

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE DA SILVA RIBEIRO

**CONVERSAS COM PROFESSORAS:
desinvisibilizando as artes de fazer Educação do Campo na escola pública**

Juiz de Fora

2012

SIMONE DA SILVA RIBEIRO

**CONVERSAS COM PROFESSORAS:
desinvisibilizando as artes de fazer Educação do Campo na escola pública**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora

2012

Ribeiro, Simone da Silva.

Conversas com professoras: desinvisibilizando as artes de fazer educação do campo na escola pública / Simone da Silva Ribeiro. – 2012. 238 f.

Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

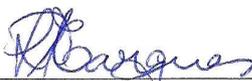
1. Política públicas (Educação) 2. Educação. I. Título.

CDU 37.014.5

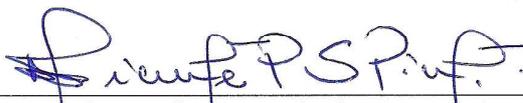
SIMONE DA SILVA RIBEIRO

CONVERSAS COM PROFESSORAS: DESINVISIBILIZANDO AS ARTES DE FAZER EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA PÚBLICA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pacheco Marques (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



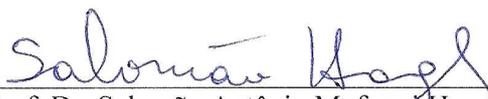
Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof^ª. Dr^ª. Ilka Schapper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof^ª. Dr^ª. Janete Magalhães Carvalho
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES



Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA

Juiz de Fora, 03 de setembro de 2012.

A todos os agricultores e agricultoras familiares que,
com generosidade,
me acolheram e me permitiram
compartilhar a simplicidade de seu
grandioso universo.

Às minhas filhas, meus amores,
que dão sentido à minha vida...

AGRADEÇO

À minha família, Dileno, tia Walcília, Luiza e Clara, pela compreensão, pelo apoio e pelo amor incondicional demonstrado nas muitas ocasiões nas quais eu não pude estar presente.

Às professoras Luceni, Márcia, Maxlayne, Simone Mendes e Vanda por compartilharem comigo as suas experiências não apenas profissionais, mas senão, de vida.

À Prefeitura Municipal de Miradouro pela oportunidade de realizar a pesquisa. De modo especial à Tereza, Secretária de Educação na época em que esta pesquisa se iniciou e à atual Secretária de Educação, Marina.

À minha orientadora Luciana, pela presença constante e pela orientação livre e precisa e, mais ainda, pela escuta e acolhimento das (des)construções da pesquisa e da pesquisadora.

À Assunção por ter acreditado em meu projeto e me orientado nos primeiros passos no doutorado.

Aos professores Salomão e Vicente que muito me ensinaram e pelas suas valiosas contribuições desde as bancas de qualificação.

Às professoras Ilka, Janete pela disponibilidade e carinho com que aceitaram o convite para participarem de minha banca de defesa. E aos professores Hilda e José que aceitaram com o mesmo carinho e disponibilidade a tarefa de suplência.

Aos colegas do PPGE/UFJF em especial, à Graciele, Rafael, Sandrelena e Cristiane, colegas do grupo de orientação coletiva, que cuidadosamente leram meus textos e deram tantas contribuições.

A Getúlio e Cida a quem sempre recorri para tirar as muitas dúvidas sobre os trâmites burocráticos e que nunca me deixaram sem resposta.

Às minhas eternas amigas, Leonor, Shirley e Clarice por fazerem sempre a minha vida mais divertida e em especial à amiga Andrea, pelo carinho com que acompanhou a minha produção, lendo e revisando os meus textos com a rigorosidade que lhe é própria.

Aos companheiros e companheiras do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata que viram as primeiras sementes desta tese sendo plantadas e ajudaram a adubar.

E, não podia deixar de agradecer aos colegas do Colégio de Aplicação João XXIII, em especial às meninas do primeiro ano, Miriam, Andreia, Rita e Camila que, na reta final,

apoiaram e fizeram o que foi possível para que eu tivesse a tranquilidade necessária para concluir o trabalho.

