superior no país, na perspectiva de ir ao encontro dos interesses daqueles que foram socialmente excluídos. Nesse sentido, Gadotti (2003) reflete:

A universidade precisa pensar constantemente nessa direção. É assim que ela se educa. Estudantes, professores, ultrapassando os muros para aprenderem junto à população, não por curiosidade intelectual, mas porque aprendem ensinando. Como diz Darci Ribeiro, “orientar o jovem universitário para a convivência com os deserdados de sua própria geração é também, uma forma de recuperá-lo para o país real, de ganhá-lo para uma vivência mais solidária através da imersão nas condições de existência do conjunto da população a que se propõe servir”. Esta universidade estaria fazendo educação popular (GADOTTI, 2003, p. 120).

A experiência que o Programa acumulou nos mais diversos âmbitos de abrangência, influenciou a concepção e a elaboração de novas políticas públicas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O PROCAMPO foi criado em 2007 através do Ministério da Educação pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O Programa surge por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo para promover a formação de professores da educação básica de escolas que estejam localizadas em áreas rurais.

O Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB). Para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso foram convidados a participar, além dos representantes das universidades, os movimentos sociais, a fim de que o projeto inicial fosse enriquecido com discussões da militância política de cada estado federativo, visto que a proposta da alternância representava um desafio. Para ANTUNES – ROCHA (2010) a formação tempo escola, articulada com o tempo comunidade assinala para uma temporalidade ajustada com a espacialidade. Favorece a superação de um dos mais significativos desafios para a formação dos educadores do e para o campo que se refere a criar condições para que o processo formativo possa acontecer em diálogo com a cultura, o lazer, a religião e o trabalho.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo apresenta como missão oferecer condições de execução de projetos de cursos em Educação do Campo que estejam integrados ao ensino, pesquisa e extensão, valorizando o estudo de temáticas significativas para as populações camponesas. O sentido do PROCAMPO, portanto, é promover uma licenciatura que tenha como princípio formar um educador através das áreas do conhecimento, e não através de saberes fragmentados, habilitados para uma única disciplina como ocorre na maioria das instituições de ensino superior. A formação de docentes que vão atuar em áreas de conhecimento atende aos anseios de formar educadores que assumam o compromisso com a emancipação do povo do campo.

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo (CALDART,2002, p. 36).

Outro importante programa da Educação do campo no Brasil é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Foi lançado pela presidente Dilma Rousseff em março de 2012 com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo. Segundo o documento o PRONACAMPO é um:

Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (PRONACAMPO/MEC, 2012).

O Decreto definiu os princípios da educação do campo e quilombola cujo aspecto central seria a defesa de uma educação específica para o campo que atue na valorização da identidade dos sujeitos e da escola. A par disso, o decreto definiu como objetivos centrais: a redução dos indicadores de analfabetismo; o fomento à educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos; a garantia do fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico; e a inclusão digital.

O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. O primeiro eixo compreende a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, tendo como referências o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; fomento à educação integral com ampliação curricular e apoio às escolas com turmas multisseriadas e das escolas de comunidades quilombolas. O

Segundo eixo faz referência a formação inicial e continuada dos professores em exercício na educação do campo e quilombola. Estas formações serão desenvolvidas no âmbito do PROCAMPO, da RENAFOR e da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O terceiro eixo trata de expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos através da proposta pedagógica do saberes da Terra. Diz respeito, também, da inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio do fortalecimento da educação profissional e tecnológicas da rede estadual e federal e de formação inicial e continuada para os trabalhadores, tendo em vista os arranjos produtivos locais. O último eixo se refere ao apoio financeiro e técnico para a construção de escolas, da inclusão digital, melhoria nas condições de funcionamento da escolas quilombolas e do campo e oferta de transporte escolar intracampo (PORTARIA Nº 86, 1º DE FEVEREIRO DE 2013). Discriminam-se ações para em conjunto com estados, o Distrito Federal e os municípios seja priorizada a construção de escolas de educação básica e educação infantil; disponibilização de recursos para garantir o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; e a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades culturais, geográficas e sociais.

Em suma, o programa foi apresentado como uma possibilidade não apenas de reversão nas políticas educacionais direcionadas ao campo, mas também, como um horizonte de oportunidades e melhoria nas condições de vida da população do campo, especialmente, para as crianças e os jovens.

Pelo fato de ser um programa muito recente o PRONACAMPO necessita ser melhor debatido no contexto da Educação do Campo. A restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais na elaboração das ações desta política distancia-se do cenário que elaborou políticas anteriores. Neste contexto, com clareza é identificado o predomínio do agronegócio disputando os recursos públicos. A evidência desta disputa é a incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo Pronatec Campo¹⁰. Contudo, apesar desta contradição dentro do Programa, o mesmo teve uma conquista significativa no que diz respeito à formação de educadores do campo por meio da ampliação de políticas com esta finalidade. O eixo pertinente a esta demanda considera a concepção que os movimentos sociais apresentam sobre a política voltada para a formação dos agentes

¹⁰Criado em 2011, está integrado ao Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), do Ministério da Educação e incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Recebe apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e disponibiliza vagas no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e nos cursos de formação inicial e continuada (FIC).

educativos, traduzida pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO (FONEC, 2012).

Na construção de um projeto popular para o campo, a exigência e a elaboração de políticas públicas revelam um dos maiores desafios para os movimentos sociais: necessidade de diálogo com os órgãos do governo. Historicamente o Estado brasileiro dispensou qualquer participação do povo na idealização e consolidação de suas políticas e dos seus programas. Esta falta de representatividade representa um dos principais entraves para a consolidação de muitos projetos da Educação do Campo.

Neste contexto, visualizamos muitos programas que existem somente teoricamente. Contudo, o Movimento por uma Educação do Campo não pode deixar de considerar a estrutura da organização como componente fundamental para que não haja descompasso entre a instituição dos decretos e a afirmação prática dos mesmos. Segundo Fernandes (2008):

A minimização da diferenciação, a inclusão de novos camponeses no espaço de diferenciação ou a exclusão deste espaço pode ser controlado por meio de políticas públicas, que são geradas pelos paradigmas predominantes e que estão presentes no poder do Estado. A geração de políticas é resultado também do poder de organização dos movimentos camponeses, que podem definir o sentido de políticas (FERNANDES, 2008, p.164).

O debate sobre as políticas públicas para a Educação do Campo, teve uma expansão significativa na última década por todo o país e, em muitos estados brasileiros estas discussões foram enriquecidas pelo histórico de luta pela reforma agrária que foram mais intensas. Dentre estes Estados o Espírito Santo também é uma referência, pois a formação do campesinato capixaba é marcada por um processo migratório para a colonização que ocorria paralelamente com o fortalecimento do poder de grandes latifundiários apoiados pelo governo, que intensificavam a expulsão dos camponeses através de violentas atuações.

Este legado de luta e resistência transparece nas mais distintas manifestações culturais que compõe o campo capixaba, ocupado por diferentes identidades em virtude da imigração europeia adicionada com a já existente presença dos indígenas e caboclos.

Estes sinais de resistência também são os ideais que estruturam a construção de um projeto educacional popular para os camponeses do Espírito Santo, que bravamente sustentam a unidade identitária em um espaço onde os projetos das grandes corporações se desenvolvem de modo acelerado, especialmente na região norte do estado.

Em muitos municípios do Espírito Santo, onde prevalece a agricultura familiar desenvolvida de acordo com os traços culturais de cada povo, também prevalece a intencionalidade de efetivar um projeto de Educação do Campo que seja a síntese do jeito de

ser de camponeses que constituem comunidades de relações sociais complexas, em que se confrontam a persistência da conservação de costumes e a urgência de uma modernização forçada. É, portanto, neste espaço que se firma a discussão seguinte, identificando as principais características da Educação do campo no estado do Espírito Santo, tendo como referência o município de Vila Pavão.

CAPÍTULO II

2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO

No estado do Espírito Santo, conforme Saldanha, Antongiovanni e Scarim (2009), dentre as experiências de educação do campo identificadas destacam-se: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Espírito Santo (FETAES), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Educação Indígena, Educação Quilombola e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). São entidades e movimentos sociais que afirmam propostas pedagógicas materializadas a partir das contradições históricas, sem as quais, talvez, o campesinato capixaba, especialmente a agricultura familiar, não tivesse resistido ao padrão de desenvolvimento imposto pelo capital. Portanto, no mesmo território onde a estrutura fundiária ocasionou conflitos pela posse de terras e impôs restrições a execução de projetos para a reforma agrária, também fez emergir experiências educacionais as quais se contrapôs o avanço da territorialização do agronegócio.

A Educação do Campo no Espírito Santo não pode ser compreendida desvinculada do contexto das Escolas Famílias Agrícola e da pedagogia da alternância, uma vez que não existem registros de outro projeto de educação popular voltado para os camponeses anterior a esta experiência educacional no estado. Esta proposta que se opõe ao ensino formal surgiu através da precarização da vida dos agricultores que encontraram neste projeto, de educação

emancipatória, uma alternativa para o acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola. Esta concepção de educação que ressalta os conhecimentos oriundos das experiências vividas, também se diferencia da escola tradicional, ao considerar a relação entre os agricultores e a natureza, manifestada por meio de um calendário agrícola específico. Ainda dentro desta proposta outro aspecto relevante se refere à localização do Centro de formação próximo do núcleo familiar para a manutenção da referência de cultura e trabalho da comunidade. Deste modo, a pedagogia da alternância retira da realidade os elementos mais significativos que irão mover o processo de ensino e aprendizagem.

A profissionalização e a formação geral do homem do campo surgem dentro desse projeto que objetiva proporcionar ao jovem as condições, instruções e formação para o exercício da agricultura, fixando-o no meio onde vive e melhorando o nível de produção e de vida. A ideia é manter o jovem no campo sem fazer com que ele perca o vínculo com a sua realidade (propriedade e família) e fazendo com que tenha consciência do exercício da cidadania plena (PASSADOR, 2011, p. 73).

Os Centros Familiares de formação por alternância tiveram origem na França, em Lauzun no ano 1935, eram as chamadas Maison FamilialesRurales. O primeiro centro foi idealizado por um grupo de agricultores juntamente com o padre Abbé Grannereau num período em que o meio rural fora profundamente afetado por uma crise de mercado cujos reflexos eram identificados na intensa migração para os grandes centros urbanos. A iniciativa surgiu para trazer as mudanças que o campo precisava através da democratização das tecnologias e para solucionar as questões relacionadas ao ensino regular que era direcionado para as atividades urbanas, levando muitos jovens a abandonar a propriedade. O êxito deste modelo pedagógico permitiu que rapidamente se expandisse para outros países da Europa, como a Alemanha e Portugal e, em pouco tempo, inúmeros países já tivessem adotado a pedagogia da alternância.

A primeira experiência de formação por alternância no Brasil aconteceu no município de Anchieta, sul do Espírito Santo, em 1968, por iniciativa do padre Jesuíta Humberto Pietogrande, cuja formação pastoral foi influenciada pela Scuole Della FamigliaRurale da região de Veneto, nordeste da Itália. O pároco articulou lideranças populares, religiosas e políticas para instituir o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – o MEPES, entidade filantrópica que criou a EFA de Olivania, a Primeira Escola Família Agrícola do Brasil.

Dentre os fatores que contribuíram para o Espírito Santo protagonizar no país a adoção desta experiência educacional, uma combinação do modelo italiano e francês, destaca-se a força do catolicismo mantida pelos imigrantes italianos, favorecendo o diálogo com os movimentos eclesiais. Outro fator determinante se refere à crise socioeconômica da cafeicultura, que levou muitos agricultores a falência, obrigando, assim, diversas famílias de pequenos produtores a migrarem para outras regiões do país (SILVA, 2003).

Já na década de 70, através da mobilização popular, inúmeros municípios capixabas e de outros estados brasileiros já tinham aderido à experiência das EFAs, acreditando que nesta proposta educacional encontrariam o caminho para a melhoria da qualidade de vida do coletivo rural. Neste sentido, Mészáros (2008, p.102) salienta que “*A única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria educação cumprindo com isso seu papel de órgão social (...).*”

Atualmente o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo desenvolve atividades nas áreas de ação comunitária, saúde e educação. Constitui-se de dezesseis (16) escolas situadas nas regiões norte, sul e serrana do Espírito Santo, sendo quinze (15) escolas famílias localizadas em espaços campestres e uma (1) Escola Família de Turismo, sediada no município de Piúma, que embora seja voltada para a formação em hotelaria e gastronomia para o público urbano, apresenta a mesma filosofia e princípios metodológicos das EFAs.

As Escolas Comunitárias tiveram início em 1985, a partir da necessidade dos agricultores em ter uma escola do campo cujo espaço fosse de resistência ao avanço do fortalecimento da estrutura produtiva predatória e que estivesse próxima do ambiente familiar. O debate acerca da criação das ECORs estendeu-se até o ano de 1989 com a criação do Movimento de Ação Social. Foi através deste movimento que foram criadas, no município de Jaguaré, norte do Espírito Santo, três escolas comunitárias, cujas propostas pedagógicas são orientadas pela pedagogia da alternância, como acontece nas Escolas Famílias. De acordo com Saldanha, Antongiovanni e Scarim (2009) o que dificulta as atividades das Escolas Comunitárias é a fragilidade do diálogo com o poder público que resiste à implantação da pedagogia da alternância, especialmente no que se refere à aceitação e ao reconhecimento da presença da família agricultora no sistema de gestão da instituição, um dos princípios básicos desta proposta educacional. Conforme (KOLLING, CERIOLLI, CALDART, 2002, p. 20) “*o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria educação*”. É esta a lógica que orienta os movimentos sociais na luta pela educação do campo. Ao resistir à participação das famílias no processo educativo, o sistema formal de ensino, ao mesmo tempo em que reafirma seu compromisso histórico com a subordinação do campo à cidade, também reconhece a existência de um movimento contestador. Para Brandão (1984):

Em um primeiro momento, um modelo de educação “com o povo” pode ser um movimento emergente e contestador. Em um outro momento pode substituir, como uma forma de poder no interior de um campo político de trabalho pedagógico, formas e instituições anteriores, tornando-se ele próprio uma nova forma hegemônica de instituição consagrada (BRANDÃO, 1984, p.54).

A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES consiste em uma entidade civil sem finalidade lucrativa, de caráter educacional. Suas atividades são voltadas para os CEFFAs, cujo objetivo se firma em garantir a unidade política-pedagógica a fim de manter os princípios pedagógicos e filosóficos

da alternância e a gestão dos Centros, tendo a participação das famílias agricultoras na elaboração dos valores da instituição e na manutenção dos mesmos. Ainda tem por finalidade defender e representar os interesses dos CEFFAs, desenvolver atividades em comum, estabelecer o diálogo entre os centros e também promover a expansão da pedagogia da alternância. Atualmente os CEFFAs encontram-se espalhados por todo o território do Espírito Santo, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Classificação dos Ceffas

Mantenedora	Escolas	Nível de ensino	Filiadas à Raceffas	Região do estado
Mepes	EFA de Rio Bananal	Fundamental	Sim	Norte
	EFA do Km 41 -São Mateus	Fundamental	Sim	Norte
	EFA de Pinheiros	Fundamental	Sim	Norte
	EFA de Chapadinha - Nova Venécia	Médio Profissionalizante	Sim	Norte
	EFA de Boa Esperança	Médio Profissionalizante	Sim	Norte
	EFA de Vinhático - Montanha	Fundamental e Médio Profissionalizante	Sim	Norte
	EFA do Bley- São Gabriel da Palha	Fundamental e Médio Profissionalizante	Sim	Norte
	EFA de Jaguaré	Médio Profissionalizante	Sim	Norte
	EFA de Alfredo Chaves	Fundamental	Não	Sul
	EFA de Olivania, Anchieta	Fundamental e Médio Profissionalizante	Não	Sul
	EFA de Castelo	Fundamental	Não	Sul
	EFA de Campinho, Iconha	Fundamental	Não	Sul
	EFA de Rio Novo do Sul	Fundamental	Não	Sul
	EFA São João do Garrafão -Santa Maria de Jetibá	Fundamental	Não	Sul
	EFA de Marilândia	Fundamental	Não	Sul
	EFA de Belo Monte, Mimoso do Sul	Fundamental	Não	Sul
Escola Família de Turismo, Anchieta	Médio Profissionalizante	Não	Sul	
Governo Municipal	EFA de Barra de São Francisco	Fundamental	Sim	Norte
	EFA Jacira de Paula Meniguetete - Barra de São Francisco	Fundamental	Sim	Norte
	ECOR de Japira - Jaguaré	Fundamental	Sim	Norte
	ECOR Família Rural de Ecoporanga	Fundamental	Sim	Norte
	ECOR de Giral - Jaguaré	Fundamental	Sim	Norte
	ECOR de São João Bosco - Jaguaré	Fundamental	Sim	Norte
	EFA de Mantenedópolis	Fundamental	Sim	Norte
	EFA Agroecológica de Colatina	Fundamental	Sim	Norte
	EFA de São Bento do Chapéu, Domingos Martins	Fundamental	Não	Serrana
	EFA de Brejetuba	Fundamental	Não	Serrana

Fontes: Mepes, Raceffas, 2014.

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES tem 45 anos de existência e apresenta em seu quadro social 54 sindicatos e 19 extensões de base, abrangendo mais de 98% do território capixaba. Sua organização interna é composta de secretarias responsáveis por áreas elementares para os trabalhadores rurais: formação de lideranças, educação, crédito rural, organização de jovens, reforma agrária, associativismo

para o cooperativismo, habitação, previdência social, sindicalização, entre outros espaços de atuação.

Dentre as experiências que a FETAES desenvolve na área da educação destaca-se a implementação do Projeto de capacitação voltado para o Desenvolvimento Territorial Sustentável através de convênio com o Ministério de Desenvolvimento Agrário. Esta iniciativa tem como público alvo as lideranças comunitárias e os dirigentes sindicais (FETAES, 2015).

O Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA é um movimento camponês que surgiu no final de 1995, no Rio Grande do Sul, resultante da crise enfrentada pelos sindicatos que, após desempenharem um papel importante na luta camponesa, acabaram envolvendo-se com a burocracia estatal. Hoje o MPA está presente em mais de 17 estados e tem obtido expressivos avanços no que denomina Plano Camponês, projeto para o campesinato que apresenta dois eixos: condições para produzir e condições para viver bem no campo. No âmbito educacional esta proposta entende que o camponês tem direito ao acesso escolar desde a educação infantil até a educação universitária. Destaca que além das universidades serem acessíveis a todos os trabalhadores devem também discutir a realidade camponesa. Propõe ainda que as escolas estejam próximas das famílias e os conteúdos em conformidade com as necessidades dos trabalhadores e o contexto das comunidades.

No plano camponês valoriza-se também a educação informal, entendendo, assim, que é a partir do trabalho desenvolvido cotidianamente e das interações entre os camponeses que se aprendem novas práticas e novos saberes. Por isso o Movimento dos Pequenos Agricultores prioriza os debates, encontros, oficinas, reuniões de grupo e outras formas de organizações, possibilitando que o conhecimento popular seja valorizado e resgatado. Neste sentido Mészáros (2008) considera que:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é nossa própria vida”. Pois muito do nosso contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguarda e sancionada. (Mészáros, 2008, p.53)

Portanto, o sentido do projeto popular que o MPA tem idealizado junto aos agricultores familiares busca a valorização do modo de vida do camponês, manifestadas de distintas maneiras. Um novo modelo tecnológico, uma nova organização da produção, reestruturação fundiária, desenvolvimento rural sustentável e política agrícola para que haja segurança alimentar (MPA-ES, 2010).

Quadro 2 - Experiências do MPA na Educação do Campo no Espírito Santo

EJA Educação de Jovens e adultos	O MPA, na modalidade EJA, desenvolve projeto em parceria com a rede estadual de ensino. A maioria dos/as educandos/as é do município de São Gabriel da Palha - ES. Foram cadastradas mais de 10 turmas e mais de 120 educandos foram contemplados em 2014. Trabalham com o tema gerador e outros subtemas, através dos quais o educando pode contar a sua trajetória a partir do levantamento de questões relacionadas com o campesinato.
Parceria com a RACEFFAES	As EFAs são um constante espaço de formação dos futuros membros do movimento.
Graduação	O MPA também busca a formação na modalidade de graduação, participando da elaboração de projeto em parceria com a UFES para formação em Educação do Campo, que venha atender a demanda do homem do campo.
Fóruns de discussão	Participam do Coletivo nacional de educação e do setor estadual de educação.

Fonte: MPA, 2014.

A educação escolar quilombola no Espírito Santo existe desde a década de 1980. No contexto da defesa por uma educação do campo, vários representantes de organizações e de comunidades quilombolas se fizeram presentes. No entanto, apesar da trajetória histórica por melhores condições de ensino, em muitas comunidades quilombolas do estado as estruturas físicas das instituições educacionais funcionam em condições muito precárias. Além das inadequações estruturais, no ensino escolar são refletidas as dificuldades de desenvolver a agricultura em algumas regiões do norte capixaba, bem como a redução de propriedades dos quilombolas em decorrência do avanço de grandes empresas que desenvolvem a monocultura. A este respeito Gomes (2005) explicita:

O projeto da Aracruz Celulose, por ter sido acompanhado das grandes plantações exigidas pela monocultura do eucalipto, acabou por gerar problemas ainda mais sérios na vida rural e, também nas cidades, uma vez que a concentração de terras, desapropriadas muitas vezes com violência das famílias camponesas, afasta cada vez mais as oportunidades de trabalho, forçando as migrações. [...] A principal contribuição do governo estadual ao Grupo Aracruz foi o reconhecimento da posse de terras, antes ocupadas pela agricultura familiar e pelas culturas indígenas e de remanescentes quilombolas. (GOMES, 2005, p.26)

Muitos jovens da região conhecida como Sapê do Norte¹¹ interrompem seus estudos para se tornarem mão de obra de empreiteiras como a Aracruz Celulose S.A e a DISA - Destilaria Itaúnas S/A, usina autônoma para produção de álcool, ampliando, assim, os índices de evasão escolar nestas comunidades. Nos níveis mais elevados de ensino, a situação é mais alarmante. A oportunidade de frequentar o ensino superior é muito rara. Menos de uma dezena de educadoras da região do Sapê do Norte concluíram a faculdade de pedagogia, movidas pela obrigatoriedade de ter esta formação até o ano de 2010 (NASCIMENTO, 2009). Para minimizar este quadro, muitas entidades capixabas, como a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE, buscam desenvolver parcerias com as comunidades quilombolas no sentido de promover e fortalecer as instituições educacionais existentes e articular suas ações com outras experiências de educação do campo. Dentre as parcerias firmadas a Escola Quilombola Popular de Educação Política e Ambiental¹² se tornou uma referência, pois denuncia as consequências econômicas, ambientais e socioculturais provocadas pelo cultivo do eucalipto, base do modelo de desenvolvimento que foi imposto na região.

A educação indígena também se encontra expressivamente vinculada à questão fundiária do Espírito Santo, de modo que o processo de construção de escolas nas tribos Tupiniquim e Guarani¹³ não podem ser compreendidas distante da luta pela terra. Segundo Teao (2008) a experiência de educação escolar indígena, no Espírito Santo, teve início através da EJA, em 1994, sendo orientada pela Pastoral Indigenista, com o objetivo de promover formação para a educação agrícola, alfabetização, educação da mulher, educação sanitária e artesanato.

Após amplas discussões com órgãos governamentais e não-governamentais, as comunidades Tupinikim e Guarani conseguiram obter avanços importantes no âmbito da educação escolar, todavia, mesmo com as particularidades próprias de cada cultura, como é o

¹¹ Denominação da região fronteira entre os estados do Espírito Santo e da Bahia, que abrange os municípios de Conceição da Barra e São Mateus, norte do estado. Ocupada tradicionalmente por 32 comunidades quilombolas originadas de grandes levas de negros africanos escravizados, que durante o século XIX desembarcavam no Porto de São Mateus designados ao trabalho nas fazendas produtoras da farinha de mandioca.

¹² Projeto que abrange mais de 10 comunidades remanescentes quilombolas, do norte do Espírito Santo, para um fim de semana de troca de experiências e saberes. Os temas que a equipe da Fase traz para discussão variam e também são muito contemporâneos. Nestes encontros a perspectiva trazida pelos quilombolas do Sapê do Norte revela a ancestralidade, a relação com a terra e a cultura tradicional.

¹³ De acordo com o censo da Funai (2010) existem no Espírito Santo aproximadamente 2880 indígenas aldeados, sendo que 301 pertencentes a etnia Guarani e 2579 da Tupinikim. Ambas, situadas no município de Aracruz, distante 83 Km da capital, Vitória. As aldeias Guarani são: MboapyPindo, Tekoa Porã e Piraquê-Açu. As aldeias Tupinikim são: Pau - Brasil, Caieiras Velhas, Irajá e Comboios.

caso destas duas etnias, muitas vezes as políticas públicas são niveladores, o que restringe a consolidação de uma educação popular. Para Arroyo (1999, p.30) *“pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar esta visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva.”*

Muitas iniciativas já foram tomadas pelo poder público, através da mobilização popular, no sentido de implementar políticas públicas e programas que ampliem estas experiências de Educação do Campo no Espírito Santo. E muitos destes programas são ações desenvolvidas em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e os movimentos sociais do campo.

No ano de 1989, por meio do Centro de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Estado do Espírito Santo – CIDAP foi implantado cursos de extensão nas áreas de agronomia, pedagogia e administração, beneficiando inúmeros agricultores camponeses de diferentes regiões do estado e também fora dele.

Em julho de 1995, foi celebrado um convênio entre o MST, a Secretaria Estadual de Educação – SEDU e a UFES que instituiu o Curso de Habilitação para o Magistério. Ainda em parceria com a Universidade, através do Convênio de nº 2001/1999, publicado no Diário Oficial da União - DOU em 08/11/1999 criou-se o Curso de Pedagogia da Terra, possibilitando que aproximadamente 120 educadores do Campo, no estado e também fora dele, pudessem adquirir formação superior.

O fortalecimento da luta por uma educação de qualidade para os diferentes sujeitos do campesinato capixaba também apresenta como referência a instituição do Comitê Estadual de Educação do Campo, oficializado em 2008 durante as discussões no Seminário Estadual “Educação Escolar do Campo.” Trata-se de uma organização constituída por movimentos sociais que promovem espaços para deliberações, articulações e debate coletivo sobre a educação do campo.

A atuação deste Comitê junto aos movimentos sociais foi primordial para a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo em cumprimento à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03/04/2002 ao Decreto Nº 7.352 de 04/11/2010 e em conformidade com o Programa Nacional de educação do Campo – PRONACAMPO. Este curso está vinculado pedagogicamente e administrativamente ao Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/UFES tendo em vista que, localizado nesta região do estado, atenderá às demandas da região Norte do Espírito Santo, Leste de Minas Gerais e Extremo Sul da Bahia.

Além do desafio da expansão de formação aos educadores que atuam nas escolas do campo, os movimentos sociais capixabas também têm enfrentado o poder público quanto ao fechamento das escolas do campo. Nos últimos anos têm se verificado que a política em vigor fere o direito de acesso e permanência na escola e no contexto campesino este cenário é ainda mais alarmante. No Espírito Santo identifica-se o crescimento acelerado do fechamento das escolas do campo, e, apesar do Estado propagar e defender o direito universal á educação, na prática existe contradições como comprovam os dados referentes à redução do número de escolas do campo.

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDU, 2012), apresentados nos quadros 3 e 4, nos últimos 12 anos, na rede estadual, foram fechadas 499 escolas do campo e na rede municipal este número chegou a 1.744, resultando em um total de 2.243 escolas fechadas no estado do Espírito Santo. É relevante destacar que no período de 1998 a 2010 um quantitativo de 69 municípios fecharam escolas, sendo que em 32 municípios a rede estadual também agiu de forma negligente e arbitrária com a população campesina.

Quadro3 - Fechamento de Escolas Municipais – ES

MUNICÍPIOS	TOTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS		ESCOLAS FECHADAS
	1998 – 2010	2010	
Afonso Cláudio	70	29	41
Água Doce do Norte	47	06	41
Alegre	78	30	48
Barra de São Francisco	68	14	54
Castelo	59	11	48
Colatina	103	34	69
Ecoporanga	101	22	79
Ibitirama	53	08	45
Mantenópolis	49	13	36
Muniz Freire	65	25	40
Nova Venécia	95	39	56
São Mateus	265	65	200
69 Municípios	2889	1145	1744

Fonte: SEDU- ES, 2012.

Quadro 4 - Fechamento de Escolas Estaduais – ES

MUNICÍPIOS	TOTAL DE ESCOLAS ESTADUAIS		ESCOLAS FECHADAS
	1998 - 2010	2010	
Afonso Cláudio	17	0	17
Baixo Guandu	16	0	16
Barra de São Francisco	34	2	32
Cachoeiro de Itapemirim	31	5	26
Colatina	27	0	27
Linhares	57	3	54
Mimoso do Sul	32	2	30
Montanha	19	4	15
Nova Venécia	34	5	29
Rio Bananal	14	0	14
São Domingos do Norte	14	0	14
São Mateus	27	4	23
76 municípios	564	65	499

Fonte: SEDU- ES, 2012.

Esses dados revelam que apesar das inúmeras experiências educacionais importantes e das denúncias feitas pelos movimentos sociais no estado, o cenário de descaso do campo capixaba é preocupante. Neste contexto é relevante ressaltar que, ao mesmo tempo em que fortalece o estímulo para o fechamento das escolas do campo, também se consolida a política de transporte escolar, bem como a política de nucleação das escolas. Estas medidas arbitrarias das gestões públicas impõem aos educandos uma exaustiva jornada diária da residência até as escolas da cidade e, em muitos casos, a garantia para prestar este serviço ao poder público não está vinculada com a qualidade do transporte escolar. Viola-se também o direito básico dos educandos de estarem inseridos nas suas comunidades para o desenvolvimento do processo educativo. Para Arroyo (1999) o papel da escola é interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, sintetizar, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura que foram historicamente produzidos, oferecer instrumentos técnico-científicos para intervir na realidade, na sociedade e na produção. Certamente, ao frequentarem uma escola urbana, estes

educandos estão interpretando fenômenos que não se manifestam em suas vidas, que nada tem a ver com suas histórias, com os elementos significativos que compõem suas comunidades e o seu jeito de ser. Apropriam-se, pois, de instrumentos científicos que só poderão intervir na realidade urbana e, portanto, para não se sentirem desajustados do espaço campesino, muito destes se deslocam para as cidades.

Deste modo, destaca-se a importância dos movimentos sociais do campo do Espírito Santo na organização de ações de resistência para que seja efetivada a proposta da construção de uma pedagogia que tenha como referência as experiências dos povos do campo capixaba.

2.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Ressignificando a Educação Popular Capixaba: Além do Ato Político

O processo de modernização do campo associado à mecanização das lavouras, introduzida durante o regime militar, promoveu a expansão do latifúndio e o desenvolvimento de uma agricultura voltada ao capital, provocando a expulsão de imensos contingentes populacionais dos espaços rurais. Diante deste cenário o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra representou uma das reações mais significativas que a classe trabalhadora camponesa produziu frente à presença do capitalismo no campo. A esse respeito, considera Bogo (2010):

A identidade de classe (no sentido restrito proletário, camponesa...) atinge-se organizando-a para enfrentar a classe dominante já organizada. A esperança precisa se tornar consciência do desejo coletivo, para que de fato, se possa caminhar em direção à transformação estrutural da sociedade. O projeto é de classe, mas contempla o “popular” que circunda a classe, quando as forças populares, esperançosas por mudanças, se vinculam ao projeto consciente e solidário formulado pela classe organizada. É nesse sentido que esta força busca fora de si a superação dos seus próprios limites. (BOGO, 2010, p.153).

Ao evocar novas perspectivas ao campo e questionar a organização social vigente, o MST expôs o embate entre as forças existentes na sociedade. E, quando denuncia a condição social de uma quantidade significativa de sujeitos omitidos socialmente e age de maneira estruturada, constituiu-se como o agente mais importante na luta pela reforma agrária no país.

Dentre os preceitos organizativos, existe no MST uma orientação para a promoção da formação de quadros para militância. Esse elemento, especialmente, está conectado à discussão educacional, que adquire um papel de destaque, em virtude de sua relevância na transformação dos sujeitos das distintas realidades e no próprio entendimento da existência do MST.

Para Streck (2008) os movimentos sociais podem ser observados como espaço educativo em dois sentidos. Pelo tipo de práticas educativas que desenvolvem em seu interior e como fator pedagógico para a sociedade em que se consolidam. No MST identifica-se que a preocupação pela formação vai da implantação da escola itinerante nos acampamentos até a formação de educadores e de outras lideranças que irão constituir uma organização de relações históricas e sociais complexas.

Nesse sentido, a história de luta pela terra é também a história de luta por educação. Deste modo compreendemos que o caminho educacional é uma das vias que conduz à garantia dos direitos sociais, os quais não se pode abrir mão, nem diante das conquistas e tampouco das dificuldades, uma vez que os mesmos são instrumentos elementares na formação da militância, cuja responsabilidade é a implantação dos ideais do Movimento.

No Espírito Santo, há 30 anos que o MST tem se comprometido com a implantação de um novo projeto fundiário no qual também se insere a implantação de um processo pedagógico popular de conscientização. Na criação do primeiro assentamento no estado fica evidente a preocupação que os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra têm em estabelecer um espaço escolar que refletisse a intencionalidade dos sujeitos.

Como a luta pela terra é a luta da família e não apenas do homem ou da mulher, ao conquistar o primeiro assentamento, em 1984, os Sem Terra sentem a necessidade de organizar a escola para os seus filhos. É assim que surge a implantação da primeira escola de assentamento no Estado do Espírito Santo. E, com a primeira escola, as perguntas: Qual a educação que queremos para os nossos filhos? Como vamos educar os nossos filhos? [...] Com a assessoria de professores da Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré e a discussão coletiva da temática, a intenção dos assentados foi se materializando em uma escola diferente em vários aspectos. A nova proposta foi sendo elaborada a partir de práticas concretas, das experiências já existentes e do aprofundamento teórico em reuniões e encontros de formação (SOUZA e PIZETTA, 2005, p. 78).

Enquanto a Pedagogia da Alternância representou a gênese da educação popular no Espírito Santo, foi o MST que imprimiu um novo sentido a proposta pedagógica para a população camponesa através da luta organizada em favor da soberania da classe trabalhadora. A articulação para sistematizar a proposta de educação do MST-ES surgiu a partir da necessidade de avaliar e aprofundar a práxis das escolas dos acampamentos e assentamentos, com o propósito de ressignificá-la apoiadas nos princípios pedagógicos e filosóficos da educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Considera-se também a iniciativa de dialogar com experiências educacionais já existentes, como as EFAs que já tinham uma trajetória significativa no estado com um projeto político pedagógico já reconhecido e estruturado.

No Espírito Santo, o Setor Estadual de Educação, desde sua formalização, articulou para que as escolas dos assentamentos rurais pudessem ter condições de funcionamento assegurado pelo poder público, bem como suas peculiaridades reconhecidas. Conforme Souza e Pizetta (2005):

Desde o início transferiu-se para o poder público (SEDU) a responsabilidade pelas condições de infraestrutura das escolas, pelo pagamento dos professores, pelo material didático e pelo reconhecimento da nova proposta educativa. Ou seja, a luta por escolas públicas e de qualidade estava posta aqui com muita sabedoria. [...] No entanto, apesar das negociações acordadas com a SEDU, as escolas dos assentamentos encontravam dificuldades em relação aos Subnúcleos de Educação dos municípios onde se localizavam. Havia uma resistência destes, em aceitar a proposta pedagógica das escolas e o acompanhamento (assessoria) prestado pela equipe de apoio. Mas o trabalho foi levado adiante, com a mesma garra e disposição da luta dedicada à luta pela terra (SOUZA e PIZETTA, 2005, p. 78).

Neste sentido destaca que para o MST não necessita criar instrumentos paralelos para o desenvolvimento do processo educativo, mas se utiliza daqueles que já existem sendo manipulados pela massa a serviço dos seus interesses.

No ano de 1992 o Conselho Estadual de Educação do Estado aprovou o projeto da Escola Popular dos Assentamentos por meio da Resolução nº 56/92 que abrangia as escolas de 1ª a 8ª série. No mesmo ano as escolas do Estado passaram pelo processo de municipalização¹⁴, incluindo as instituições dos assentamentos. Embora o setor de educação do MST considerasse que este processo aproximava as escolas dos órgãos públicos, também entendia que esta relação seria dificultada em muitos municípios capixabas, que sustentam no interior das administrações públicas práticas arbitrárias, herdadas do coronelismo. Outro ponto considerado foi que por meio da municipalização a unidade pedagógica ficaria comprometida. Este fato justifica-se pelo tratamento diferenciado que cada escola receberia de acordo com o município onde estivesse localizado.

Atualmente os assentamentos apresentam somente uma (01) escola vinculada a rede municipal de ensino e vinte e cinco (25) escolas na rede estadual. No período de 1985 a 1990 havia treze (13) escolas que atendiam às séries iniciais do Ensino Fundamental. Com o avanço processual na conquista de áreas destinadas para a reforma agrária e a criação de novos assentamentos, em 1997 o número de escolas chegou a 31 unidades. No ano de 2013 registram-se vinte e seis escolas (26) de Ensino Fundamental, sendo que apenas nove (09) funcionam do 1º ao 9º ano enquanto as demais ofertam somente as séries iniciais. Em sete

¹⁴Processo que se constituiu de transferências tanto de matrículas novas quanto de matrículas já existentes das escolas estaduais para as escolas municipais. No Espírito Santo a política de municipalização foi investida pelo Governo do Estado no início de 1997.

dessas (07) escolas existe a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e em dezessete (17) há turmas de Educação Infantil. Em relação à quantidade de educandos atendidos, registra-se um total de 1.578, sendo 95 na EJA, 264 na educação infantil, 421 nas séries finais e 808 nas séries iniciais do Ensino Fundamental (FRANÇA, 2013).

A maneira pela qual o MST enfrenta e resiste aos desafios de superar a ordem estabelecida permitiu que a Educação Popular capixaba fosse enriquecida com o vigor das massas e com o reconhecimento dos camponeses enquanto sujeitos de direitos, afirmando, deste modo, o caráter político das reivindicações. Este novo comportamento da classe trabalhadora camponesa possibilitou que, a partir da luta coletiva, fosse garantido o funcionamento e a criação das escolas dos acampamentos e assentamentos no Estado do Espírito Santo. Nesta perspectiva Freire (1979) afirma que:

As massas descobrem na educação um canal para um novo *status* e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação. É o que chamamos de educação das massas. (FREIRE, 1979, p.20).

Além de contribuir com o entendimento do sentido da luta camponesa para além da ação política, o MST também ressignificou a Educação Popular no Espírito Santo através da dimensão ambiental, fortalecendo a defesa da agroecologia como forma de resgatar as práticas tradicionais de produção de alimentos. Educação e agroecologia vão se fundindo e apontando para a possibilidade de desenvolvimento de projetos territoriais fundamentados em princípios que objetivam a segurança alimentar, a preservação ambiental, a independência dos agroquímicos e a terra como direito e não como mercadoria.

A prática da agroecologia mobiliza elementos fundamentais para a quebra dos paradigmas socioterritoriais hegemônicos, como a organização do trabalho coletivo, o recorte territorial a partir das relações com a natureza, práticas de preservação do meio, do solo, da biodiversidade, dos ecossistemas e, ainda, o resgate e a troca de sementes crioulas, a busca da autonomia na relação com a terra e na produção e consumo de alimentos.(SALDANHA, ANTONGIOVANNI e SCARIM, 2005 p. 161).

O reconhecimento da agroecologia como um sinal da parceria entre as diversas comunidades de agricultores familiares e os movimentos sociais do campo potencializa o diálogo entre o conhecimento científico moderno e os saberes das populações que vivem tradicionalmente das atividades agropecuárias. São ações orientadas por princípios de sustentabilidade, que se opõe às práticas da territorialização de grandes empresas que *“avançam sobre culturas e identidades milenares, a terra e suas sementes, pessoas, hábitos, ciclos de produção e, até, códigos genéticos de algumas espécies, como se tudo pudesse ser invadido e destruído.”* (BOGO, 2010, p.17).

As questões referentes à agroecologia são debatidas e expressivamente vinculadas a outras duas temáticas relacionadas: a luta em favor da soberania alimentar e o enfrentamento frente ao avanço do agronegócio, tão presente no território capixaba, especialmente na região norte. Isto aproxima as demandas dos agricultores camponeses do Movimento Social, uma vez que cristaliza em seu interior características e ideias que caracterizam o modo de produção e de vida dos camponeses. Neste aspecto, o discurso e a prática agroecológica vão além de consolidar experiências junto aos acampados e assentados da reforma agrária, mas se torna um dos pilares políticos do MST, não somente para a base social que o compõe, mas também para o Estado e toda a sociedade brasileira.

Dentro do território capixaba muitas outras experiências de Educação do Campo são verificadas, às vezes gestadas pelos movimentos sociais do campo, muitas vezes somente dialogando com estes e, até mesmo, distante deste contexto de luta mais organizada, iniciada com o MST. No norte do Espírito Santo, especificadamente no município de Vila Pavão, emergiu através da rede pública de ensino, em 2005, a necessidade de construir um projeto de Educação do Campo que estivesse em consonância com o movimento em favor da educação básica dos camponeses que se materializava no país. Os processos socioeducativos que ao longo dos anos vieram se expandindo e ressignificando no município foram orientando este projeto popular de educação e, concomitantemente, passaram a identificar os desafios de efetivar a educação do campo, com perspectiva agroecológica e como processo transformador dos sujeitos sociais.