É preciso ainda dizer que muitas histórias existiram para que minha pesquisa pudesse existir e muitas outras foram se fazendo junto ao esforço e ao prazer do doutorado. Agradeço a todas as pessoas com as quais vivi essas maravilhosas histórias de vida, criação e docência. Sei da impossibilidade de nomear todas elas, mas sei também da força que a presença de cada uma imprimiu à pesquisa e à pesquisadora. Agradeço a todas elas por estarem um pouquinho em mim e me ajudarem a ser quem sou para poder realizar este trabalho.

À FAPEMIG, que financiou parte desta pesquisa, o meu muito obrigada.

É preciso quebrar o preconceito

Tem gente que abusa do povo da roça, diz que é um povo caipira que não tem educação.

Não sei por que o preconceito e qual o conceito que se tem de educação. Às vezes ele nunca foi à escola, não chegou a aprender uma lição, mas com certeza aprendeu na lição da vida os valores pra ser cidadão.

Ele enfrenta as manhãs frias de inverno e o sol queima sua pele no verão. O suor que jorra do seu rosto, molha a semente e faz brotar o pão. É o seu corpo cansado e suas mãos calejadas que enchem os celeiros da nação. E o pão que você come em sua mesa certamente já passou por estas mãos.

Têm coisas que não se aprendem só na escola, uma delas é a educação. Tem gente que cursou a faculdade, mas não sabe o que é solidariedade, o que é ser irmão. Não pense que sou contra a escola, pois sou a favor da formação, só estou indo em defesa dessa gente que não pode ter um diploma em suas mãos.

É preciso quebrar o preconceito e entender que somos todos irmãos, que o povo da roça e da cidade é que fazem a riqueza da nação.

*Amauri Adolfo da Silva
Agricultor Familiar no município de Espera Feliz – MG.*

RESUMO

Esta tese nasce da minha prática enquanto assessora junto a agricultores e agricultoras familiares e da minha participação nas discussões sobre Educação do Campo na Zona da Mata de Minas Gerais e se consolida com o debate teórico e metodológico que acompanhei, não apenas no campo da Educação do Campo, mas também no campo epistemológico. O caminhar da pesquisa se configurou como uma viagem que, ao refletir sobre o processo de construção da Educação do Campo (ARROYO, 1999, 2008; CALDART, 2000, 2004; JESUS, 2006; HAGE, 2010), sobretudo nas escolas públicas do campo, possibilitou a reflexão e a desinvisibilização (SANTOS, 2006) das artes de fazer (CERTEAU, 1994) de professoras a partir de conversas sobre suas práticas e conhecimentos. Para dar conta desta investida optei por seguir os indícios (GINZBURB, 1987) das/nas histórias que ouvi nas rodas de conversa com professoras que atuam em escolas do campo no município de Miradouro-MG, traduzidos em narrativas que trago ao longo do texto. Este processo evidenciou os movimentos astuciosos das práticas, suas maneiras de utilizar os produtos impostos (CERTEAU, 1994, 2005) e explicitou a presença de outras racionalidades e outros conhecimentos que coabitam este mundo onde somos seres inconclusos (FREIRE, 2001), na busca constante por sermos mais. Esta caminhada apontou a necessidade de compreender as ações cotidianas da escola como práticas criativas, dando a elas a visibilidade que foge a uma lógica racionalizante, que vê a escola apenas como um espaço de rotina pedagógica, trazendo a compreensão de que infinitos caminhos têm sido trilhados, dando um sentido muito mais amplo às funções escolares.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas de Educação. Práticas Pedagógicas. Conhecimentos.