2.2 A Educação do Campo no Município de Vila Pavão – ES

O Município de Vila Pavão está localizado no norte do Espírito Santo, à latitude Sul de 18°36'54" e uma longitude Oeste de Greenwich 40°36'39". Possui área territorial de 435Km², o que corresponde a 0,94 % do território estadual. Limita-se com os municípios de Nova Venécia, Ecoporanga e Barra de São Francisco e está 286 Km distante da capital, Vitória. O município de Vila Pavão possui 15 comunidades e é dividido em três regiões. Além da Sede, o município possui as Vilas de Praça Rica (15 km) e Todos os Santos (17 km).

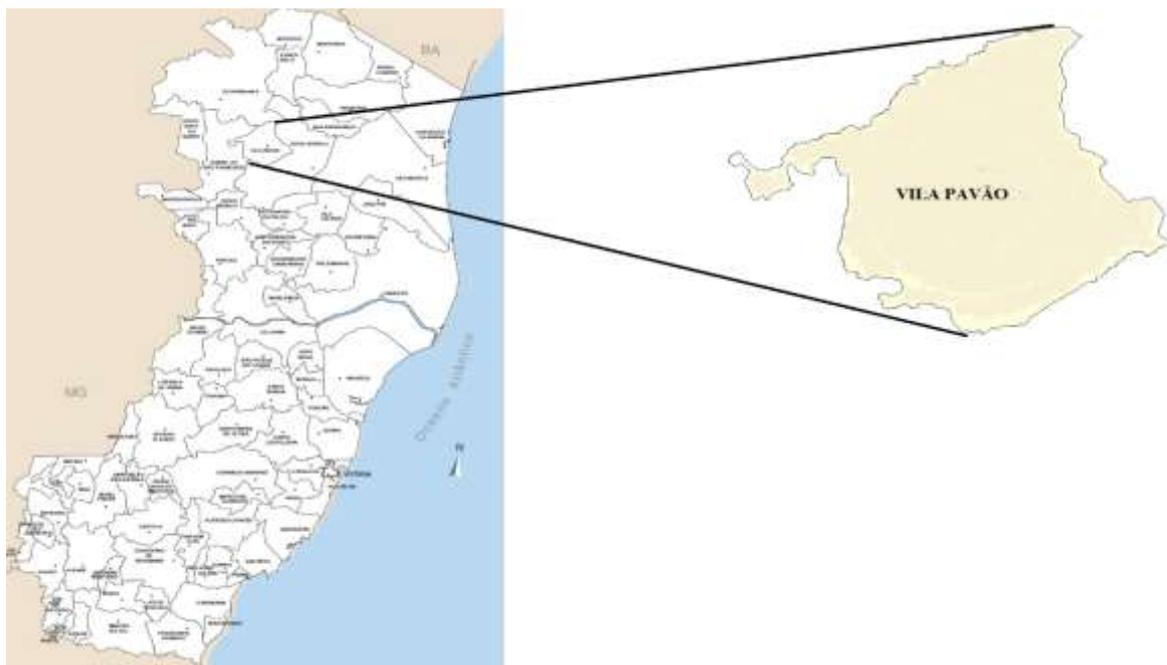


Figura 1 - Mapa de Vila Pavão – ES

Fonte: Prefeitura Municipal de Vila Pavão, 2014

A emancipação ocorreu em 01 de julho de 1990 através da Lei nº 4.517 e o nome “Vila Pavão” foi colocado por tropeiros que pernoitavam na única casa existente na encruzilhada onde hoje fica o centro da cidade, tendo em sua varanda o desenho dessa ave. A povoação ocorreu na década de 1920 pelos caboclos que fugiam da seca do sertão e madeireiros que buscavam novas terras para explorar. A chegada das famílias italianas, dos afrodescendentes e expressivamente dos pomeranos¹⁵, conjugada com a construção da ponte sobre o Rio Doce, em Colatina – ES e a abertura da estrada que liga Nova Venécia a Vila Pavão, em 1940, desencadeou a colonização do município que atualmente apresenta uma população de 8.672 habitantes, sendo que 65,43 % vivem na área rural (IBGE, 2010). Em pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, divulgada no Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, Vila Pavão ocupa, em relação ao Espírito Santo, o 67º lugar (0,688) no ranking do I.D.H. - Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD/2000). Os índices avaliados foram: longevidade, mortalidade, educação, renda e sua distribuição.

¹⁵ Povos originários da província da Pomerânia, situada entre a Alemanha, Polônia e os países escandinavos. Existiu como estado da Alemanha até 1945, sendo posteriormente anexada a Polônia e ao atual estado alemão de Mecklemburgo. A imigração pomerana para o Brasil aconteceu no fim da década de 1850 e o primeiro grupo de imigrantes a chegar ao Espírito Santo foi em 28 de junho de 1859.

No passado, a paisagem do município era constituída pelos tipos florestais hidrófilo, mesofólio e perenifólio¹⁶. Atualmente as matas secundárias, as formações rochosas, as pastagens e as lavouras de café se impõem na área do município.

Os traços da cultura pomerana estão presentes em todos os aspectos do modo de vida do povo de Vila Pavão. Manifesta-se na transferência do idioma pomerano entre as gerações, no casamento pomerano¹⁷, na culinária típica, na presença marcante da religião Luterana e, especialmente, no fortalecimento da agricultura familiar. O isolamento das comunidades rurais em Vila Pavão, durante muitos anos, permitiu a preservação de manifestações culturais já inexistentes em outras cidades de descendentes pomeranos no país e, por este mesmo motivo, também permitiu a manutenção de uma forma de produção que se caracteriza pelo uso de técnicas tradicionais para agricultura de subsistência.

Na antiga Pomerânia, a produção da batata, aveia, cevada, beterraba, entre outros, juntamente com a criação de peixes e de outros animais de pequeno porte fizeram com que essa província fosse a maior produtora agrícola da Europa em tempos remotos. A família pomerana quase nada compra para sua alimentação. Quase tudo que ela consome na sua mesa é fruto da sua pequena e diversificada propriedade. O excedente é vendido para comprar produtos relacionados à sua vestimenta, ferramentas, máquinas, entre outros não produzidos pela família. (JACOB, 2011, p.76).

Os trabalhos agrícolas desenvolvidos pelos núcleos familiares são refletidos na estrutura fundiária do município, onde prevalecem as pequenas propriedades.

Tabela 1 - Aspectos da Estratificação Fundiária

Município	Minifúndio	Pequena	Média	Grande	Total
Vila Pavão	806	429	55	05	1295
Índices Percentuais	62,24%	33,13%	4,25%	0,38%	100%

Fonte: INCRA, 2011.

¹⁶RICKLEFS, R.E. A Economia da Natureza. 5a ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003, 503 p.

¹⁷No casamento pomerano, a festa como de costume, acontece na casa dos pais da noiva. O convite para o casamento é feito pelo irmão da noiva, o "hochtijdsbirer". Este sai a cavalo ou de bicicleta, todo enfeitado com fitas e flores coloridas. Quando avista a casa da família que será convidada dá um tradicional grito, anunciando sua chegada. O "hochtijdsbirer" entra na sala e declama o convite, andando em círculos, no idioma pomerano. No local, em que acontecerá a festa é erguido um mastro com o varão mais alto da mata para indicar aos convidados onde será a festividade. Na quinta - feira o salão do baile é enfeitado com bandeiras coloridas e na sexta- feira, dia do casamento, os convidados começam a chegar. O noivo se veste de terno escuro e a noiva usa vestido preto com uma faixa verde envolta na cintura. Após o casamento começa o baile ao som de uma única concertina, revezando os tocadores. No sábado, pela manhã, depois da disputa de tiro ao alvo, antes do nascer do sol, o mastro com a bandeira é derrubado pelo recém-casado a machadadas, como sinal de que a festa acabou.

Embora a cafeicultura represente a vocação agrícola do município, a extração sistemática de mais de vinte variedades de granito também sustenta a base econômica, posicionando Vila Pavão entre os maiores extratores de pedras ornamentais do país. Apesar do retorno econômico gerado pela comercialização da pedra bruta e semilapidada no mercado nacional e em vários países, principalmente europeus, esta atividade é responsável pelo recrutamento de jovens das comunidades rurais para tornarem-se mão-de-obra de empresas extratoras, ocasionando o enfraquecimento da agricultura familiar. Em muitos casos, a fragilidade da fiscalização das condições de segurança no trabalho, expõe estes jovens a acidentes que os impossibilitarão de desempenhar qualquer outra atividade.

Através das características econômicas e sociais de Vila Pavão compreende-se a necessidade do direcionamento de políticas públicas que incentivem a manutenção e a formação das famílias agricultoras que residem na área rural do município. Justifica-se também que as atividades pedagógicas das escolas contemplem estas especificidades.

A gênese do projeto de Educação do Campo em Vila Pavão surgiu como consequência do Convênio nº 158 de Julho de 2005, assinado com o Governo Estadual, no qual o município absorveu 703 matrículas do Ensino Fundamental, distribuídas nas Escolas Municipais Pluridocentes de Praça Rica, Barra da Peneira e Patrimônio de Todos os Santos. Estas funcionavam como salas anexas à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Ana Portela de Sá”, localizada na sede do município. Para atender às necessidades do Projeto de Educação do Campo, as escolas ampliaram seu atendimento para as séries finais do Ensino Fundamental, através do Decreto Nº 081/2006, tendo sua denominação alterada para Centro Municipal de Educação Agroecológica “Praça Rica”, localizada no distrito de Praça Rica, Centro Municipal de Educação Agroecológica “Luíza Souza Barros”, localizada no Distrito do Patrimônio de Todos os Santos e o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”, localizada na Fazenda Veloso.

Ainda no contexto histórico da Educação camponesa de Vila Pavão, a instituição do Departamento de Educação do Campo, representou outro avanço significativo. Criado pela Lei Nº 056/ 2005 e regulamentado pelo Decreto Nº 296/2010, como fruto da mobilização das associações de camponeses, este departamento tem por objetivo articular as políticas públicas de educação em função da aplicação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, garantindo, assim, a participação das famílias camponesas e tendo como atribuições, de acordo com o Artigo 4 do Decreto:

- I - Articular a implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo com a participação das famílias camponesas e dos sujeitos vinculados aos processos sociais, políticos e culturais;
- II - Promover a formação de todos os agentes envolvidos com base nas diretrizes e princípios da Educação do Campo;
- III - Elaborar e acompanhar junto aos educadores e representações da comunidade escolar a Organização Curricular e o Plano de Curso;
- IV - Implementar e acompanhar o Projeto Político Pedagógico que garanta a aplicação das Diretrizes Operacionais da Educação no Campo;
- V - Garantir que sejam contemplados no Projeto Político Pedagógico aspectos ligados a preservação ambiental, agroecologia, saúde preventiva e alternativa, a ruralidade e sentimentos de pertença do campo;
- VI - Zelar pela qualidade de ensino ofertado nas escolas de educação do campo;
- VII - Articular junto ao poder público municipal e órgãos competentes meios que garantam o acesso e a permanência da criança do campo na escola;
- VIII - Definir com a comissão da Educação do campo o perfil dos profissionais para atuar na educação do campo tendo em vista a disponibilidade de tempo, a formação profissional, o desempenho nas atividades e a identificação com a proposta;
- IX - Promover junto às UEXs/ Associações de cada unidade a avaliação e análise de atuação dos profissionais no desenvolvimento das atividades da escola, bem como a indicação de profissionais para a atuação nas escolas do campo;
- X - Garantir a existência e atualização dos documentos norteadores da proposta de Educação do Campo PDE, PPP, PE, proposta Pedagógica, etc;
- XI - Apresentar as ações desenvolvidas através de relatórios.

A instituição do Departamento de Educação do Campo de Vila Pavão tornou-se um dos eixos de sustentação de um projeto de educação camponesa muito recente que tem como objetivo resgatar e valorizar a agricultura familiar dentro de uma proposta agroecológica e empreendedora. No ano letivo de 2014, a rede municipal de ensino em Vila Pavão compunha-se de 24 unidades escolares. Na área urbana 02 Escolas: 01 de Educação Infantil e 01 de Ensino Fundamental. Na área rural 21 escolas: 18 de Ensino Fundamental (séries iniciais - multisseriadas) e 03 de Ensino Fundamental com Educação Infantil. A rede estadual de ensino também está presente no município com duas instituições: 01 na área rural com Ensino Fundamental e Médio Profissionalizante (Técnico em Agropecuária) e 01 na área urbana somente com Ensino Médio. Somando as duas redes de ensino o município possui 28 unidades escolares.

De acordo com o Quadro 5, a presença das escolas municipais unidocentes e pluridocentes de ensino fundamental multisseriadas é muito expressiva no município. Contudo, a infraestrutura de grande parte destas instituições são muito precárias e as educadoras dividem a carga horária de trabalho entre as atividades pedagógicas, a preparação da merenda escolar, limpeza e outras funções que vão além de sua atividade docente. Além disso, os professores que atuam nessas escolas ou em turmas multisseriadas enfrentam muitos desafios para estruturar seu trabalho pedagógico em virtude do pouco preparo para confrontar a heterogeneidade de ritmos de aprendizagens, séries, idades e o isolamento que vivenciam,

manifestando, assim, com muita intensidade (HAGE, 2011). Outra questão considerada é que embora o município concentre a maior parte de sua população no campo, poucos educandos fazem a opção de cursar o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária. Este fato decorre do funcionamento integral da instituição, o que impossibilita que as famílias dispensem a força de trabalho dos filhos nas atividades agrícolas, especialmente na época da colheita do café.

Quadro 5 - Unidades de Ensino e Número de Educandos de Vila Pavão - ES

Escola	Localização	Número de educandos	Rede de ensino
EEEM “Professora Ana Portela de Sá”	Cidade	307	Estadual
Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER	Campo	145	Estadual
CMEA “Agostinho Batista Veloso”	Campo	95	Municipal
CMEA “Luíza Souza Barros”	Campo	136	Municipal
CMEA “Praça Rica”	Campo	116	Municipal
CMEI “Criarte”	Cidade	113	Municipal
Creche “Girassol”	Cidade	90	Municipal
EMEF “Professora Esther da Costa Santos”	Cidade	641	Municipal
EMPEF “Antônio Moreira”	Campo	29	Municipal
EMPEF “Córrego do Sossego”	Campo	08	Municipal
EMPEF “Maria PagelStorari	Campo	24	Municipal
EMPEF “Professor FlorençoTrams”	Campo	05	Municipal
EMPEF “São Roque do Estevão”	Campo	17	Municipal
EMPEF “Waschington Dondoni”	Campo	11	Municipal
EMUEF “Cabeceira do Córrego Grande”	Campo	09	Municipal
EMUEF “Cabeceira da Laginha”	Campo	11	Municipal
EMUEF “Córrego da Cutieira”	Campo	08	Municipal
EMUEF “Córrego do Estevão”	Campo	09	Municipal
EMUEF “Córrego das Flores”	Campo	05	Municipal
EMUEF “Córrego do Maroto”	Campo	13	Municipal
EMUEF “Córrego do Mutum”	Campo	12	Municipal
EMUEF “Córrego do Santo Estevão”	Campo	14	Municipal
EMUEF “Córrego do Tamanduá”	Campo	18	Municipal
EMUEF “Pedro Labarewiski”	Campo	13	Municipal
EMUEF “Santa Filomena”	Campo	14	Municipal
EMUEF “São Sebastião”	Campo	14	Municipal

Fonte: Secretaria Municipal de Vila Pavão – ES, 2014

O investimento financeiro realizado para a educação da rede municipal provém, basicamente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado através da Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006 e regulamentado pelo Decreto 6.253/2007 e pela Lei nº 11.494/2007, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que permaneceu entre 1998 a 2006.

Os recursos financeiros destinados à educação, apontados como financiamento da educação, são orientados pelo número de educandos matriculados e informados em cada ano letivo pelo censo escolar – Programa Educacenso (MEC/Inep). No âmbito dos Estados e do Distrito Federal, o valor mínimo nacional por aluno durante um ano letivo é estruturado de acordo com a estimativa da receita no município e do FUNDEB. Referenciando o número de matrículas, a rede municipal de ensino de Vila Pavão recebeu de recursos provenientes do FUNDEB em 2013 uma receita anual de R\$4.561.278, 64 (quatro milhões, quinhentos e sessenta e um mil, duzentos e setenta e oito reais e sessenta quatro centavos) e em 2014 foram R\$ 4.548.471,77 (quatro milhões, quinhentos e quarenta e oito mil, quatrocentos e setenta e um reais e setenta e sete centavos). Segundo a Secretaria Municipal de Administração e Finanças de Vila Pavão existe uma série de aplicações de recursos relativos às transferências constitucionais e receitas de impostos, conforme prevê o Art.212, da CF/1988:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

De acordo com a administração municipal, mesmo com o repasse das verbas federais para a educação, juntamente com as receitas internas que ocorrem em conformidade com as legislações vigentes, não existem recursos suficientes para garantir a aplicação do plano de carreira vigente, instituído pela Lei nº286/2000, de Julho de 2000, nem possibilidade de se fazer os investimentos necessários para a educação do campo. Os recursos disponíveis para as 21 escolas do campo em Vila Pavão são muito escassos e grande parte das ações desenvolvidas, em vista de melhorias de infraestrutura, ocorrem através de parceria entre a comunidade, os gestores e educadores que atuam nas instituições.

As peculiaridades organizativas das escolas rurais do município demandam a utilização do transporte escolar tanto para conduzir os educandos que residem em comunidades distantes das escolas do campo, quanto para aqueles cuja família faz a opção de encaminhá-los para as escolas da cidade. A média diária de atendimento pelo transporte escolar corresponde a 344 estudantes. São 928 km rodados por dia, sendo que os gastos para a

manutenção equivalem, em média, a R\$ 76.198,02 (setenta e seis mil, cento e noventa e oito reais e dois centavos) por mês.

A rede elétrica abrange 100% das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Vila Pavão, no entanto, somente uma possui laboratório de informática em funcionamento. Os computadores foram adquiridos por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, disponibilizados pelo MEC/ FNDE, 2009. Este programa objetiva promover a utilização pedagógica da informática na rede pública de ensino básico. No entanto, a disponibilidade de internet chegou apenas em 05 escolas do campo. A falta de investimentos em equipamentos apropriados para captação do sinal na área rural de Vila Pavão impede que as demais escolas tenham acesso ao sistema em hipermídia. A existência de espaço adequado para biblioteca é verificado em 02 unidades escolares e apenas 03 possuem quadra esportiva. E ainda, conforme tabela 2, em nenhuma escola do campo no município existe local estruturado para que os educandos possam fazer suas refeições.

Tabela 2 - Infraestrutura das 21 Escolas do Campo em Vila Pavão – ES

Infraestrutura			
Biblioteca	Lab de Informática	Quadra de Esportes	Refeitório
02	01	03	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão (SEMED), 2014.

Para atender a demanda dos estudantes matriculados nas escolas do campo no ano letivo de 2014, conforme Tabela 3, a Secretaria Municipal de Educação contou com 77 profissionais lotados nas unidades escolares. Este número corresponde a 38,8 % de todos os profissionais da rede municipal.

Tabela 3 - Profissionais de Educação – Escolas Municipais de Vila Pavão – 2014

Total de Profissionais	
Área rural	Área urbana
Nº	Nº
77	121

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão (SEMED), 2014.

Dentre os 77 profissionais envolvidos com a educação nas escolas do campo, 58 são educadores envolvidos, diretamente, com o processo pedagógico nas salas de aula da educação infantil ao ensino fundamental. A tabela 4 apresenta a situação funcional destes 58 profissionais.

Tabela 4 - Situação Funcional dos Educadores do Campo – 2014

Efetivo		Designação Temporária	
Nº	%	Nº	%
22	37,9	36	62,1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão (SEMED), 2014.

Os educadores e educadoras em caráter de designação temporária (DT), conforme apresentado, representam a maioria nas escolas do campo, impondo uma situação de rotatividade em grande parte das instituições. Considera-se também que estes profissionais estão mais vulneráveis à coação diante de manifestações da categoria, como greves e paralizações. Vale ressaltar que o magistério municipal, organizado através do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Espírito Santo – SINDIUPES e o Sindicato dos Servidores Públicos de Vila Pavão – SINDPÚBLICOS-VP, organizaram 13 dias de paralizações em 2013 e, no ano de 2014, 07 dias, tendo como pauta de reivindicação o cumprimento do plano de carreira e melhores condições de trabalho. Ao enfatizar o compromisso docente com a luta em defesa dos direitos, Freire (2004) afirma que:

O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2004, p. 70).

Ao considerar o local de residência da grande maioria das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo, verifica-se que residem em bairros urbanos de Vila Pavão e também de município próximos, conforme Tabela 5. Esta situação dificulta o desenvolvimento de vínculos com a comunidade, pois a presença limitada dos educadores no contexto educativo impossibilita que participem, com mais propriedade, das relações sociais ali estabelecidas, uma vez que o contato existente só acontece dentro do turno de trabalho, através das atividades pedagógicas no interior da escola. De acordo com Molina (2004, p.43):

“A Educação do Campo, não podemos esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo.”

Tabela 5 - Local onde Residem os Educadores e Educadoras

Campo		Cidade	
Nº	%	Nº	%
27	46,6	31	53,4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão (SEMED), 2014.