ABSTRACT

This thesis arises from my practice as a consultant with the small family farmers and my participation in discussions about Rural Education in the Zona da Mata region of Minas Gerais State and consolidates with the theoretical and methodological debate that I followed, not only in the field of Rural Education, but also in the epistemological field. The development of the research was configured as a journey which, while reflecting on the process of construction of Rural Education (ARROYO, 1999, 2008; CALDART, 2000, 2004; JESUS, 2008; HAGE, 2010), especially in public schools in the country, allowed the reflection and invisibility of teachers' arts of making (SANTOS, 2006) (CERTEAU, 1994) through conversations about their practices and knowledge. To achieve this objective, I chose to follow the evidences (GINZBURG, 1987) of/in the stories heard in conversation circles with teachers who work in country schools in Miradouro city, MG, translated into narratives that I bring along the text. This process evidenced the audacious movements of the practices, their ways of using the imposed products (CERTEAU, 1994, 2005) and explained the presence of other rationalities and other knowledge that cohabit this world in which we are inconclusive beings (FREIRE, 2001), constantly seeking to be more. This walk identified the need to understand the everyday actions of the school as creative practices, giving them the visibility that escapes to a rationalizing logic that wants to see school only as a space of educational routine, bringing the realization that infinite paths have been trodden, giving a much broader sense to school functions.

Key-words: Rural Education. Public Policies. Pedagogical Practices. Knowledge.

ABRÉGÉ

Cette thèse découle de ma pratique en tant que consultant avec les fermiers de famille et de ma participation à des discussions sur l'éducation en milieu rural dans la Zona da Mata de l'État de Minas Gerais et est consolidée avec le débat théorique et méthodologique qui J'ai suivi non seulement dans le domaine de l'éducation en milieu rural, mais aussi dans le domaine épistémologique. La marche de la recherche a été configuré comme un voyage qui, en réfléchissant sur le processus de construction de l'éducation en milieu rural (ARROYO, 1999, 2008; CALDART, 2000, 2004; JESUS, 2008; HAGE, 2010), en particulier dans les écoles publiques rurales, il a permis la réflexion et la deviennent visibles (SANTOS, 2006) des arts de se faire (CERTEAU, 1994) des enseignants à partir de conversations sur leurs pratiques et connaissances. Pour répondre à cette contester, j'ai choisi de suivre les éléments de preuve (GINZBURG, 1987) de/dans les histoires que J'ai entendu dans les roues de la conversation avec les enseignants qui travaillent dans les écoles rurales dans la ville du Miradouro, MG, traduit en récits que j'apporte au long du texte. Ce processus mis en évidence les mouvements rusés des pratiques, leurs façons d'utiliser les produits imposés (CERTEAU, 1994, 2005) et a expliqué la présence de d'autres rationalités et d'autres connaissances que cohabitent ce monde où nous sommes êtres peu concluant (FREIRE, 2001), nous sommes en constante recherche à être plus. Cette promenade a identifié un besoin de comprendre les gestes quotidiens de l'école tandis que les pratiques créatives, leur donner la visibilité qui échappe à la logique de rationaliser, qui voit le école seulement comme un espace de routine d'enseignement, apportant la réalisation que les chemins infinis ont été foulés aux, donnant un sens beaucoup plus large à des fonctions scolaires.

Mots-clés: Éducation en milieu rural. Politiques Publiques. Pratiques Pédagogiques. Connaissance

LISTA DE SIGLAS

AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Comunidades Eclesiais de Base
CGEC – Coordenadoria Geral da Educação do Campo
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CTA – Centro de Tecnologias Alternativas
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA – Estados Unidos da América
FAMINAS – Faculdade de Minas Gerais
FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais
GPT – Grupo Permanente de Trabalho
GTB – Grito da Terra Brasil
GTRA/UnB – Grupo de Trabalho de Reforma Agrária da Universidade de Brasília
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MOBON – Movimento da Boa Nova
MST – Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra
MSTTR – Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

ONG – Organização não governamental
PESB – Parque Estadual da Serra do Brigadeiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PT – Partido dos Trabalhadores
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STR – Sindicato de Trabalhadores Rurais
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