No que diz respeito à formação acadêmica, segundo dados do Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Vila Pavão (2014), somente 03 educadores que atuaram nas escolas do campo não tinham graduação e a quase totalidade eram pós-graduados, conforme se observa na Tabela 8.

Tabela 6 - Formação Acadêmica dos Educadores e Educadoras do Campo

Graduação		Pós-graduação	
Nº	%	Nº	%
55	94,8	55	94,8

Fonte: Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Vila Pavão, 2014.

Em relação ao número de educandos das escolas do campo matriculados na rede municipal de ensino, em 2014, de acordo com o censo escolar, totalizaram 1.425 no Ensino Fundamental, nas Séries iniciais e finais, e na Educação Infantil. A Tabela 9 apresenta os números absolutos e percentuais das matrículas que ocorreram nas escolas do campo e da cidade.

Tabela 7 - Matrículas da Rede Municipal de Ensino de Vila Pavão - ES

Total de matrículas			
Escolas do campo		Escolas Urbanas	
Nº	%	Nº	%
543	38,1	882	62,9

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão (SEMED), 2014.

Diante destes dados verifica-se a importância e a necessidade de desenvolver políticas públicas e ações pedagógicas direcionadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo em Vila Pavão. Ressalta-se que esta qualidade não está associada prioritariamente ao alcance e a proximidade de índices externos, mas a infraestrutura adequada, qualificação e valorização de educadores, além do diálogo com a população camponesa.

Dentro deste panorama, destacam-se algumas conquistas importantes diante do poder público, imprescindíveis para manter em funcionamento muitas escolas do campo de Vila Pavão, garantindo um projeto de educação do campo emancipador e a autonomia das famílias camponesas. Dentre as instituições que conseguiram confrontar o processo de fechamento e nucleação das escolas do campo, em virtude da organização popular e do direito à escola pública, destaca-se o Centro Municipal de Educação agroecológica “Agostinho Batista Veloso”. A história desta instituição faz dela uma referência, símbolo da resistência dos agricultores na manutenção da identidade camponesa.

2.3 A História do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”

A primeira escola localizada na Região Córrego Barra da Peneira, também conhecida como fazenda Veloso, foi criada em 1958 e nomeada Escola Pluridocente Córrego Barra da Peneira. Neste contexto, o município de Vila Pavão estava vinculado administrativamente à cidade de Nova Venécia - ES.

A localidade onde está situada a escola foi povoada a partir da década de 1950, em ocasião da chegada da família Veloso à região, cuja migração do Rio de Janeiro para o norte do Espírito Santo ocorreu com o objetivo de se encontrar um espaço propício para construção de um centro espírita.

O primeiro educador da Escola foi o Senhor Agneu Aquino de Oliveira. Até a década de 1980, período em que lecionou, atendia, em média, 35 educandos. Em virtude do crescimento do número de estudantes e da falta de espaço para atender esta demanda, o então proprietário da fazenda, Senhor Agostinho Batista Veloso, fez a doação do terreno para a construção da escola e financiou o projeto juntamente com a comunidade. A instituição foi construída próximo ao centro espírita, referência da região e, em 1960, atendia mais de 100

educandos. Vale considerar que nesta conjuntura o fluxo migratório para as cidades de Rondônia foi intenso e inúmeras famílias da região se deslocaram para o norte do país.¹⁸

O número crescente de educandos e o difícil acesso da comunidade à sede do município contribuíram para improvisação de salas, ampliando o atendimento e expandindo os níveis de ensino para 5ª a 8ª série, nos anexos da Escola “Professora Ana Portela de Sá”, vinculada à rede estadual de ensino. Contudo, as turmas de 1ª a 5ª série, permaneceram sob a responsabilidade da rede municipal. Devido à falta de espaço e a precariedade da instituição, no ano de 1998 iniciou-se uma ampla reforma na escola, através da iniciativa da comunidade. A reinauguração aconteceu em 02 de julho de 1999.

No ano de 2005 todas as escolas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental foram municipalizadas e a Escola Pluridocente Córrego Barra da Peneira passou a ser nomeada Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”. Esta denominação surgiu para ser referência de uma educação voltada para as questões do meio rural, tendo como prioridade uma formação que contribua para permanência de homens e mulheres no campo, com subsídios para desenvolver os meios de produção, em harmonia com o meio ambiente e vivendo com qualidade.

Portanto, é neste espaço que se pretende compreender a relevância da escola do campo no seu contexto, através das práticas pedagógicas, reconhecer os saberes sociais da comunidade escolar identificada, enfatizando sua importância na composição da cultura do lugar. Como bem ressalta Arroyo (1999) a cultura tem um papel importante e deve estar evidente no currículo e na prática pedagógica da escola, possibilitando que este espaço promova momentos de reflexão e conscientização do sujeito em um movimento transformador.

¹⁸Com a crise da cafeicultura na região norte do Espírito Santo (1960 -1980) conjugada a ausência de uma política agrícola familiar, inúmeros capixabas migraram para o norte do país. Neste período, de intenso fluxo migratório, o município de Vila Pavão chegou a perder 40% de sua população para o Estado de Rondônia, especialmente para as cidades de Cacoal e Pimenta Bueno.

CAPÍTULO III

3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO – ES

A crise do modelo urbano industrial repercutiu expressivamente na agricultura, onde as frequentes modificações nos diversos setores produtivos do campo como a terceirização de produtos agrícolas e o avanço tecnológico, refletem as consequências provocadas pela globalização da economia. A nova configuração do campesinato é oriundo do resultado das interações de elementos importantes como as lutas pelo poder, a nova relação estabelecida entre a cidade e o campo, a diversidade de atividades não- agrícolas e dos movimentos sociais do campo.

Essas transformações que ocorreram em velocidade espantosa no campo, nas últimas décadas, reflexo da tecnificação e modernização das práticas agrícolas, bem como as mudanças de função apresentadas neste espaço, nos conduzem a refletir sobre o contexto atual em que acontecem as práticas educativas das escolas do campo, os saberes, as instituições e os sujeitos que dela são parte.

Deste modo, conhecer o lugar onde se insere a escola é imprescindível para o desenvolvimento das práticas educativas, pois direciona as ações tendo em vista o movimento histórico da comunidade a qual a instituição se insere e os objetivos que precisam ser alcançados para superar os desafios impostos aos camponeses na consolidação de um projeto emancipatório de educação.

Refletir sobre o lugar analisando as relações e interações possibilita uma visão que vai além da visão georreferenciada, utiliza-se de uma perspectiva epistemológica que reconhece o cotidiano com suas características de dinamismo, imprevisibilidade e heterogeneidade. Assim, ainda segundo Carlos (2007):

O lugar é o produto das relações humanas entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo identidade, posto que seja aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga – se indissociavelmente à produção da vida. (p.22)

Neste sentido, a escola do campo passa a ser identificado conforme sua cultura, sua história, constituindo a dimensão de existência manifestado através de um cotidiano.

O Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” (Figura 1), atende cinco comunidades do Município de Vila Pavão: Patrimônio do São Luiz, Córrego das Flores, Córrego Barra da Peneira, Fazenda Veloso e Córrego do Limão. Estas comunidades são compostas por famílias agricultoras que desenvolvem atividades econômicas voltadas especialmente para a produção cafeeira e a pecuária.



Figura 2 - Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”
Foto: Marizete Andrade da Silva, junho de 2014.

Em relação às outras escolas do campo do município o CMEA apresenta algumas peculiaridades que favorecem a construção de um projeto popular de educação e outras particularidades que se tornam desafios neste processo. A instituição localiza-se a 25 km da sede do município, situada entre as cidades de Ecoporanga e Nova Venécia. A longa distância com os três centros urbanos mais próximos e a precariedade no acesso a serviços de comunicação e informação como a internet e telefonia móvel geram para algumas famílias, entre inúmeras consequências, o isolamento social, que se torna uma das principais motivações para o êxodo rural. Por outro lado, muitos elementos significativos que referenciam cada comunidade atendida pela escola se fundem no interior da instituição numa evidente capacidade de organização e respeito às singularidades. Exemplos verificados se

referem à composição étnica do município que se estrutura sem a existência de conflitos e às questões religiosas, que direcionam muitas ações desenvolvidas pelas comunidades camponesas. A presença da doutrina Espírita, das religiões Luterana e Católica é muito forte na região e se harmonizam fora e dentro da escola, através de encontros ecumênicos que ocorrem em ocasiões litúrgicas especiais (Páscoa, Reforma Protestante e Natal) para a população, tornando-se também um fator que identifica os agrupamentos familiares.

Pelo fato de ser um município marcadamente rural são muito fortes as questões identitárias relacionadas à comunidade a qual o indivíduo faz parte. Cada agrupamento de famílias, que compõe esta organização, se articula politicamente e socialmente para a manutenção dos vínculos culturais e também como forma de reivindicar junto ao poder público o atendimento às suas demandas. É deste modo que o sujeito camponês se reconhece como representante de determinado grupo social e em qualquer instituição, em que se faz presente, manifesta os valores e as experiências oriundas daquele contexto.

Uma quantidade considerável dos camponeses da localidade são proprietários das terras nas quais produzem, mas verifica-se que a presença de trabalhadores meeiros¹⁹ é uma característica marcante da região. Esta estrutura de trabalho agrícola aponta que o campesinato de Vila Pavão se encontra com relações sociais de trabalho bastante retrógradas quando comparado com outros espaços camponeses do Espírito Santo.

Um percentual significativo dos educandos do CMEA está diretamente envolvido com as atividades econômicas das famílias, de modo que é muito comum encontrar crianças e adolescentes fazendo, juntamente com os pais e irmãos, o deslocamento do rebanho bovino entre as áreas de pastagens. Também verificamos a presença destes nas lavouras de café colaborando na prática da capina, desbrota, adubação, irrigação e na colheita. Desde a infância são inseridos nas atividades campestres e na afirmação dos valores dos camponeses. Vale destacar que a presença feminina nas práticas agrícolas é muito expressiva na região, principalmente entre a população pomerana.

A organização interna do CMEA “Agostinho Batista Veloso”, em 2014, era composta por um corpo docente constituído por 12 educadores, 01 secretário, 03 auxiliares de serviços gerais, 01 coordenador do Projeto Mais Educação, 01 pedagogo e o diretor escolar. É importante considerar que todos os educadores possuem licenciatura plena com habilitação específica para a área e Pós-Graduação em nível de especialização. No que tange a inserção desses profissionais no espaço camponês destacamos que a pedagoga, o diretor escolar, as auxiliares de serviços gerais e os educadores que trabalham nas séries iniciais e na educação

¹⁹ Agricultores que trabalham em terras que pertencem a outra pessoa. Em geral os meeiros ocupam-se de todo o trabalho e repartem com o dono da terra o resultado da produção.

infantil residem no campo. E, em relação aos educadores das séries finais, somente dois não residem na zona urbana.

Ressalta-se também que a direção escolar no Centro Municipal de Educação Agroecológico “Agostinho Batista Veloso” é um cargo comissionado, prática muito comum na maioria das escolas capixabas, embora uma das reivindicações atuais do magistério do município seja a eleição direta para a administração escolar.

O funcionamento da instituição ocorre nos turnos matutino e vespertino. O primeiro se inicia às 7:00 horas e finaliza às 11:40, abrangendo toda a educação infantil em uma única sala e outras três salas com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo duas destas multisseriadas com o primeiro e segundo ano e outra com o terceiro, quarto e quinto. Neste mesmo turno também é desenvolvido o Projeto Mais Educação²⁰, do governo federal. No turno vespertino, que inicia às 12:00 e termina às 17:00, funcionam quatro turmas das séries finais do Ensino fundamental: sexto, sétimo, oitavo e nono ano.

Até o ano de 2014 o espaço da instituição era composto por quatro salas de aula, uma sala para secretaria, diretoria e também compartilhada com os professores, uma cozinha, três banheiros, uma biblioteca e um campinho de areia (Figura 3), para as atividades de lazer e para as práticas da disciplina de Educação Física.



Figura 3 - Campinho de Areia

Foto: Marizete Andrade da Silva, junho de 2014

²⁰Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, o Programa constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da elaboração da agenda integral nas redes municipais e estaduais de ensino que expande a jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias, nas instituições públicas de ensino, por meio de atividades optativas nos macrocampos: cultura e artes; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; esporte e lazer e outros.

O CMEA “Agostinho Batista Veloso” também dispõe de uma área para experimentação da disciplina de agricultura (Figura4), onde são cultivadas hortaliças, árvores frutíferas e ervas medicinais. A instituição é uma das únicas escolas do campo da rede municipal a apresentar em sua Base Curricular as técnicas agrícolas como componente integrante.



Figura 4 - Área de Experimentação da Disciplina de Agricultura
Foto: Marizete Andrade da Silva, junho de 2014

As formas de organização da atividade agrícola e os modos de produção são representados diretamente na e pela escola através das experiências que os educandos e educadores trazem da família e da comunidade a qual são membros e que se materializam através da prática pedagógica.

A estrutura pedagógica da escola, conforme figura 5, se orienta pelo princípio da investigação da realidade concreta, através dos Temas Geradores, no nível do conhecimento empírico. Posteriormente, realizam-se as fases de colocação em comum e síntese, as quais fornecem novas hipóteses, que por sua vez são exploradas pelas bases tecnológicas e aprofundadas por meio das disciplinas e outras atividades. Todo este processo é registrado no Caderno da Realidade pelos sujeitos formativos. Desta forma, é possível tomar consciência da sua condição de existência e ter uma nova atitude em relação aos fenômenos da vida (PPP, 2011).

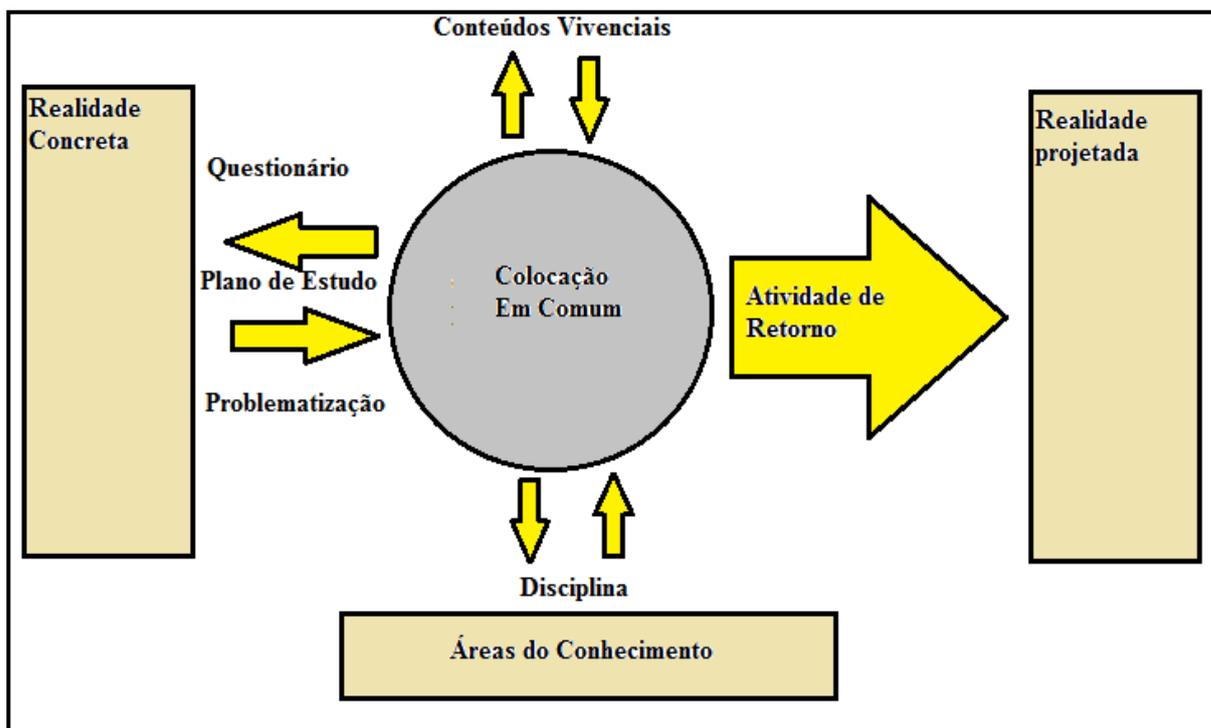


Figura 5 - Estrutura Organizativa do Plano de Estudo
 Fonte: Projeto político Pedagógico do CMEA, 2011

A junção do Caderno da Realidade e do Plano de Estudo possibilita agir dentro do contexto atual após as necessárias observações e interpretações, permitindo o desenvolvimento da escrita e da oralidade, sistematização e análise da práxis socioeducativa. Trata-se, ainda, de um instrumento pedagógico que possibilita que o educando e a educanda registre sua história.

Através do Caderno da Realidade, as famílias ficam informadas sobre as principais ações desenvolvidas pela e na escola, podendo, desta maneira, colaborar no processo educativo da educanda e do educando, participando da avaliação e oferecendo sugestões pertinentes à educação dos sujeitos formativos. A produção da pasta da realidade acontece tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, constituindo-se como um dos elementos mais relevantes da prática pedagógica do CMEA “Agostinho Batista Veloso” assegurado pelo Projeto Político da instituição, embora a mesma não se oriente integralmente pela Pedagogia da Alternância.

3.1 Percurso Metodológico

A pesquisa apresentada faz referência a uma abordagem qualitativa que segundo Ludke e André (1986) é aquela que se desenvolve em uma situação natural, com rica manifestação de dados descritos, apresentando um plano flexível e aberto em que focaliza a

realidade contextualizada e complexa. Pode - se dizer ainda que se trata de uma pesquisa qualitativa por pretender responder questões muito peculiares e cuja preocupação com a realidade não pode ser quantificada, visto que ela explora um universo de significações, conhecimentos, identidades, experiências, atitudes e crenças.

Vale considerar que no processo de trabalho de campo, conforme muitos autores, algumas particularidades da pesquisa qualitativa adquirem materialidade: as questões formuladas estão articuladas com as experiências históricas e com a complexidade das vivências. A fonte de dados é o contexto dos sujeitos que estão envolvidos na investigação; a coleta de informações apresenta como característica a ênfase na compreensão a partir dos aspectos descritivos, precedida da observação dos fenômenos em estudo, identificando possíveis relações das atividades analisadas numa articulação do social com o sujeito. E, ainda, o pesquisador ressalta o processo de mudança e de transformação no transcorrer das ações humanas, priorizando a reconstrução de sua gênese e de seu desenvolvimento.

Neste processo é fundamental a relação estabelecida entre os sujeitos pesquisados e as relações intersubjetivas do integrante sócio - histórico que se encarrega da investigação. O pesquisador prioriza uma participação reflexiva, ativa e crítica do sujeito da pesquisa, na qual os pesquisados e o pesquisador apresentam um sentido novo a esse movimento.

A estratégia utilizada para coleta de dados na investigação foi o princípio da história oral. Atualmente, a história oral é compreendida como uma categoria metodológica multidisciplinar que vem sendo estudada, praticada e pesquisada por diferentes áreas do conhecimento: sociólogos, historiadores, psicólogos, educadores, dentre outros. Portanto, ela se coloca a serviço de interesses arquivísticos, pedagógicos, acadêmicos, e terapêuticos. De acordo com Alberti (2000), já existem diferentes correntes e modos de enfoque e possibilidades distintas de objetos de estudo.

Ao se afirmar nos pressupostos de uma compreensão nova de ciência, a metodologia da história oral representa a tentativa de superar um dos paradigmas da ciência tradicional em que a cientificidade de uma teoria está associada aos princípios de estabilidade, simplicidade e objetividade na interpretação de um acontecimento ou de um fato.

A valorização da memória como forma de produzir conhecimento, pelo princípio da história oral, altera a leitura tradicional relacionada aos conceitos de realidade e verdade, promovendo a expansão da compreensão das fontes de pesquisa. Para (SILVEIRA 2005, p.2): *“A verdade ou o real nada mais é que uma construção cultural”*. Estes dois conceitos passam

a ser entendidos como termos polissêmicos e são associados à condição de instabilidade e provisoriamente.

Nesse sentido, é possível empregar e refletir práticas e representações, compreendendo experiências que foram constituídas em um momento histórico específico, contribuindo para revelar, entre inúmeras questões, a construção cultural e a identidade de um grupo. Contudo, é necessário que seja desenvolvida uma relação de confiança e de espontaneidade entre os sujeitos envolvidos na investigação e enfatizar o respeito às opções, posicionamentos e intenções políticas, diferenças dos entrevistados bem como diferenças econômicas e socioculturais. *“Através do contato ético e responsável com o entrevistado, o pesquisador vai aperfeiçoando as inúmeras possibilidades de coletas de dados”* (BICALHO, 2009, p.4).

Esta metodologia permite encontrar o sentido das vivências familiares, profissionais, experiências pessoais, sociais e comunitárias dos indivíduos. Também possibilita aprofundar a compreensão da realidade a partir do ponto de vista que o investigado lhe atribui, possibilitando também que não seja necessário selecionar um grande número de sujeitos. Ainda permite constituir, intencionalmente, o universo de pesquisa com os sujeitos que melhor irão contribuir para alcançar os objetivos da investigação (MARTINELLI, 2003). E, ainda conforme (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XIV) possibilita ter acesso ao discurso dos excluídos, que teriam dificuldades ou não teriam condições de expressar de outra forma:

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos, São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos.

O presente estudo foi constituído em cinco etapas:

Inicialmente, para fundamentar a pesquisa, foi realizado um amplo levantamento de materiais bibliográficos e a leitura interpretativa dos documentos que norteiam a educação do campo no Município de Vila Pavão. Em seguida foram feitas observações dos espaços vividos pela escola no que tange as manifestações culturais, aos espaços de recreações, festas e os diferentes segmentos da comunidade escolar. A observação é uma das técnicas de pesquisa mais utilizada nas ciências humanas, mas está diretamente ligada à pesquisa de campo. Embora seja uma técnica relativamente espontânea, a mesma exige uma sistematização de método que a potencializa. Para CHIZZOTTI (1998, p. 53): *“o observador, munido de uma listagem de comportamento, registra a ocorrência destes comportamentos em um*

determinado período de tempo, classificando-os em categorias ou caracterizando-os por meio de sinais”.

A observação das práticas pedagógicas do educador do campo e das práticas educativas que são direcionadas para o Ensino Básico tem o objetivo de levantar dados que abrangem os fazeres e os saberes como sujeito participante da pesquisa.

A terceira etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas gravadas com o corpo discente, o corpo docente, pais de educandos e sujeitos integrantes da comunidade e de lideranças municipais. A entrevista, Segundo Triviños (1992, p. 46) *“valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”* Deste modo, a tarefa de reconstituir os fatos, de situações, datas e comemorações é privilegiada através de roteiros semiestruturados no qual, por meio da oralidade, ressaltam-se questionamentos que abrangem os saberes sociais e as distintas maneiras de integração do trabalho dos educadores, das experiências que os educandos trazem para o ambiente escolar e das lembranças que os integrantes da comunidade fazem questão de enfatizar.

As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2014 e todos os sujeitos envolvidos no estudo foram informados do direito à recusa da participação, esclarecidos quanto ao objetivo da pesquisa, cuja participação foi formalizada através do termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado por meio de duas vias, (APÊNDICE – A e B). A quarta e a última etapa se referem, respectivamente, a sistematização dos dados coletados nas entrevistas e no contexto escolar, tendo como referência os objetivos e os problemas do estado e a elaboração das considerações sobre a sistematização de dados e das investigações, culminando com a redação da pesquisa.

3.2 Diálogos Entre a Educação do Campo e a Agricultura Camponesa do Município de Vila Pavão: Desenvolvimento e Práticas Agroecológicas

De acordo com Caldart (2008) na Educação do Campo o debate sobre o campo precede o da pedagogia ou a educação, mesmo que esteja todo o tempo se relacionando com ele. E ainda conforme a autora, as discussões sobre campo são essencialmente a reflexão acerca do trabalho no campo, que se faz integrada à dimensão da cultura, associada aos processos produtivos da existência do campo e às relações sociais. Isso estabelece uma concepção de educação, vinculada a uma tradição no âmbito teórico, que pensa a natureza da educação conectada ao destino do trabalho. Deste modo, buscamos dialogar com os sujeitos

sociais que constituem a comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” no intuito de nos revelar as condições de existência dos agricultores camponeses.

A heterogeneidade de atores sociais existentes no território rural norte capixaba são organizações que representam pequenos agricultores familiares, trabalhadores rurais, comunidades de pescadores, assentados da reforma agrária e comunidades remanescentes quilombolas. Esta diversidade se consolidou através da organização de projetos coletivos para o campesinato, embora fosse gestada por um processo de desenvolvimento conflituoso e tardio (SALDANHA, ANTONGIOVANNI E SCARIM, 2009).

A ocupação da capitania do Espírito Santo, até o século XIX, se restringia somente a formação de alguns núcleos populacionais dispersos, localizados próximos ao litoral. Nesta ocasião, ainda que incipiente no cenário nacional, a produção de cana-de-açúcar era a principal atividade econômica da província. Entretanto, ainda na metade do século XIX, expressivas transformações na base espacial e demográfica oriundas da emergência da cultura cafeeira, imprimiram na província a efetiva ocupação e crescimento populacional. A população elevou-se de 49.092 para 82.137 habitantes entre os anos de 1856 e 1872, representando uma significativa expansão, principalmente quando está relacionado ao padrão de desenvolvimento do Espírito Santo, naquela época (SALETTTO, 1996).

A ocupação do território norte capixaba ocorreu na primeira metade do século XIX como consequência da expansão da cafeicultura. Contudo, o recuo significativo na produção e desenvolvimento desta cultura diminuiu este processo que veio a consolidar somente a partir do século XX, tendo esta atividade econômica como catalisador.

Até o início do século XX a região norte do Espírito Santo era totalmente desabitada, haja vista que foi a última fração do território capixaba a ser ocupada. O rio Doce representava uma fronteira natural entre as regiões norte e sul e por algumas décadas impôs restrições à ocupação das terras que estavam localizadas ao norte de suas margens.

O movimento migratório que implicou na ocupação do norte capixaba teve sua gênese predominantemente no próprio estado, uma vez que os imigrantes que compuseram este espaço eram originários do centro e sul do Espírito Santo. Outros fluxos, de menor intensidade, procedentes do sul da Bahia, leste de Minas Gerais e famílias europeias, também povoaram a região norte, permitindo a este território uma formação étnica mais heterogênea, o que provocou mudanças demográficas e fundiárias (VALADÃO, 1999).

Conforme Hoffmann (1998) entre os anos de 1972 e 1992, o Espírito Santo se destacava como o único estado a apresentar tendência progressiva de concentração fundiária. No entanto, ao mesmo tempo em que o estado apresenta essa tendência progressiva, também se destaca no cenário nacional como uma das melhores distribuições da posse da terra.

Considerando os dezessete municípios componentes do norte capixaba, seis tem acima de 50% de sua área territorial ocupada por estabelecimentos com menos de 100 hectares e, neste contexto, o município de Vila Pavão se sobressai com uma porcentagem de 82, 19% (SALDANHA, ANTONGIOVANNI E SCARIM, 2009). Os aspectos fundiários deste município revelam o predomínio da pequena propriedade onde os trabalhos produtivos, como já mencionado neste estudo, são desenvolvidos predominantemente através da agricultura familiar.

De acordo com a Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, em seu Art. 3º, são caracterizados como empreendedor familiar rural ou agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural atendendo aos seguintes requisitos, simultaneamente:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
 - II - utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
 - III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011).
 - IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.
- São também beneficiários desta Lei, segundo consta no § 2º do seu Art. 3º:
- I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;
 - II - agricultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;
 - III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e fiscadores;
 - IV - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente;
 - V - povos indígenas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput do art. 3º; (Incluído pela Lei nº 12.512, de 2011);
 - VI - integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais que atendam simultaneamente aos incisos II, III e IV do caput do art. 3º. (Incluído pela Lei nº 12.512, de 2011).

Embora a presença das unidades da agricultura familiar seja expressiva em muitas regiões do país, a área ocupada com estas características é muito reduzida. Segundo os dados do Censo Agropecuário de 2006, de um total de 5.175.489 estabelecimentos agropecuários, num extremo estão os agricultores patronais e empresariais, compondo 15,6% da totalidade dos estabelecimentos e ocupando 75,7% da área ocupada no Brasil; no outro estão os

agricultores familiares, representando 84,4% dos estabelecimentos brasileiros e constituindo apenas 24,3% do total da área. “A área média dos estabelecimentos familiares era de 18,37 hectares, e a dos não familiares, de 309,18 hectares.” (IBGE, 2006, p. 19)

Diante desses dados e de outros fatores, tem-se observado uma expansão pelo interesse da agricultura familiar camponesa no Brasil, que se materializa em políticas públicas, como a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário através da Medida Provisória nº 1.911/1999 e do Decreto nº 3.338, 14/01/2000, do Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF e do revigoramento da Reforma Agrária. Porém, deve-se considerar que a valorização e o fortalecimento da agricultura familiar dependem de um conjunto de fatores políticos, culturais, sociais e econômicos que precisam ser considerados a partir da articulação de uma diversidade de instrumentos e atores.

Apesar das inúmeras políticas públicas que nas últimas décadas abrangeram os camponeses da agricultura familiar é muito pequena a fração de recursos destinados a estes sujeitos quando comparado ao que vem sendo dispensado ao território do agronegócio, cuja produção volta-se essencialmente para as exportações. No entanto, apesar da falta de assistência das diferentes esferas do governo o Censo Agropecuário revela que é a agricultura familiar que permite a segurança alimentar no Brasil. Considerando os 80,25 milhões de hectares de ocorrência da agricultura familiar, 5% eram destinados a ocupações diversas, 22% a lavouras, 28% a florestas e 45% a pastagens. Ainda assim, a agricultura familiar mostrou sua expressiva participação na cesta básica do brasileiro, pois era responsável por 87% da produção nacional de mandioca, 59% do plantel de suínos, 70% da produção de feijão, 50% das aves, 38% do café, 46% do milho, 21% do trigo, 34% do arroz e, na pecuária, 30% dos bovinos e 58% do leite (IBGE, 2006).

Ao relacionar estes dados com os desafios dos trabalhadores e trabalhadoras rurais para fazer o campo produzir, claramente identificamos o campesinato como território de sujeitos de resistência. Para Fernandes (1996) os trabalhadores camponeses têm historicamente, através das lutas sociais, enfrentado o Estado, os capitalistas e os grandes proprietários de terra. A luta não é somente para permanecer na terra, mas é contra um padrão de desenvolvimento que privilegia um único modelo de propriedade.

Uma hora é muita chuva, outra hora é muito sol, os contratemplos de preços, os insumos são caros. Então, a gente tem que tá preparado para estes desafios, né?, Tem, como se disse, a gente pudesse ter sempre uma reserva para poder encarar uma hora muito sol, muita chuva, o preço do café, e também a gente poderia tá diversificando a nossa cultura, você não ficar só confiando, só esperando pelo café. Por que aí quando dá estes contratemplos, você tem outra coisa: uma pimenta, uma fruta, alguma coisa para se apegar e justificar, esperar. Que todo ano, a gente sabe, que quando chega o final do ano é que o café tem preço, mas quando chega o final

do ano o pobre já não tem café mais, né, já venceu os financiamentos, já venceu os insumos que você comprou, os trabalhadores que você teve que pagar durante a colheita. Aquilo ali já acabou...acabou a colheita acabou o café, né?. Então, se a gente tivesse uma...outros incentivos para tá produzindo outros tipos de variedades, também seria uma forma de a gente enfrentar mais estes desafios que tem. (Integrante B).

A vocação agrícola do município de Vila Pavão para a cultura do café e a ausência de incentivos para a diversificação agrícola através de políticas públicas sólidas impõe ao agricultor severas desvantagens na comercialização do produto. Enquanto o grande proprietário pode manter sua colheita estocada e liberá-lo para o mercado quando o valor do produto for satisfatório, o agricultor camponês não pode acompanhar estas oscilações de valores, uma vez que necessita do recurso imediato para manter a funcionalidade da sua propriedade. De certo modo, em muitos casos, se torna inviável investir na cultura do café, pois os gastos gerados para a produção são muito altos para um pequeno agricultor. Além de superar as intempéries da natureza sem assistência técnica adequada para não comprometer a colheita e todo o ciclo de produção, os agricultores familiares enfrentam condições econômicas desfavoráveis em relação a outros modelos de propriedades.

Assim...que na roça é mais difícil, por que não tem muita valorização. Você hoje colhe café e não tem mais o preço que você gasta com aquilo, é muito pouco o que eles pagam. Então, a gente muitas vezes não tem valor não. Então, a gente gasta muito e recolhe pouco. Mas todo mundo gosta de viver na roça. Então, os produtores mais velhos não gostam de ir para a cidade. Você vê que até a energia é um absurdo o que a gente paga. Se você colocar no lápis não tira quase nada. Só para você manter, conviver na roça, os mais idosos...A maioria dos jovens vai para a cidade por que não tem como...não tem lucro de nada em roça não! Eu acho que não tem não... (Integrante A).

Atualmente tornou-se muito caro para um agricultor camponês viver no campo brasileiro, pois ele não dispõe dos mesmos recursos nem do mesmo apoio oferecido aos capitalistas para produzir. Em muitos municípios do interior o poder público atende prioritariamente aos interesses dos grandes proprietários, oferecendo-lhes pavimentação das estradas, assistência técnica, incentivos fiscais e outras intervenções gratuitas. Ao agricultor camponês, cabe fazer investimentos na propriedade com recursos próprios ou ficar dependente de sistemas financeiros bancários.

A desvalorização dos produtos da agricultura camponesa associado ao alto custo da manutenção das atividades agrícolas sem o necessário apoio do governo representa uma das principais motivações que desestimulam a família agricultora a permanecer no campo, especialmente a juventude. De acordo com dados do Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (2011) a evasão dos jovens do campo no Município de Vila Pavão representa

um problema social e esta migração para os centros urbanos tem evoluído expressivamente acompanhando a tendência nacional. Os dados do IBGE (2010) apontam que existem em torno de 8 milhões de jovens no campo na faixa etária de 15 a 29 anos, universo que representa 27% de toda a população camponesa. Vale salientar que nos últimos 10 anos aproximadamente 2 milhões de pessoas deixaram o meio rural e, deste quantitativo, 50% são jovens.

Champagne (1996) ao analisar as especificidades da agricultura familiar reflete sobre o que o mesmo define como falta de reprodução social. Segundo o autor, em regiões agrícolas pouco modernizadas, grande parte dos filhos dos agricultores não deseja nem pode continuar nas atividades agrícolas e se desloca maciçamente em busca de profissões assalariadas. Essa migração progressiva tem implicado na desagregação social das comunidades campesinas e a perda da função socializadora de muitos espaços do campo como as igrejas, os salões comunitários e as escolas.

Com uma maior expectativa de vida humana, resultado principalmente de abundância alimentar, melhoria nos hábitos higiênicos e avanços na área da medicina passou a ocorrer um descompasso entre o ciclo de vida dos filhos e o ciclo de vida dos pais, o que influencia a imediata autonomia dos jovens. Além disso, a permanência dos filhos na agricultura, entre outros fatores, é influenciada ainda pela viabilidade econômica das atividades desenvolvidas, das relações de gêneros, por meio dos quais existem oportunidades distintas, pelas relações estabelecidas no interior das famílias entre pais e filhos, da valorização e da escolha de ser agricultor e da apreciação da vida campestre (BRUMER; SPANEVELLO, 2008).

De modo geral o êxodo rural, especialmente da juventude é o reflexo da falta de políticas públicas para o campo. As políticas e os programas que têm sido destinados a juventude camponesa, no formato que ainda são gestados e tal qual vigoram, podem ser considerados insuficientes para a promoção das transformações significativas, que promovam a construção de condições dignas de vida e mudança no campesinato, em um espaço que permita aos jovens a emancipação e autonomia desejada para a consolidação de seus projetos de vida. Deste modo, os efeitos do arranjo político-institucional atual das políticas públicas para a juventude do campo não atingem, de maneira expressiva, as famílias que mais delas necessitam e são, assim, reconhecidas pela sua abrangência limitada.

Por isso, constatamos a necessidade de se fazer uma revisão da implementação das políticas, formas de gestão e dos seus modelos, sobretudo em nível local, objetivando

justamente mais contribuição social da juventude nesse processo, uma vez que se percebe a frágil participação dos jovens nos programas e projetos oficiais.

Todas essas problemáticas atualmente inseridas no território do camponês que modificam seu modo de vida e sua produção, são segundo Fernandes (1999) reflexos de transformações no campo que tem privilegiado a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, excluída do modelo econômico assumido por diferentes governos, situação que permanece até os dias atuais.

As comunidades rurais do município de Vila Pavão foram e são expressivamente influenciadas por essas transformações, que em grande parte se intensificaram e emergiram na década de 1960 pela chamada Revolução Verde²¹. Idealizada como um pacote tecnológico representado pelos insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização e grandes extensões de terra, cujo objetivo foi ampliar a oferta de alimentos por meio da valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial.

A introdução em larga escala de variedades modernas de alta produtividade resultou em êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às grandes corporações, dependência do agricultor da ciência e da indústria, desterritorialização dos camponeses, invasão cultural, contaminação do ser humano e do ambiente como um todo. A revolução verde contribuiu para marginalizar grande parte da população rural (PEREIRA, 2012).

O processo de modernização da agricultura ao longo do século XX provocou modificações radicais e uma ruptura no modo de conceber a agricultura. O conhecimento milenar prático do próprio agricultor foi substituído pelo conhecimento científico e o trabalho que era realizado em convivência com a natureza foi fragmentado em partes, e cada esfera passou a ser considerado em separadamente, quebrando-se a unidade existente entre ser humano e natureza (ROGRIGUES, 2011). Todas essas transformações agravaram os problemas sociais no campo, trazendo consequências perversas para os pequenos agricultores.

Neste contexto, além dos problemas sociais no campo que comprometem a herança cultural e a geração de renda para a população, o Município de Vila Pavão tem enfrentado sérias dificuldades no desenvolvimento da agricultura familiar em função do manejo de práticas agrícolas incoerentes com um modelo agrícola sustentável. Muitos proprietários têm utilizado sistematicamente produtos químicos em suas atividades para ampliar a

²¹ BALESTRO, Moisés e SAUER, Sérgio (org.). Agroecologia e os desafios da transição ecológica, Editora Expressão Popular.

produtividade e agilizar o preparo do solo para o plantio, contudo aqueles que não recorrem a estas intervenções não conseguem blindar sua propriedade da toxidade destes produtos.

Aí também tem os venenos que a gente com propriedade muito pequena..., o vizinho usa e você não usa, mas acaba contaminado a sua propriedade, contaminado a você próprio, as suas águas, sua nascente. E trabalhar esta questão do agrotóxico que as lojas estão vendendo de porta escancarada e te oferece; tem uma propaganda na rádio que o cara vende bomba de bater veneno dentro de um supermercado. Então, a que ponto chegou a consciência do povo a respeito dos agrotóxicos? [...]Esta semana, a semana inteira, o jerico trabalhou ali batendo veneno para broca por cima da nossa nascente, da nossa propriedade. Agora, como você vai discutir? Aquilo ali é briga de cachorro grande. Agora, nós com um alqueire de terra vamos brigar com quem tem cem? Duzentos alqueires? O quê que isso vai resolver? Aí não somente usar veneno não justifica, né? você tem que estar certificado. Você fala assim: eu não uso veneno na minha propriedade! Mas o que é que prova? Cadê seu selo? Cadê sua certificação? E aí, este processo de certificar é muito caro para um agricultor com uma propriedade de um alqueire. (Integrante C).

O uso intensivo dos agrotóxicos, herança da modernização da agricultura, tem sido responsável pela poluição dos ambientes naturais e dos campos cultivados, pela severa contaminação dos alimentos e pela intoxicação das famílias dos agricultores. Conforme dados divulgados em 2009 do último Censo Agropecuário, já aconteceram pelo menos 25.008 casos de intoxicação, quantitativo que é 300% superior aos registros oficiais.

Tendo em vista a urgência em superar o desafio da utilização dos agrotóxicos, o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” tem desenvolvido muitos trabalhos em parceria com outros setores públicos (Secretaria da Saúde, Secretaria do Meio Ambiente e Secretaria da Agricultura) a fim de assegurar um desenvolvimento agrícola que priorize a autonomia econômica e a preservação ambiental. A escola também aderiu a importantes programas do governo federal que destinam recursos financeiros, nos moldes regulamentares e operacionais a escolas públicas da educação básica considerando o favorecimento, a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

Então, hoje o que nos diferencia das outras instituições voltadas para a questão da Educação do Campo é, além do trabalho com a Educação Ambiental, que a gente procura sempre despertar no aluno, criança, dentro deste projeto de Educação Ambiental qual a importância do meio ambiente para ela, para a família, mas a gente também tem a escola cadastrada num programa do governo federal chamado de PDDE sustentável, que é um programa que disponibiliza recursos para ser trabalhado a sustentabilidade ambiental na escola. Este programa é novo. Hoje nós temos em conta 50% dos recursos que foi liberado. Nós fomos contemplados, a pouco mais de um ano, com oito mil reais; há pouco mais de quatro meses liberou 50% deste recurso, cujo recurso é para ser desenvolvido um viveiro na instituição. Já tá pautado em plano de ação, então tem que ser desenvolvido. (Liderança B).

A consciência agroecológica tem sido abarcada nos principais documentos direcionados para a Educação do Campo no município com o objetivo de aprofundar este

debate e mobilizar os agricultores para a adoção de outros valores na maneira de se relacionar com a natureza. A agroecologia possibilita refazer práticas que foram parcialmente abandonadas em virtude das exaustivas campanhas de incentivo à modernização agrícola, através da promoção do resgate das tradições da produção de alimentos saudáveis. A prática agroecológica movimenta elementos fundamentais para a ruptura de padrões socioterritoriais dominantes, como o recorte territorial baseado nas relações com a natureza, organização do trabalho coletivo, práticas de preservação da biodiversidade, do solo, do meio, dos ecossistemas, da troca e do resgate de sementes crioulas e ainda, a busca da autonomia na relação com a terra e no consumo e produção de alimentos.