CAMINHOS POSSÍVEIS	13
1 AS SEMENTES DA PESQUISA: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA	15
1.1 A primeira semente: a diversidade epistemológica do mundo	16
1.2 A segunda semente: descobrindo a Educação do Campo	22
1.3 A terceira semente: a agricultura familiar na Serra do Brigadeiro	31
2 LANÇANDO AS SEMENTES NA TERRA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	45
2.1 O que pesquisar?	51
2.2 Como pesquisar?	60
2.2.1 As rodas de conversa	63
2.2.2 Os portfólios	66
2.2.3 Conversas fora das rodas	67
2.3 Com quem pesquisar?	68
2.3.1 As professoras	69
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM CAMINHO DE IDAS E VINDAS	79
3.1 O Estado e a Educação do Campo	80
3.2 Educação do Campo	93
4 AS CONVERSAS	110
4.1 Políticas de Educação do Campo	111
4.2 Práticas Curriculares e Educação do Campo	142
4.3 Conhecimentos de professoras em escolas do campo	168
DOS FRUTOS AS NOVAS SEMENTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	189
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	209
APÊNDICES	233

CAMINHOS POSSÍVEIS...

Este texto introdutório tem uma grande pretensão: convidar à leitura. A ideia é que assim como um bom guia de viagem ele aponte os destinos, para não deixar que os leitores e leitoras se percam nas muitas trilhas por onde caminhei, mas sem perder a perspectiva das voltas, das curvas e dos fluxos muitas vezes não imaginados que aparecem ao longo da tese.

O objetivo que me moveu na escritura desta pesquisa foi o desejo de refletir com professoras que atuam em escolas do campo, sobre suas práticas e conhecimentos, tendo como referência o processo de construção da Educação do Campo na rede pública municipal da cidade de Miradouro, em Minas Gerais. Neste sentido, a estrada principal do trabalho diz respeito ao processo de construção da Educação do Campo, mas que, ao longo do texto, se desdobra em várias outras trilhas que foram organizadas da seguinte forma:

Inicialmente, me apresento e situo o contexto no qual a pesquisa foi sendo gestada.

Na segunda parte, apresento o itinerário da pesquisa. Vou lançando as sementes que trazia comigo e situo: “onde pesquiso?”, “o que pesquiso?”, “como pesquiso?” e apresento as minhas companheiras de conversa, as professoras.

A seguir, num terceiro momento, refaço um dos caminhos possíveis da trajetória da educação rural até a Educação do Campo no Brasil, procurando entrecruzar fatos e situações. Assim, reflito sobre as práticas e as políticas educacionais que seguem uma lógica hegemônica e são gestadas e implementadas para os sujeitos do campo, numa concepção que Paulo Freire (1978) chamou de educação bancária. Mas entro, também, em diferentes atalhos e trilhas e procuro historicizar a recente trajetória da Educação do Campo.

Na última parte, trago as reflexões realizadas a partir das conversas com as professoras. Sigo o movimento narrativo onde as histórias são contadas, algumas com começo, meio e fim (ou muitos fins que levam a outros começos) e outras não tão delimitadas assim. Os acontecimentos narrados se estruturam, no texto, por uma ordem estabelecida junto aos atos de narrar e refletir sobre o vivido. Esta parte foi organizada em três momentos que, embora separados se interpenetram e se complementam: “Políticas de

Educação do Campo”, “Práticas Curriculares e Educação do Campo” e “Conhecimentos de professoras em escolas do campo”.

Este foi o caminho trilhado que apresento a partir daqui e procuro, com esta escrita, desvendá-lo e evidenciá-lo, desejando que o narrado possa dialogar com outras histórias de vida, de formação, de prática docente e de pesquisa, mas como nos diz o poeta Antônio Machado (1977, p. 113): “Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar...”.

1 AS SEMENTES DA PESQUISA: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA

[...] Quero ver se consigo prender o que me aconteceu usando palavras. Ao usá-las estarei destruindo um pouco o que senti – mas é fatal.

[...] Tudo acaba, mas o que te escrevo continua.

(CLARICE LISPECTOR, 1973).

Este capítulo foi escrito na tentativa de expor a trajetória da pesquisa antes que ela assim estivesse nomeada. O que chamo de sementes são situações vivenciadas por mim em *espaçotempos*¹ diferenciados que deixaram marcas, cujo processo da pesquisa me fez trazê-las à tona e recolocá-las no mesmo *espaçotempo*, ressignificando-as.