Diante deste cenário, a agricultura sustentável que compõe o eixo que sustenta os preceitos filosóficos e pedagógicos da proposta de criação do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” representa uma alternativa para resgatar os valores agroecológicos que irão assegurar melhores condições de vida para o coletivo. A preocupação com o desenvolvimento sustentável local se traduz na possibilidade de garantir, transformações sócio-políticas que não irão comprometer os sistemas sociais e ecológicos que sustentam as comunidades.

Portanto, a dimensão da relação humana com a natureza representa a possibilidade de envolvimento com conexões entre os distintos aspectos da existência humana, permitindo inúmeros trânsitos entre distintos saberes. O desafio atual de consolidar uma educação para a cidadania ambiental se apresenta como prioridade para garantir uma prática educativa que possibilite fazer articulações de maneira incisiva a urgência de se enfrentar os problemas sociais e a crise ambiental, concomitantemente. Para Morin (2002, p.36):

Na educação ambiental crítica, o conhecimento para ser pertinente não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis ao processo pedagógico, os quais levem em consideração o contexto, o global (conjunto de relações), o multidimensional (o ser humano entendido como uma unidade diversa dentro de uma sociedade) e o complexo (enquanto união de elementos distintos inseparavelmente constitutivos do todo).

Deste modo, a perspectiva referente às problemáticas ambientais dar-se-á através do entendimento do meio ambiente como um campo de conhecimentos e significados historicamente e socialmente construídos, o qual é perpassado pelos conflitos de interesse e pela diversidade ideológica e cultural.

Tecer reflexões sobre a complexidade ambiental permite o desenvolvimento de um espaço interessante para entender como são gestados novos atores sociais que se movimentam no sentido de se apropriar da natureza para um processo educativo conectado e comprometido

com a participação e a sustentabilidade, firmado numa lógica que prioriza a interdependência de distintas áreas de saber e o diálogo. Porém, também questiona as premissas e valores que direcionam as práticas sociais estabelecidas, isto implicando numa transformação na maneira de pensar, uma mudança nas práticas educativas e no conhecimento.

3.3 A Prática Docente e a Prática Educativa na Construção da Educação do Campo no CMEA “Agostinho Batista Veloso”: Desafios, Limites e Contradições

A prática docente nas escolas do campo representa um dos mais importantes instrumentos a serviço da efetivação do projeto da educação do campo, uma vez que possibilita afirmar os princípios metodológicos e filosóficos que regem a educação para a população camponesa e, que não podem deixar de abranger um processo de reflexão sobre as condições de existência dessa massa. Assim, uma das principais peculiaridades do educador do campo é o fato de conhecer a complexidade da dimensão educativa inserida naquela realidade.

Ao discorrer acerca do compromisso que o educador deve ter com a mudança e sua recusa ao determinismo da história, Freire (2004) aponta que as relações político-pedagógicas não podem desconsiderar a explicação do mundo dos grupos populares aos quais os educadores fazem parte. A prática educativa que renuncia as experiências dos sujeitos que compõe este processo converte em instrumento a favor da marginalização da população do campo. Como bem reflete Gramsci:

Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos [...](1982, p. 131).

A prática docente é, pois, uma projeção do entendimento que o educador e os educandos têm do mundo e da complexidade das contradições que compõe a realidade destes. E, o movimento gerado pelo contato destas distintas consciências irá forjar novas percepções de si e de mundo.

É neste propósito que a maioria dos educadores do CMEA “Agostinho Batista Veloso” compreende a educação escolar como processo de formação dos sujeitos camponeses. Em decorrência deste entendimento buscam desenvolver ações educativas a fim de entender o contexto político, social, cultural e econômico, interferindo nesta realidade.

Então, esta é nossa finalidade. Então, acredito que a Educação do Campo é isto! Ela tem este objetivo, esta finalidade. É melhorar, incentivar, diminuir o êxodo, diminuir entre outros fatores que a gente julga serem ilusões, por exemplo, de se formar e ir

trabalhar na cidade, sendo que no campo você tem uma qualidade de vida melhor. Às vezes você deixa a sua propriedade, que tem a capacidade de produzir, de ter uma economia favorável para ter uma qualidade de vida para ir para a cidade, ter um salário mínimo e ter um patrão sendo que você pode ser seu próprio patrão. Então, a gente busca orientar nossos alunos, mostrar este lado: de que o trabalho independente de onde ele esteja, no campo ou na cidade, ele tem as suas vantagens e suas desvantagens, mas que eles dependem de aprendizagem, de conhecimento. Então buscar conhecimento sempre. E a Educação do Campo hoje ela traz este diferencial. A gente mostra para o aluno do campo que ele é importante lá no campo. Ele não precisa abandonar aquilo que ele tem para poder ter uma qualidade de vida. (Educadora B.)

Verificamos que a prática docente está expressivamente vinculada a compreensão do sentido de educação do campo. O jeito de ser educador e a finalidade de suas ações apontam em qual proposta de educação ele deseja afirmar. Esta perspectiva também apresenta a responsabilidade de ser educador do campo em virtude de ser mediador de reflexões sobre aspectos inerentes a realidade camponesa e principalmente sobre sua posição diante deste território de disputas. Por isso a prática docente transcende o processo formal de ensino e aprendizagem, pois ela se coloca no âmbito do desenvolvimento humano e de suas contradições. Para Foerster (2008:121) *“O professor é mais do que um funcionário do Estado; está a serviço da organização da cultura na perspectiva do movimento revolucionário dos oprimidos, na cidade e no campo”*.

Ao fortalecer os espaços que contrapõem o modelo econômico excludente, o educador se torna elo essencial para a permanência desta luta coletiva que motiva novas articulações políticas para a construção de uma sociedade mais humanizada e justa. Não pode o educador do campo, em nenhuma circunstância, renunciar sua participação a este movimento histórico.

A educação do campo precisa de muito mais do que técnicas de ensino e métodos. Necessita de educadores que se comprometam politicamente com as questões referentes ao campesinato, sendo inegável que tal compromisso esteja firmado através dos processos de formações que oportunizam momentos de elaboração de projetos diferenciados. A formação de educadores é um tema contemporâneo em discussão nos espaços acadêmicos e, a formação de educadores do campo é debatida no âmbito nacional juntamente as propostas de programas governamentais que buscam responder de forma imediata as falhas apresentadas através das análises da educação.

Deste modo, o movimento comprometido com a educação do campo, inserido neste contexto de discussões, compreende a formação de educadores como uma prática libertadora por meio das socializações e debates das experiências que são convertidas em fonte de saber, identificando a necessidade de uma política permanente de formação continuada, conectada a um projeto democrático e cuja direção esteja voltada para o desenvolvimento humano.

A Secretaria, ela sempre dá para gente é, oferece né, a questão de formação mesmo, o apoio, o PNAIC²², a gente tem o Tecendo Conversas²³, né. Então, este Tecendo é uma opção: você faz se você quiser, mas ele é um curso muito bom. No Tecendo ele oferece algumas palestras, muitas vezes alguns professores mesmos que trabalham os temas, né?!, com a gente. A própria secretária de educação, ela fez com a gente, né?!, um tecendo que foi sobre o campo, a educação do campo, a valorização, né?!, a gente valorizar por que na verdade, nosso aluno que está aqui, eles tem os mesmos direitos daquele que está na cidade, né?! Então buscar todos os recursos para vim para cá, porque nós temos pais que acham assim: meu filho tá aqui, né?! mas, igual aqui... a gente vê aqui não tem uma quadraparaos alunos brincarem, eles brincam ali naquele campinho. Então, a gente tem que buscar melhorias, valorizar né, por que as salas são muito cheias, muitos alunos porque é difícil um professor atender uma sala com quarenta e poucos, cinquenta alunos. (Educadora C.)

Compreendemos, portanto, que a formação de educadores, engloba estratégias teórico-metodológicas que colaboram para uma formação que venha a atender as demandas da Educação do Campo. Nesta perspectiva, Mészáros (2005, p.75) considera que a educação continuada, deve ser *“constituente necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital. É inseparável da prática significativa da autogestão”*. Diante desse contexto reconhecemos a necessidade da formação permanente como construção consciente das educadoras e educadores, estando esta articulada com as representações simbólicas dos sujeitos do campo na afirmação de uma sociedade que não reproduza os interesses do capital.

Ainda neste diálogo, Arroyo (1999, p.41), ao ressaltar a importância da formação dos educadores do campo, analisa as fragilidades do processo formativo e faz uma advertência: *“Por favor, não deixem que os cursos de Pedagogia ou de Magistério estraguem sua cultura e sua representação com o campo. Muitas vezes, o que faz a Pedagogia e o Magistério é inculcar no educador do campo valores contra o próprio campo.”*

Essa reflexão está direcionada para as tensões/conflitos referentes à formação escolar e de que maneira ela pode se consolidar dentro do sistema capitalista, para além de sua finalidade e estrutura formativa. No entanto, para que isso aconteça faz-se necessário que a formação esteja integrada na luta a favor da transformação social. Nesse sentido, a escola tem condições de contribuir com essa tarefa, contudo não é responsabilidade somente dela efetivar e cumprir essa função. Diante da complexidade deste contexto, Dalmagro (2010) aponta que o recuo da esquerda e a letargia da Reforma Agrária, de maneira geral, contribuem para

²² Criado em 2012, o Pacto Nacional da Idade Certa tem como objetivo principal garantir que todas as crianças brasileiras sejam plenamente alfabetizadas até oito anos. Para tanto, ele contempla a participação de municípios, estados, União e instituições de todo o país.

²³ Formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão na qual são discutidos temas contemporâneos referentes à educação.

deslocar a luta para questões mais específicas, a educação escolar, em detrimento da luta de classes e do enfrentamento político.

A idealização e a materialização de uma proposta educacional engajada com uma sociedade de relações sociais e econômicas divergentes do modelo atual se estrutura somente através da articulação política e da ação coletiva, uma vez que manifestam-se em diferentes formas de interrupção deste processo que não serão superados de outra maneira.

Para a construção de um projeto de educação que rompa com as relações modernas de poder, a comunidade escolar do CMEA “Agostinho Batista Veloso” tem enfrentado inúmeros desafios sem o apoio do poder público. Este é o reflexo do descaso histórico que o estado brasileiro tem dispensado para com a educação da população do campo e, esta realidade é mais evidente em comunidades isoladas, distantes dos centros urbanos. Uma das principais dificuldades que a comunidade tem confrontado se refere as vias de acesso a instituição. Os educadores afirmam as condições precárias para poderem chegar até a unidade escolar:

O primeiro desafio é a distância para chegar na escola, a acessibilidade. É uma escola 25 quilômetros da sede do município e, a estrada é de chão, estrada muito difícil. Tem muitos animais na pista, quando chove a escola fica literalmente inacessível. (Educadora A.)

Muitos educadores que residem distante da instituição fazem um longo percurso diário para chegar até a escola e esta trajetória se torna ainda mais perigosa durante os meses de novembro e dezembro em virtude das fortes chuvas que atingem a região. A pavimentação das estradas acontece com pouca frequência e quando ocorre são em maior parte solicitadas e financiadas por empresas privadas que fazem o transporte da madeira do eucalipto e utilizam a estrada de acesso à escola para esta finalidade.

Outra dificuldade enfrentada pela comunidade escolar do CMEA “Agostinho Batista Veloso” se refere à falta de estrutura da instituição, o que impede aos educandos terem acesso aos mesmos recursos daqueles que estudam em escolas na cidade.

A primeira questão que eu vejo é a questão da estrutura. Hoje, no município de Vila Pavão, as escolas do campo ainda estão se adequando a realidade de cada comunidade. Não existe uma estrutura que a gente espera para aquela escola, para aquele menino, para aquele estudante que mora no campo, como aquele que mora na cidade. Não é porque a criança, estudante, adolescente ele mora no campo que ele não tem que ter um laboratório de informática, que ele tem que ver um laboratório de ciências só quando ele for para a cidade, que ele não tem que ter uma quadra poliesportiva. (Liderança municipal B.)

A distância entre os educandos e a apropriação de recursos que permitem aulas mais interessantes e dinâmicas como a hipermissão e o laboratório para experimentação, elementos que os motivam a estar presente no ambiente escolar, é uma das características mais

marcantes das escolas do campo. Esta realidade aponta para o fato de que existe um limite na abrangência de recursos que qualificam o processo de ensino e aprendizagem e esta extensão é finalizada justamente quando se aproxima do espaço campesino. Este descaso fere o prescrito na Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 e mais recentemente o promulgado no Decreto Nº 7.352/2010 que estabelecem que: compete ao poder público garantir, às instituições educativas do Campo, condições de infraestrutura adequadas, bibliotecas, laboratórios, práticas da educação física e áreas de convivência, espaços de apoio pedagógico e de planejamento e em conformidade com as diversidades dos povos do campo e a realidade local.

Porém, estes desafios vão além de transpor um percurso de difícil acesso e da falta de estrutura física com recursos mais sofisticados para o ensino, também se reportam a outros elementos essenciais que compõe a educação popular.

Mas, além da falta de estrutura, a gente tem também várias outras situações, por exemplo, as escolas do campo, elas ainda não tem um calendário diferenciado das outras escolas da zona urbana. Tem lá no currículo a disciplina de Agricultura e o Projeto de Educação Ambiental, mas ao meu ver ainda é pouco para quem estuda e mora no campo, se a gente tem o objetivo de fazer com que os alunos queiram continuar no campo, que tenham qualidade de vida no campo, que residam no campo com qualidade assim como prega o próprio PPP da escola que é um objetivo da Educação do Campo, a gente tem que proporcionar tanto algo interessante, que vá despertar o interesse nessa criança, neste estudante (...). (Liderança municipal B.)

Então, nós trabalhamos de uma forma assim: a gente procura sempre adaptar o material, os livros didáticos nunca estão condizentes com a realidade dos nossos alunos. Nas multisseriadas, hoje a gente até tem no programa de escolha do livro didático, dos materiais, dos recursos que a gente possa usar...não tem diversidade de material para a gente poder escolher. (...) Nos anos anteriores nós tínhamos a Escola Ativa, porém, tavabem defasado, nunca tava de acordo com a idade, com a série, por que era um programa do Nordeste, então é uma região bem diferente da nossa. Então é assim, estes são os desafios de se trabalhar numa escola do campo, você sempre tem que tá adaptando seu currículo, seus conteúdos, tem que estar fazendo uma modificação, tá?! (Educadora B.)

Muitas escolas do campo são pensadas a partir da perspectiva da cidade e este fato fica bastante evidente quando se problematiza a questão do calendário escolar e a escolha dos livros didáticos. Os materiais pedagógicos sugeridos não contemplam as especificidades do município de Vila Pavão e deste modo ignoram aspectos culturais muito expressivos da localidade. Além disso, o tempo escolar formalizado através do calendário não está em sintonia com o ciclo agrícola de produção. Para Arroyo (1999) o tempo do homem e da mulher do campo tem um ritmo próprio e a escola não pode impor o tempo urbano no tempo social do campo. Ainda conforme o autor, o tempo social dos indivíduos e das famílias que compõe as comunidades está organizado em função dos tempos da natureza e da produção. Esta incoerência impõe ao educador e a educadora a tarefa de estruturar uma proposta de ensino e ajustar recursos pedagógicos a fim de atender aos interesses da instituição, do Projeto

Político Pedagógico. Contudo, esta reorganização demanda tempo que nem sempre é possível desenvolver dentro da carga horária a qual o educador foi contratado, de modo que ou este estende esta atividade fora do tempo escolar ou reproduz estes materiais pedagógicos e o currículo sem considerar as especificidades do contexto. Vale destacar que a Resolução nº 1286/2006 do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, que estabelece Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do ES, traz no inciso VII, do art. 106, a necessidade de adequação do currículo às especificidades da educação no meio rural. Do mesmo modo à Resolução CEE/ES Nº 1790/2008, que define normas para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, expressa no seu artigo 9º:

Além da observância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o currículo do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos deverá atender aos dispositivos:

Parágrafo único: O currículo do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deverá ajustar-se às necessidades do ensino na zona rural, dos indígenas e de grupos étnico-culturais específicos.

Estes documentos reforçam e legitimam a organização escolar capixaba, evidenciando que a identidade das escolas do campo se constrói em consonância com as questões inerentes a sua realidade, se alicerçando nos saberes construídos no campo e na sua temporalidade. No entanto, estes conjuntos de normatizações que refletem as proposições gerais, valores e princípio de entidades engajadas com a educação do campo, como anteriormente discutido, nem sempre são efetivados na prática.

O currículo quer ser diferenciado, mas acaba sendo o mesmo de uma escola regular; e, trabalhar os temas geradores e os PEs, isto acaba sendo um desafio muito grande porque eu estou somente uma vez na escola por semana e isto acaba sendo bem difícil para mim. O certo seria ser trabalhado ao longo dos trimestres. Tem os temas divididos de acordo com o currículo só que acaba sendo trabalhado para cumprir “tabela né”, só a fim de cumprir o que a Secretaria, né, impõe para as escolas. (Educador A.)

Esta análise, além de revelar um currículo deslocado na realidade, também aponta uma das fragilidades da educação da escola do campo que é o fato de haver pouco diálogo entre a Secretaria de educação e a comunidade escolar. Muitas propostas a serem desenvolvidas pela instituição são estabelecidas pela administração pública, através da SEMED, sem relevar as condições de aplicabilidade e os resultados para aquela comunidade. Um exemplo verificado destas imposições se refere à implantação do Programa Mais Educação, em 2014, no CMEA “Agostinho Batista Veloso”, no turno matutino. Segundo os entrevistados, não interessava a maioria dos pais que os filhos permanecessem na escola em tempo integral, uma vez que participam das atividades agrícolas desenvolvidas pela família. Em decorrência desta imposição alguns educandos foram transferidos pelos pais, da escola, porque o novo horário determinado pela SEMED para o transporte escolar (vindo de algumas comunidades pela

manhã e retornando apenas à tarde) não permitia que os mesmos pudessem optar por não se integrar ao Programa e estivessem presentes na escola somente no turno vespertino. Como aponta um entrevistado: *A forma, por exemplo, do Mais Educação, como ia funcionar, isso só foi colocado para eles...como ia funcionar...eles não participaram das tomadas de decisão, não!* (Liderança A).

Contudo, nas experiências vivenciadas percebemos que a escola se esforça para consolidar práticas educativas que estabeleçam diálogo com a comunidade, reconhecendo que nesta parceria encontra uma das vias que fortalece a luta pela implantação de um projeto popular de educação e que os saberes reproduzidos pela comunidade devem estar integrados ao conhecimento gerado pela instituição.

Uma das características principais da práxis pedagógica desenvolvida pelo CMEA “Agostinho Batista Veloso” diz respeito ao Plano de Estudo. Trata-se de um caminho de mão – dupla uma vez que traz para a instituição os saberes populares e que também tem a responsabilidade de conduzir as reflexões enriquecidas pelo conhecimento científico para a vida cotidiana. O Plano de Estudo é um instrumento elaborado pelos educandos juntamente com os educadores. Sua construção está relacionada com a concretude da realidade.

Uma das estratégias de socialização do Plano de Estudo faz referência a sua colocação em comum, na qual ocorrem as problematizações, os debates e a síntese do tema proposto para pesquisa. Deste modo, ele possibilita intensificar o diálogo dos educandos com a família, entendendo melhor seu contexto de práxis. Assim, a partir desta compreensão é que os sujeitos envolvidos na elaboração do plano poderão transformar o meio onde vivem. Como bem salienta Freire (1983, p. 51):

Na verdade, não conduz a coisa alguma a educação que esteja fundada numa ou noutra destas formas de negar o homem. É preciso vê-la, portanto, em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora. É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo.

A práxis vivenciada nos múltiplos tempos/ espaços educativos permite aos educandos se constituírem em sujeitos de direitos e se tornarem seres sociais mais conscientes de sua atuação no mundo. Essa relação implica nas condições materiais e reais de vida dos sujeitos, sua inter-relação entre o contexto real por ele reconhecido ou sintetizado por suas ações. Neste sentido, Marx e Engels apontam a realidade como precursora da produção de conhecimento. Para esses teóricos,

A produção de ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material [...]. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 1986, p. 36-37).

Além do Plano de Estudo, um dos instrumentos que buscam garantir o compromisso da instituição com uma prática educacional orientada para a compreensão e intervenção da realidade diz respeito ao Projeto Político Pedagógico da escola. Este documento foi construído, de acordo com as entrevistas, de forma autônoma e democrática, abrangendo os múltiplos segmentos da comunidade escolar (educandos, educadores, pais e funcionários), e contemplando as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Para Gadotti (2000) a gestão democrática influencia diretamente a comunidade escolar nas práticas desenvolvidas na escola. E ainda de acordo com o autor, a autonomia bem como sua gestão democrática representam elementos que compõe o ato pedagógico da escola.