Trago três sementes que germinaram e se mostram na minha relação com a opção *teóricometodológica*, com a escolha do tema e com o campo de pesquisa. Mas, se estas estão em evidência, muitas outras foram esquecidas. Assim, considero importante lembrar que a nossa história vai sendo construída a partir daquilo que nos marca, do que selecionamos, conscientemente ou não, do que para nós é importante, fundamental ou indiferente e supérfluo. Vamos abandonando umas questões enquanto outras vão ganhando destaque em nossas preocupações. As escolhas que fazemos nunca são “apenas” cognitivas, políticas ou profissionais, elas também são afetivas, históricas, e compreender isso só é possível quando se possui também uma compreensão integral deste ser humano que pesquisa, se pesquisa ao pesquisar e pesquisa o outro. Então, neste texto trago lembranças, contradições, conflitos e incoerências que fazem parte do que sou, num processo onde mudança e continuidade, rupturas e retrocessos fizeram parte da mesma realidade e que se encontram, agora, neste processo investigativo. Assim, ao pesquisar me mostro, porque a pesquisa – não sendo neutra – exige esta transparência e esta coragem de assumir-se sujeito.

¹ Grafo algumas palavras juntas, embora usualmente estas seriam escritas separadas para afirmar o sentido atribuído por Alves (2002) de evidenciar a ruptura com a lógica moderna de dicotomização da realidade.

1.1 A primeira semente: a diversidade epistemológica do mundo

Passei toda a infância em uma região eminentemente rural, no interior do estado do Rio de Janeiro. Morava em um sítio, com minha avó Antônia, agricultora negra, filha de escrava alforriada, que trabalhava numa terra que não era sua, como boa parte dos nossos vizinhos e dos pequenos agricultores e agricultoras por esse Brasil a fora. Meus tios e tias, mais velhos já haviam saído de casa, afinal, sem terra para produzir a agricultura familiar não tem como manter a família no campo. Assim, apenas minha mãe, filha caçula, retornara casada, comigo ainda bebê, pelas dificuldades em se manter na cidade. Meus pais, embora morassem no sítio, não tinham suas vidas vinculadas ao campo. Meu pai é pintor e minha mãe, já falecida, era doméstica. Assim, apesar de estar neste contexto, eu não posso dizer que vivia, propriamente, a realidade de uma criança agricultora.

Eu acompanhava minha avó nos afazeres do sítio mais por curiosidade e brincadeira do que por necessidade. Não me sentia uma criança agricultora. Penso que o ser agricultora não é definido apenas pela materialidade e pela espacialidade do mundo que nos cerca, mas a partir da relação que os sujeitos estabelecem com esta materialidade/espacialidade.

Lembro com clareza do dia a dia na roça: o fogão à lenha, a casa de farinha, o galinheiro, o banheiro do lado de fora da casa, as brincadeiras com as sombras em torno do lampião, pois, apesar de termos eletrificação rural, “sempre faltava luz”. E a lembrança mais forte: o poço, local proibido e cercado de mitos que, agora percebo, era uma estratégia para nos manter afastados dos maus caminhos e dos perigos, principalmente, de lugares onde não nos queriam. E, embora não seja o foco desta pesquisa, me interessa pensar como esta relação construída a partir de outras lógicas, muito utilizada por sujeitos ou grupos – principalmente de tradição oral – se tenciona com a racionalidade científica, a palavra escrita, objetiva. Quer dizer, como estas racionalidades diferentes, estabelecem diferentes maneiras de enunciar o mundo, ensinar valores, estabelecer limites, criar cultura, produzir subjetividades, lógicas e, sobretudo, conhecimentos? Parece que mais do que diferentes, em relação aos sujeitos que vivem no e do² campo, essas lógicas foram sendo

² Evidencio a referência ao conjunto de pessoas que vivem **no** campo, mas que, sobretudo têm um vínculo de pertencimento, que se sentem parte **do** campo. As populações que vivem no campo nem sempre se sentem do campo, enquanto espaço de pertencimento, porque este espaço tem sido o lugar que precisa ser negado, mas o contrário também existe, as pessoas que, estando ou não no campo se sentem do campo, enquanto lugar de

tornadas desiguais. E para compreender os sujeitos e as outras lógicas que coexistem é preciso trazer à tona as contradições e o “outro” lado das coisas.