Em seu Projeto Político pedagógico o CMEA “Agostinho Batista Veloso” apresenta o seguinte objetivo:

Ofertar uma educação que possibilite ao estudante ser um agente transformador de sua realidade, resgatando e valorizando a agricultura familiar, através de uma proposta agroecológica que fortaleça o relacionamento escola, família e comunidade (PPP, 2011, p.08).

O documento considera, ainda, “*o respeito à cultura do sujeito do campo, a transdisciplinaridade, a urgência de cultivar o campo do sujeito*” (PPP, 2011, p.03). Percebemos que existe uma preocupação em valorizar os saberes que os educandos adquirem através de suas experiências na vida coletiva por meio do trabalho, das manifestações culturais, da religiosidade.

De acordo com as experiências observadas e com as entrevistas desenvolvidas, as atividades pedagógicas são fundamentais para a valorização da história e das vivências dos educandos. Deste modo, é desenvolvida a prática dos princípios pedagógicos que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem na instituição, inseridos no cotidiano da ação educativa. Verificamos a busca do conhecimento por meio de pesquisas com educandos e comunidade escolar para o resgate cultural e histórico da localidade, bem como em distintas manifestações e na integração em vários eventos, promovendo, assim, a valorização da cultura e do lazer.

Alguns eventos que ocorreram durante o ano de 2014, demonstram a integração entre a escola e a comunidade tendo em vista o cumprimento do PPP no que tange a vivência dos princípios pedagógicos. Destaca-se assim a Festa da Comunidade Espírita Senhor dos Passos, que acontece desde a década de 1960, na qual a escola participa homenageando os primeiros moradores da Fazenda Veloso (Figura 6). A partir deste evento os educadores e educadoras realizaram diversos trabalhos, tendo como referência a necessidade de promover o resgate histórico com os educandos, culminado com debates em sala de aula, visitação as famílias e produção de painéis.



Figura 6 - Festa da Comunidade Espírita Senhor dos Passos
Foto: Marizete Andrade da Silva, julho de 2014

Segundo Damasceno (1993) na prática do campesinato, o saber social é enriquecido e, por conseguinte, também potencializa esta prática. Observando a vida camponesa, o saber social tem sua gênese alicerçada sob três aspectos: o saber proveniente na prática política, o saber produzido nas relações de produção e no processo de trabalho; e o saber adquirido pelos camponeses por meio da mediação dos agentes educativos. Ainda conforme a autora existe um quarto aspecto que está vinculado à prática religiosa e representa uma das principais fontes de manifestação da criatividade camponesa.

A Festa junina, realizada no dia 6 de junho, sexta à noite, novamente oportunizou a integração de educandos e educandas, educadores e educadoras, e outros membros da comunidade escolar, em que, através das apresentações culturais, tivemos a oportunidade de

verificar a participação destes diversos segmentos no resgate e na valorização das tradições camponesas da região.



Figura 7 - Festa Junina

Foto: Marizete Andrade da Silva, junho de 2014

No dia 12 de dezembro, durante todo o turno matutino e o vespertino, nas dependências da escola, a comunidade escolar participou do Dia da Família na Escola, onde ocorreram palestras mediadas pela polícia militar, funcionários do INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural, psicóloga, enfermeira e outros agentes sociais. Na ocasião os educandos fizeram diversas apresentações culturais em que foram exaltadas a identidade camponesa e a necessidade do fortalecimento da agricultura familiar.



Figura 8 - Dia da Família na Escola
Foto: Marizete Andrade da Silva, 2014

Além destes eventos, em outras atividades do cotidiano escolar percebemos que existe a preocupação para que os princípios pedagógicos sejam vivenciados em sintonia com as experiências dos educandos anteriores ao início da vida escolar. Neste sentido, Freire (2004) salienta que os educadores tem como imperativo ético respeitar a autonomia e a dignidade de cada um. A prática educativa que se propõe ao contrário transgride os preceitos éticos fundamentais que sustentam nossa existência. Como ressalta a educanda do 9º ano: *“a educação assim...vem de casa, os professores só reforçam. Eu acho que eles fazem isso bem. Eu acho que é bom.”* Demonstra-se assim que o papel da escola não é negar as vivências anteriores, e nem aquelas adquiridas em outros espaços, mas complementá-las.

Por todos os segmentos: funcionários, pais, educadores e educandos os saberes do campo são reconhecidos, contudo como foi considerado nas entrevistas, somente nas aulas da disciplina de Agricultura estes conhecimentos são efetivamente vivenciados. Ainda que os educadores sigam os princípios pedagógicos, a contextualização é de fato vivenciada nas aulas de agricultura, na qual os alunos colocam em prática os saberes do campo. *“Eles ensinam muita coisa assim...da roça. Ela estuda agricultura, as leis, faz muita coisa da roça. Hoje mesmo ela trouxe uma semente que é para semear”* (Integrante A). No entanto estas atividades são exclusivamente direcionadas ao cultivo da terra. Não existe a vivência de outros saberes práticos, como aqueles que envolvem a criação de animais (domesticação,

formas de abate, alimentação, ordenha, entre outros). A inatividade da instituição durante os feriados, finais de semana e férias impossibilita que estas atividades sejam desenvolvidas.

Podemos assim verificar que os saberes campestres não são contemplados pelos conteúdos trabalhados nos distintos componentes curriculares, mas somente nas aulas de agricultura, como anteriormente destacado. Faz-se necessário destacar que a contextualização do currículo não pode ficar restrita a esta disciplina, isso deve ser a finalidade de todas as áreas que constituem a matriz curricular dos Centros Municipais de Educação Agroecológica, como está previsto na Resolução do CNE/CEB 07/10, na qual afirma que a articulação entre a parte diversificada e a base nacional comum possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos educandos, as características regionais da sociedade, da economia e da cultura e abrange todo o currículo.

Ressalta-se, ainda, que a disciplina de Agricultura se desenvolve de forma limitada, em decorrência da qualidade do solo, do tamanho do espaço e da falta de recursos para impedir o acesso de animais de pequeno e grande porte na área destinada ao cultivo de hortaliças, tornando livre o acesso nas dependências da escola. Como destaca os entrevistados estes fatores comprometem a experimentação das práticas agrícolas:

Olha a estrutura física, para ser de uma escola do campo deveria ser bem diferente, principalmente porque eles reclamam muito que a escola não é cercada, né. E sempre eles são invadidos por animais dos vizinhos, porcos, até gado, né. Vacas entram lá e estragam a horta que não é cercada. É pouco espaço para a horta também, pouquíssimo espaço. (Liderança B).

O problema que a gente tem aqui, hoje, para que se desenvolva, que se tenha com maior qualidade a Educação do Campo é um espaço maior para que se desenvolva as atividades práticas. Além de ser uma instituição que está localizada em uma área que um brejo...isto aqui quando chove alaga, a terra ela não é de boa qualidade por que quando seca ela fica muito compacta. Além de ser uma terra desta forma, o espaço é muito pequeno, então nós não temos, também, um espaço para desenvolver as práticas de agricultura. (Liderança C).

Às vezes a administração pública integra a disciplina de Agricultura na organização curricular da instituição e determina que ali, naquele espaço, está ocorrendo uma experiência de Educação do Campo. Utiliza este artifício para afirmar sua participação na construção de políticas públicas a favor da população camponesa, como prevê os documentos legais estabelecidos pelo governo federal. Porém, em nenhum momento se compromete com a qualidade das atividades desenvolvidas pela disciplina de Agricultura e por qualquer outra.

No entanto, apesar das negligências do poder público, a comunidade camponesa se organiza e se mantém atuante em defesa da construção da educação popular, oferecendo condições para que a prática educativa considere a complexidade das relações sociais dos sujeitos do campo.

Hoje, toda vez que a gente precisa das famílias, as famílias estão dentro da escola. Nós temos um conselho de escola extremamente atuante, presente, participativo e parceiro do diretor! Onde o diretor precisa deste conselho de escola, este conselho de escola está. [...]. Nas reuniões de pais...é raro ter uma reunião de pais que a gente não tenha sala cheia, sala lotada. Eu me recordo que a primeira reunião de pais que tivemos, nós tivemos aqui quase 100% das famílias presentes, então faltaram poucas famílias, pouquíssimas famílias. E agora no Dia da Família na Escola, nossa meta é atingir 100 % dos pais na escola. Então, a relação é de extrema confiança que a comunidade tem no nosso trabalho e, que a gente tem nessa parceria com a comunidade. A gente tem, é claro, alguns Córregos que sedem alunos para nossa escola, que são Córregos menos participativos, mas que a escola procura buscar estas famílias, busca aproximar elas da escola, convida para vir para a escola, vai, visita! Igual eu já fiz algumas visitas nas propriedades deles [...]. Se a gente tem uma festa junina tão bacana, com tanto público, é graças à participação da família. Então, tudo que a gente faz aqui, a gente deve muito a esta participação, que é em massa. (Liderança B).

Uma das características principais do CMEA “Agostinho Batista Veloso” é essa interação entre os membros da comunidade e a instituição, formando uma unidade que se movimenta para garantir melhorias na qualidade da educação. Estes laços de solidariedade que também representam as relações sociais do campesinato estão presentes no ambiente escolar e reforçam o sentido da Educação do Campo como um jeito de viver em um espaço organizado através da interação entre homens, mulheres e os ritmos da natureza.

A escola consiste em uma referência para a comunidade, uma identidade do povo local, em que as relações sociais são compreendidas e ressignificadas. Neste mesmo sentido, Casali (2008) apresenta a escola como espaço de reflexão a partir da sistematização, da pesquisa, da observação das coisas, da leitura da realidade. O autor também ressalta este espaço como aquele que produz sentimentos e que insere as pessoas no mundo conscientes de que elas são natureza. O povo que utiliza seus conhecimentos para reinventar seu projeto de vida, tem condições de se afirmar como sujeito político, como identidade social.

Compreendemos que a prática educativa é uma representação das contradições sociais e relações que compõe a nossa realidade e que é através do processo da luta coletiva dos sujeitos que acontecerão as significativas transformações sociais que consolidarão um projeto de desenvolvimento comprometido com as demandas do campesinato. Mas, do mesmo modo que a prática educativa evidencia as distinções provocadas pela sociedade orientada pelo e para o capital, e possui até mesmo a capacidade de reforçar essas contradições, também pode fortalecer a luta coletiva em defesa de um processo educativo e social que transformem os sujeitos. Como reflete Freire (1979, p.19): *Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo (...)*

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta altura da reflexão, me parece importante deixar claro que a *educação popular* cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2001, p.49).

No contexto histórico, a Educação do Campo no Brasil foi tratada pela legislação como educação rural e por muito tempo foi subjugada aos interesses das classes privilegiadas, sendo reflexo de adaptações de escolas urbanas. Contudo, mesmo perante o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que possibilitou os debates e discussões a favor de uma educação básica do campo, assim como da implementação, em 2002, das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, na prática ainda é necessário acontecer mudanças mais profundas nas escolas camponesas.

Compreendemos, de acordo com o estudo desenvolvido, que a escola do campo pode constituir-se como uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas. Este protagonismo dar-se-á a partir do entendimento sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra- hegemônica, além das finalidades tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos.

A Educação do Campo representa um processo que efetiva o projeto educativo dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses, construído considerando sua perspectiva sobre a história de luta das organizações. Significa, assim, afirmar que se trata de compreender a educação tendo como referências os interesses políticos, sociais e culturais de um determinado grupo social; trata-se de pensar a educação, também, enquanto processo universal, a partir de uma singularidade, ou seja, dos sujeitos concretos que se mobilizam no âmbito de certas condições sociais de existência em um determinado tempo histórico.

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um processo (BRANDÃO, 2002, p.142).

A Educação do Campo adquiri sua especificidade, que é a relação com sujeitos sociais de direito, mas sem deixar de relevar a dimensão da universalidade: a educação é antes de

tudo formação humana. Deste modo, ela acontece por meio do diálogo entre a realidade própria dos camponeses e a teoria pedagógica.

A partir das observações vivenciadas durante a pesquisa no Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”, das reflexões, dos estudos e discussões da práxis político pedagógica é possível identificar que inúmeras práticas educativas da escola dialogam com o que preconiza o Movimento pela Educação do Campo no Brasil. Elas contribuem para forjar novos valores, formar protagonistas sociais, resgatar seus saberes e sua cultura.

Ao retomarmos o debate referente ao sentido da escola para as comunidades camponesas atendidas por ela percebemos que em alguns aspectos esta se constitui como uma proposta de educação distinta de escolas sustentadas pelo sistema capitalista. A exaltação da agricultura familiar, da religiosidade e da formação étnica da comunidade, do respeito à historicidade e da memória coletiva evidenciam que a instituição através dos eventos os quais promove ou participa contribui para o resgate da identidade camponesa, valorizando os saberes sociais.

Dessa forma, verificou-se que existe uma preocupação com os saberes do campo para que a instituição seja caracterizada como uma escola “do campo” e não somente “no campo”, como demonstra o Projeto Político Pedagógico (objetivos, princípios pedagógicos e filosofia). Contudo, existe o desafio de integrar esses saberes à matriz curricular da instituição e, para tanto, é imprescindível blindar o currículo de valores urbanos que comprometem o diálogo entre os conteúdos e a realidade camponesa. Para Arroyo(1999, p.31): *“A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído (...).”* E nem tudo que se refere ao saber social está abarcado nos currículos urbanos, assim, não precisam chegar à escola do campo.

Portanto, os agentes educativos devem movimentar-se em defesa de um currículo que esteja de acordo com a identidade das comunidades camponesas, sendo uma conquista coletiva que assegurará o exercício da autonomia e de um espaço democrático. Neste sentido, os saberes campestres não podem se restringir a uma única disciplina, ser responsabilidade de somente um educador. Ele deve compor o currículo não para ser um instrumento de exemplificações de alguns conteúdos, para contextualizar o educando, é primordial que esteja presente nas práticas educativas dos distintos componentes curriculares.

Outro ponto a ser considerado, ainda neste contexto, se refere a formação dos educadores e educadoras. É preciso prepará-los para o compromisso coletivo com a

transformação social, sendo agentes promotores de uma educação popular do campo que permita superar a precariedade da educação que atualmente existe em muitos espaços camponeses.

É necessário que sejam disponibilizados aos educadores e educadoras cursos de formação continuada para que se promova os princípios da educação que garantam as especificidades do campo. Faz-se urgente, também, implementar uma política de valorização desses trabalhadores através do cumprimento da Lei do Piso Nacional para os profissionais do magistério e da contratação estável. Atualmente, não existe um quadro permanente da maioria dos docentes e, deste modo, a rotatividade impõe limites na efetivação de muitas práticas pedagógicas.

Ao considerarmos as questões que dizem respeito a um currículo rígido e urbanizado, e da ausência de formação continuada para os educadores e educadoras do CMEA “Agostinho Batista Veloso”, percebemos, que embora a comunidade escolar esteja presente e envolvida nos eventos promovidos pela instituição, ela não possui articulação política suficiente para garantir a autonomia da escola em relação ao poder público municipal. Muitas demandas da instituição não são atendidas em virtude desta subordinação que poderia ser superada por meio de ações de um grupo organizado e consciente de sua capacidade de articulação. As comunidades precisam encontrar na instituição um espaço para fomentar e mediar a formação política, que é muito comum em localidades onde a presença dos movimentos sociais do campo são mais expressivas. Bogo(2010, p.187) contribui com essa reflexão ao considerar que *“A força de uma organização se localiza em dois polos: no nível de elaboração intelectual de sua militância e na capacidade de agir sobre sua realidade.”*

A mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras através das cooperativas, associações e conselhos contribui para elevação do seu nível de consciência, permitindo que eles sejam capazes de identificar a situação em que se encontram enquanto sujeitos camponeses, bem com as condições estruturais da instituição escolar da comunidade, exigindo, assim, a implementação de políticas públicas sólidas. A ampliação e reforma da estrutura física do CMEA “Agostinho Batista Veloso”, os materiais pedagógicos adequados, as melhorias na área da saúde e lazer para as comunidades da região, o acesso às tecnologias de informação e a assistência técnica aos agricultores familiares serão frutos da articulação política da população, enfrentando e tencionando o Estado.

Acentuando a discussão sobre a implementação de políticas públicas, constatamos que a ausência delas na região Córrego Barra da Peneira tem provocado restrições também no

desenvolvimento econômico da localidade. Os agricultores familiares encontram dificuldades em se manter no campo em decorrência da descapitalização, dos elevados custos de produção e do envelhecimento da população.

Diante deste quadro os pequenos produtores precisam estar inseridos em importantes programas de valorização da agricultura familiar, a fim de viabilizar a comercialização de seus produtos, como o (PAA) Programas de Aquisição de Alimentos e o (PNAE) Programa Nacional de alimentação Escolar. Outras importantes práticas para agregar valores aos produtos e diminuir dependência da cafeicultura referem a diversificação agrícola, processamento ou beneficiamento da produção e a obtenção da certificação dos produtos orgânicos. Estes processos não garantem apenas a qualidade da produção, mas também fortalecem a confiança entre as famílias agricultoras, permitindo a troca de experiências e aprendizagem e o decréscimo no custo da certificação. Para tanto, é imprescindível a parceria entre organização dos agricultores com as unidades de extensão rural e o Centro Municipal de Educação.

Neste sentido, o CMEA “Agostinho Batista Veloso” precisa resgatar as práticas agroecológicas e integrá-las ao seu currículo, haja vista que estas não podem localizar-se somente no campo teórico. Trata-se de uma grande oportunidade da instituição em contribuir para a reprodução social da agricultura familiar e incentivar a juventude a permanecer no campo. Os jovens, com perspectivas de desenvolver uma agricultura de cunho ecológico, através de um conhecimento mais refinado, sentirão estímulos para continuar com a vida campestre.

Atualmente, um dos principais desafios de manutenção da juventude nos espaços campestres diz respeito a promoção de estratégias de capacitação profissional e educação formal que garanta sua permanência junto à família durante os períodos mais importantes do ciclo agrícola. Nesta perspectiva, o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” precisa avançar nas discussões da implementação de outros níveis de ensino e promover um processo de ensino-aprendizagem que possa acontecer em espaços alternados e diferenciados. É necessário que a escola se oriente pelas Diretrizes por uma Educação do campo para que, cumprindo o seu papel social, possibilite melhorias na qualidade de vida no campo, respeitando as especificidades de sua cultura e dos seus saberes; formando sujeitos responsáveis e conscientes de sua participação para o desenvolvimento das comunidades camponesas. Deste modo, na medida em que compreendemos que a educação tem a finalidade

de modificar nossa realidade, entendemos que o homem enquanto ser histórico é uma condição fundamental. Como destaca Freire (2005, p.106):

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Por meio das estratégias de pesquisa possibilitou-se conhecer de que maneira são implementadas e construídas as práticas educativas do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” e qual a influência da instituição para com as comunidades atendidas. Ao concluir, preliminarmente este trabalho, ressaltamos que, ainda sob condições adversas, o projeto de Educação do Campo no município de Vila Pavão possui experiências muitas ricas que precisam associar-se a outras lutas dos camponeses, no intuito de construir uma proposta educativa que irá convergir para as necessidades reais desses sujeitos. É preciso fortalecer a educação que priorize justiça, a distribuição de riqueza e de renda, mas acima de tudo que assegure o desenvolvimento humano e sua emancipação

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGGIO, A.; BARBOSA, A. S.; COELHO, H. M. F. **Política e sociedade no Brasil (1930-1964)**. São Paulo: Annablume, 2002.

ALBERTI, V. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro, CPDOC, 2000.

ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In: Clarice Aparecida dos Santos, Mônica Castagna Molina, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2010. p.121-137.

ARANHA, Maria Lúcia. **A História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. **A educação Básica e o movimento social do campo**. IN: ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação Básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo**. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília, 1999. p 13-52.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARROYO, CARDART; MOLINA, Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CARDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

BICALHO, Ramofly dos Santos. **Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense**. Campinas: Editora Komedi, 2007. 2ª edição.

_____. **História Oral: Limites e Possibilidades**. Revista Eletrônica. Cadernos da FaEL, Volume 2, nº 4, Jan./Abr. de 2009.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Ed. Brasiliense, São Paulo. 1995.

_____. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/htm)> Acesso em: 10 janeiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

_____. Ministério da Educação. **DECLARAÇÃO FINAL DA II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/htm>> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Senado Federal. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ htm> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2006a.

_____. **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. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 06 de jul. 2015.

_____. **Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em 06 jul.2015.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/ projetos_programas/0127102302.pdf](http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf)> Acesso em 06 jul.2015.

_____. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 25 jul. 2006. Disponível em:<www.planalto.gov.br>. Acesso em 06 jul. 2015.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BRUMER, Anita; SPANEVELLO, Rosani. **Jovens Agricultores Familiares da Região Sul do Brasil.** Porto Alegre, jan. 2008. (Relatório de pesquisa).

CALDART, Roseli Salette. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n. 4, p. 25-36.

_____. **Sobre educação do campo.** In. SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). Educação do campo: campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. (NEAD Especial; 10).

CALIARI, Rogério. **Contextos Campesinos: Qual Educação?** In: FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Orgs.). Por uma educação do campo – Caderno 6. Vitória: PPGE\PRONERA, 2008, p. 142 – 154.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo, Labur Editora, 2007.

CASALI, Derli. **O Campo da Educação do Campo.** IN: FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Org.). Por uma Educação do Campo – Caderno 6. Vitória: PPGE\PRONERA, 2008, pp. 142 – 154.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICO “AGOSTINHO BATISTA VELOSO”. **Projeto Político Pedagógico,** 2011.

CHAMPAGNE, Patrick. **Elargissement de l’espace social et crise de l’identité paysanne.** Cahiers d’économie et sociologierurales, n. 3, p. 73-89, déc. 1986.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CNBB – MST – UNICEF – UNESCO – UnB. Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Compromissos e Desafios. Luziânia-GO, 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/...1/...educacao-do-campo/...educacao...campo> Acesso em: 10 jan. 2015.

CNBB – MST – UNICEF – UNESCO – UnB. Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Declaração Final. Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/1432>> Acesso em: 10 jan. 2015.

II CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Por uma política pública de educação do campo. Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO, 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução Nº 1286/2006:** (Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **RESOLUÇÃO Nº1790/2008:** (Define normas para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002:** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 06 jul. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 07 de 07 de abril de 2010:** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 06 jul. 2015.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto de lutas do MST.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo.** Campinas. SP. Papyrus, 1993.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Políticas Sociais.** Disponível em:<<http://www.fetaes.org.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Formação e territorialização em São Paulo.** Editora Hucitec. São Paulo, 1996.

_____. **Diretrizes de uma caminhada.** In: 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. 4).

_____. **Teoria e política agrária: subsídios para pensar a educação do campo.** In: FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Orgs). Vitória, ES: PPGE/UFES, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 6, p.155-178.

_____. **Por uma educação do campo.** In: VV.AA. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: UnB, 53-70, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FOERSTE, Erineu. **Discussões acerca do projeto político-pedagógico da educação do campo.** In: FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Orgs). Vitória, ES: PPGE/UFES, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 6, p.75-126.

FONEC - **Fórum Nacional de Educação do Campo:** Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional – Brasília, 15 a 17 de agosto 2012.

FRANÇA, Dalva Mendes de, **Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de Assentamento MST/ES**. 2013.270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 150p.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança**. 34ª ed. Paz e Terra, São Paulo, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, H. Aspectos da história econômica do Espírito Santo, In: SOUZA, A. P.; PIZETTA, A. J. **A Reforma Agrária e o MST no ES: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!** Vitória/ES: MST, 2005.

GÖRGEN, [Frei] S. **Agricultura camponesa**. Cadernos de Estudos Cooperfumos, Santa Cruz do Sul, ago. 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 3ª Ed., 1979.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HOFFMANN, R. **A estrutura Fundiária no Brasil de acordo com o Cadastro do INCRA: 1967 a 1998**. Convênio INCRA/UNICAMP, 1998. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/nead>>. Acesso em 06 jun. 15.

IBGE. **Censo agropecuário 2006: agricultura familiar: primeiros resultados**. Rio de Janeiro, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de junh. 2015.

INCRA/CIDAP/UFES. **Convênio** nº. 2001/1999. D.O.U. 08/11/1999.

INCAPER, Programa de assistência técnica e extensão rural, 2011/2013. Disponível em: <<http://www.incaper.es.gov.br/proater>>. Acesso em 22 de junh.2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo2010>. Acesso em: 07 fev. 2014.

JACOB, Jorge Kuster. **A imigração e aspectos da cultura pomerana no Espírito Santo**. Coleção Memórias 3, Departamento Estadual de Cultura. Vitória, ES: Citarts, 1992.

KOLLING, E. J; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Fundação Universidade de Brasília: Gráfica e Editora Peres Ltda. 1999.

LUDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINELLI, M.L. **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Editora Veras, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx. Acesso em 15 jan.2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em <<http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>>. Acesso em 16 jan.2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação**. In. :Clarice Aparecida dos Santos, Mônica Castagna Molina, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2010. p.29-63.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**. Editora Beltran Brasil. 8ª Edição Ed. 2003.

_____. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação, Cultura e Comunicação**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES. **Plano Camponês**. Disponível em: <http://www.mpabrazil.org.br>. Acesso em: 16 fev. 2015.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. **Proposta de Educação Quilombola para as escolas das comunidades quilombolas do Sapê do Norte**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 24; Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. Cadernos Anpae, n. 8. Vitória: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index.htm>. Acesso em 23 fev. 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto Verbete Revolução. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PETTY, Miguel. TOMBIM, Ana. VERA, Rodrigo. **Uma alternativa de educação rural**. In WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz. Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

RODRIGUES, Diego Emanuel. **Modernização da agricultura e os reflexos na agricultura familiar**. 2011, Curitiba, set. 2011. Disponível em < www4.fct.unesp.br>. Acesso em: abr. 2015.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO. **Lei nº 286 de 18 de julho de 2000**. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Vila Pavão.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO. **Lei nº 056 de 13 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Criação do Departamento de Educação do Campo no Município de Vila Pavão.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO. **Lei nº 502 de 28 de dezembro de 2005**. Muda a denominação da Escola Municipal Pluridocente “Barra do Córrego da Peneira” para Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso”.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO. **Decreto nº 081 de 02 de março de 2006.** Dispõe sobre extensão de atendimento nas escolas da rede pública municipal de ensino de Vila Pavão.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO. **Decreto nº 296 de 19 de novembro de 2010.** Regulamenta Departamento de Educação do Campo e dá outras providências.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SALDANHA, J. C.; ANTONGIOVANNI, L.; SCARIM, P. C. **Diálogos entre a multifuncionalidade da agricultura familiar e os projetos coletivos da educação do campo e da agroecologia no Norte do Espírito Santo.** In: CAZELLA, A.A; BONNAL, P; MALUF, R.S. Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. p. 137-166.

SALETTI, N. **Trabalhadores nacionais e imigrantes no mercado de trabalho do Espírito Santo (1888-1930).** Vitória: EDUFES, 1996.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia,** São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores associados, 2007. 293p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Convênio de municipalização do ensino fundamental de nº 154/2005.** Vitória, 22 de jul. 2005.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias.** Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVEIRA, Éder da Silva. **História oral e memória: a construção de um perfil de historiador-etnográfico.** Ciência e Conhecimento - Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo, v. 01, 2007, História, A.2 Disponível em: <<http://www.cienciaeconhecimento.com>>. Acesso em 14 maio 2015.

SOUZA, A. P.; PIZETTA, A. J. A formação do campesinato e as mudanças recentes na agricultura capixaba, In: SOUZA, A. P.; PIZETTA, A. J. A Reforma Agrária e o MST no ES: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade! Vitória/ES: MST, 2005.

STRECK, Danilo Romeu. **Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras.** Séries Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCB, Campo Grande: UCB, n.22, p.99 – 112, jul./dez. 2006b.

TEAO, K. M. **Formação de professores Tupinikim e Guarani Mbya do Espírito Santo.** Cadernos de Educação Escolar Indígena, v. 6, p. 101-121, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1992.

VV.AA. **Por uma educação básica do Campo**. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília: UnB, 1998. 98 p.

VALADÃO, V de A. **Assentamentos e sem terra**: a importância do papel dos mediadores. Vitória: EDUFES, 1999.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Reforma Agrária e Meio Ambiente: Superando Preconceitos Contra o Rural. In: FERRANTE, V. L. B. e WHITAKER, D. C. A. (Orgs.) **Retratos de Assentamentos**. Araraquara, SP: Uniara. Nº 12, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 01

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 02

APÊNDICE C – ENTREVISTA – 01

APÊNDICE D – ENTREVISTA – 02

APÊNDICE E – ENTREVISTA – 03

APÊNDICE F – ENTREVISTA – 04

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 01

Seu filho (a) está convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “**Os Processos Socioeducativos na Construção da Educação do Campo entre os Agricultores Camponeses de Vila Pavão (ES)**” desenvolvido através do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

O objetivo deste estudo é **Identificar a influência política, econômica e social que o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” proporciona para a comunidade de agricultores camponeses, enfatizando os saberes sociais e as demandas específicas por políticas públicas.** Para a realização desta pesquisa os dados serão coletados através de entrevistas em áudio.

A colaboração do seu/ sua (filho (a)) _____ neste estudo será muito importante, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a sua família. Espero que a participação do seu/ sua (filho (a)) contribua com as propostas de ações e projetos para a melhoria da qualidade de ensino na Educação do Campo de Vila Pavão.

Eu _____, responsável pelo acima identificado, autorizo sua participação, como voluntário (a) no presente projeto de pesquisa. Poderei consultar a pesquisadora **Marizete Andrade da Silva, pelo telefone: (27) 998593533**, sempre que for necessário para obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Vila Pavão – (ES), ____/____/ 2014

Marizete Andrade da Silva
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 02

Você está convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **Os Processos Socioeducativos na Construção da Educação do Campo entre os Agricultores Camponeses de Vila Pavão (ES)**, cujo objetivo é **Identificar a influência política, econômica e social que o Centro Municipal de Educação Agroecológica “Agostinho Batista Veloso” proporciona para a comunidade de agricultores camponeses, enfatizando os saberes sociais e as demandas específicas por políticas públicas.** Para a realização desta pesquisa os dados serão coletados através de entrevistas em áudio.

A sua colaboração neste estudo será muito importante, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo. Espero que sua participação contribua com as propostas de ações e projetos para a melhoria da qualidade de ensino na Educação do Campo de Vila Pavão.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Poderei consultar a pesquisadora **Marizete Andrade da Silva, pelo telefone: (27) 998593533**, sempre que for necessário para obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Por estar de acordo assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Vila Pavão – (ES), ____/____/2014

Marizete Andrade da Silva
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

APÊNDICE C – ENTREVISTA – 01

EDUCANDOS E EDUCANDAS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA “AGOSTINHO BATISTA VELOSO”

1. Quais os pontos positivos e negativos de se estudar aqui?

2. Existem atividades diferenciadas que a escola organiza e /ou participa que te chama mais atenção? Fale sobre isto.

3. Quais são as aulas que você mais gosta? Por quê?

4. Nós podemos criar um mundo diferente na escola e na educação? Como seria este mundo?
(Caso a resposta seja negativa vou perguntar o porquê?)

5. Quando crescer onde você pretende trabalhar?

APÊNDICE D – ENTREVISTA – 02

EDUCADORES E EDUCADORAS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA “AGOSTINHO BATISTA VELOSO”

1. O que motivou você a vir atuar como docente no CMEA “Agostinho Batista Veloso”?
2. Sua formação acadêmica contribuiu significativamente para sua prática pedagógica como docente na Educação do Campo? O que pensa sobre isto?
3. Como a Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão tem contribuído para a formação continuada para os professores da Educação do Campo?
4. Qual a diferença entre ser professor no CMEA “Agostinho Batista Veloso” e ser professor na escola da cidade?
5. Defina Educação do campo.

APÊNDICE E – ENTREVISTA – 03

INTEGRANTES DAS COMUNIDADES ABRANGIDAS PELO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA “AGOSTINHO BATISTA VELOSO”

1. Hoje quais são os principais desafios de viver no campo?
2. Você participa de algum movimento social? Se participa, qual deles?
3. Para você o que é educação e quais as finalidades dela?
4. O conhecimento que seu filho tem adquirido no CMEA “Agostinho Batista Veloso” tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida da sua família? Fale um pouco sobre isto.
5. Você gostaria que sua família futuramente fosse morar na cidade ou prefere continuar vivendo aqui? Por quê?

APÊNDICE F – ENTREVISTA – 04

LIDERANÇAS MUNICIPAIS VINCULADOS A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA PAVÃO – ES

1. De que forma os integrantes das comunidades atendidas pelo CMEA “Agostinho Batistas Veloso” participam das decisões tomadas pela escola?
2. Quais são as práticas desenvolvidas pelo CMEA “Agostinho Batista Veloso” que o caracteriza como Instituição Agroecológica?
3. Fale sobre os currículos, materiais didáticos, merenda escolar e a estrutura física do CMEA “Agostinho Batista Veloso”.
4. Quais as principais conquistas da Educação do Campo no município de Vila Pavão?
5. Quais os principais desafios que a educação do Campo no município de Vila Pavão enfrenta?

ANEXOS

ANEXO A – DECRETO Nº081/2006

ANEXO B – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CENTROMUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROEOLÓGICA AGOSTINHO BATISTA VELOSO DE 2014

ANEXO C – CALENDÁRIO ESCOLAR CENTROMUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROEOLÓGICA AGOSTINHO BATISTA VELOSO DE 2014

ANEXO A – DECRETO Nº081/2006



PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO -
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Rua Trav. Pavão, 80, 1º Andar – Centro – CEP.: 29.843-000
Telefax 0(xx27) 753-1001 – e-mail: vilapavao@vilapavao.es.gov.br

DECRETO Nº 081/2006

DISPÕE SOBRE EXTENSÃO DE ATENDIMENTO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA PAVÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito Municipal de Vila Pavão, Estado do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo artigo 76, inciso IV, da Lei Orgânica Municipal.

CONSIDERANDO os objetivos e as obrigações delineados no Convênio de Municipalização do Ensino Fundamental nº 154/2005, celebrado com Estado do Espírito Santo, através da Secretaria de Estado da Educação – SEDU.

CONSIDERANDO a necessidade de estender o atendimento nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vila Pavão/ES;

CONSIDERANDO que as Leis Municipais nºs 502/2005, 503/2005 e 504/2005 que dá nova denominação às Escolas Municipais Pluridocente;

CONSIDERANDO que o Decreto nº 037/2005 incorpora as matrículas do Ensino Fundamental da EEEFM Professora Ana Portela de Sá, à Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vila Pavão/ES.

DECRETA:

Art. 1º - Ficam estendidos os atendimentos nas escolas que integram a Rede Pública Municipal de Ensino de Vila Pavão/ES, de acordo com sua denominação:

I - ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VILA PAVÃO - EMEF, situada na Sede do Município.

II - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA AGOSTINHO BATISTA VELOSO, situada na localidade de Barra da Pereira.

III - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA LUIZA SOUZA BARROS, situada na localidade do Patrimônio de Todos os Santos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Rua Trav. Pavão, 80, 1º Andar – Centro – CEP.: 29.843-000
Telefax 0(xx27) 753-1001 – e-mail: vilapavao@vilapavao.es.gov.br

**IV – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
AGROECOLÓGICA PRAÇA RICA, situada no Patrimônio de Praça Rica.**

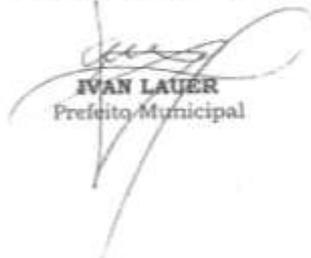
§ 1º – A escola de que se referem o inciso I deste artigo, irá atender as 09 (nove) séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno.

§ 2º – As escolas de que se referem os incisos II, III e IV deste artigo, atenderão as 09 (nove) séries iniciais e finais do Ensino fundamental mais a Educação Infantil, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino.

Art. 2º – A Secretaria Municipal de Educação deverá adotar todos os procedimentos necessários à execução do presente Decreto.

Art. 3º. – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Vila Pavão, Estado do Espírito Santo, aos 02 dias do mês de março de 2006.


IVAN LAUER
Prefeito Municipal

ANEXO C – CALENDARIO ESCOLAR CENTROMUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AGROEOLÓGICA AGOSTINHO BATISTA VELOSO DE 2014

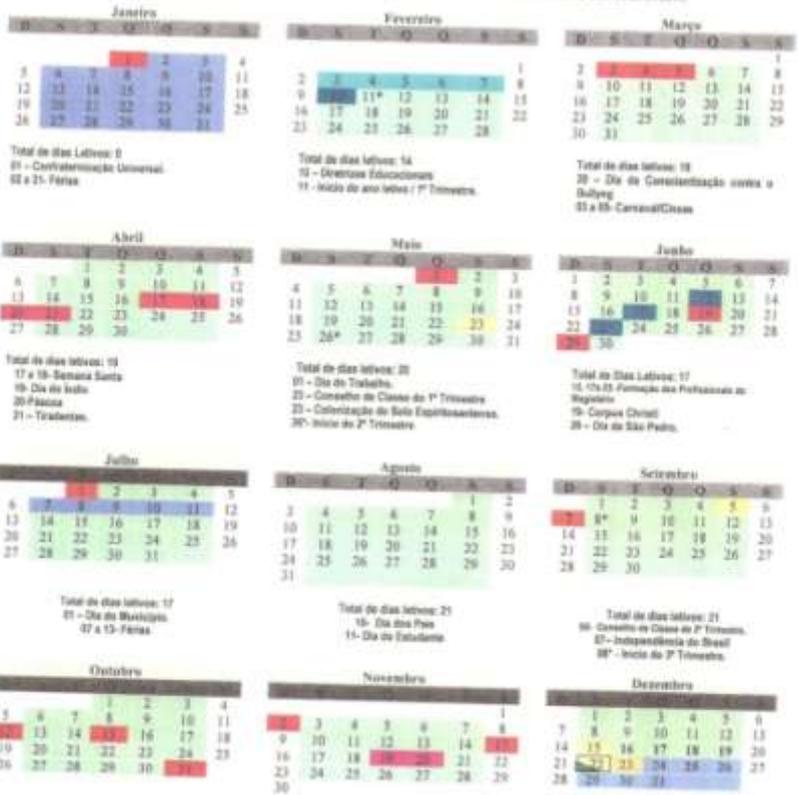
PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA PAVÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

SEMED
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
AGROEOLÓGICA AGOSTINHO BATISTA VELOSO

CALENDÁRIO ESCOLAR - 2014
EDUCAÇÃO BÁSICA: 1º ao 9º ANO

Centro Municipal de Educação Agroecológica "Agostinho Batista Veloso"
 Entidade Mantenedora: Município de Vila Pavão
 Endereço: Fazenda Veloso, Zona Rural - Vila Pavão - ES - CEP 29.843-000 - Telefone (27) 99601-0001
 Criação: Decreto Municipal nº 452/04 de 21/04/07
 Aproveitamento de 1º e 2º anos: Resolução CEE nº 41/75 de 28/11/97
 Extensão das séries finais do Ensino Fundamental e Educação Infantil: Decreto Municipal nº 081 de 02/05/2006
 Aproveitamento Educação Infantil e Séries Finais do Ensino Fundamental: Res. CEE nº 3.553/2013 DOES de 13/09/2013 e DOES de 25/09/2013
 Endereço: Fazenda Veloso, Zona Rural - Vila Pavão-ES
 CEP 29.843-000 - Telefone (27) 99601-0001

Extensão das séries finais do Ensino Fundamental e Educação Infantil: Decreto Municipal nº 081/06 de 02/05/2006
 Modificação de Organização: Lei Municipal nº 302 de 28/12/2005 - Mudar e desmembramento da Escola Municipal Paroquiana "Santo do Patrocínio" para Centro Municipal de Educação Agroecológica "Agostinho Batista Veloso"
 Aproveitamento Educação Infantil e Séries Finais do Ensino Fundamental: Res. CEE nº 2.344/2013 DOES de 30/08/2013 e DOES de 12/09/2013.



Trimestre	Período	CC	CL
1º	11/02 a 23/03	23/03	08
2º	26/03 a 24/05	24/05	04
3º	26/05 a 31/12	31/12	15
TOTAL			

Werlis Renan Martins Ferreira
Werlis Renan Martins Ferreira
 Diretor Escolar
 Decreto Mun. Nº 486/2013
 São Carlos, 08/08/2013

SEMED - Instituto de Desenvolvimento Pedagógico e Final do ensino médio e ensino superior V do Artº 24 de Lei 10467/04, Normas Reguladoras e Regimento Curricular do Ensino Público, Município de Vila Pavão - ES em seu art. 108 (sem) e 9.

Telefone: 27 99601-0001 - Rua: 114, 30º - Bairro: 91, 30º - Vila Pavão - ES - CEP: 29.843-000
 Horário: 07h às 17h - 15h às 17h - Rua: 114, 30º - Vila Pavão - ES - CEP: 29.843-000
 E-mail: semed@villapavao.es.gov.br

Idalina SOARES DE SOUZA
Idalina SOARES DE SOUZA
 Superintendente Escolar - SRE - SRE - SRE
 Rua: 114, 30º - Vila Pavão - ES - CEP: 29.843-000
 Telefone: 27 99601-0001 - Rua: 114, 30º - Vila Pavão - ES - CEP: 29.843-000
 E-mail: idalina@villapavao.es.gov.br

Legenda:

[Red]	Feriado Nacional e Municipal
[Green]	Condição de Classe
[Blue]	Conselho de Classe e Avaliação Final do Aluno
[Light Green]	Dia Letivo Início de Trimestre
[Light Blue]	Férias
[Light Purple]	Formação/Planejamento
[Light Yellow]	Seminário do PNAIC
[Light Orange]	Entrega dos Resultados
[Light Pink]	Paralisação de Ensino e Recuperação