Apesar de minhas lembranças da infância guardarem apenas os momentos alegres: uma infância experienciada, brincando com os irmãos, amigos e fazendo traquinagens, as dificuldades eram muitas e um exemplo disso é que, de todas as crianças com as quais convivi até os 10 anos, sou a única mulher que ingressou no Ensino Superior. E, creio que, essa situação não tenha acontecido por merecimento pessoal, mas acredito ser a exceção que comprova a regra.

Hoje, percebo que mais do que alegria, que é uma marca das populações do campo, existiam e existem outros sentimentos e outras vivências da vida em meio rural. E me permito partilhar algumas questões angustiantes que o tema da infância do campo me instiga a refletir: como as crianças, neste caso as agricultoras, se relacionam com o trabalho, com o brincar e com o estudar? O fato de trabalharem retira a infância dessas crianças? O que há de lúdico, de sofrimento ou de prazer em ser inserido, tão jovem, numa relação de produção? Como o trabalho infantil aparece ou não aparece na escola? O que ensina o trabalho e o que ensina a escola? Penso que não há como buscar respostas a essas perguntas sem ampliar os meus conceitos de trabalho, de conhecimento e de infância e as escolhas que fui fazendo não me permitiram avançar muito mais por este caminho.

Ainda morando na roça e caminhando 12 quilômetros por dia para frequentar a escola, eu consegui concluir o Ensino Fundamental com sucesso. Afinal, eu era uma menina limpinha, comportada, cumpridora de suas tarefas e que lia tudo que lhe chegasse às mãos, com prazer. No meu contexto familiar posso dizer que já havia alcançado aquilo que se esperava em relação aos estudos e qualquer passo adiante já seria um luxo, por isso o ingresso no Ensino Médio (na época o segundo grau) foi tão complicado, mas decisivo na construção de quem sou hoje.

Por falta de escolas públicas próximas, num raio de 15 quilômetros, que oferecessem o Ensino Médio no horário diurno, tive que trabalhar para pagar o curso numa escola particular. E para minha desagradável surpresa os únicos cursos oferecidos no ano em que ingressei eram o de Contabilidade e o de Formação de Professores. Eu não queria ser professora, quer dizer, não é que negasse essa possibilidade, mas não a cogitava. No entanto, queria menos ainda ser contadora. E, como estas eram as únicas opções para que eu pudesse dar continuidade aos estudos, iniciei o curso de Formação de Professores, que

pertencimento. Ao longo do texto vou usar apenas a expressão “do campo” ao me referir aos sujeitos que têm suas vidas ligadas ao campo.

não tinha um aluno na turma, mas ninguém se referia ao curso no feminino³, como um trampolim para algo que me agradasse mais. No primeiro ano, achei o curso chato, repetitivo e, se a memória não me falha, passávamos boa parte do tempo preparando murais. Incomodava-me, mas como não me via sendo professora achava que era assim mesmo. A única coisa que me inspirava era a biblioteca da escola, afinal continuava uma leitora ávida e, mesmo estudando e trabalhando, tinha sempre um livro nas mãos. Como o curso não solicitava leituras, eu não passava perto das estantes de educação, até que um dia vi um livro, novinho em folha, que não sei o porquê, me chamou a atenção “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire (1983). Eu o devorei. E descobri que queria ser professora. Não qualquer professora, mas uma que acreditasse que o conhecimento é uma construção, que conhecer pode ser divertido e que, para isso, é preciso considerar as pessoas não apenas com seu intelecto, mas com sentimentos, desejos, medos, enfim, em sua totalidade. Agora percebo que, apesar da mudança que aquele momento significou na minha vida, foi uma ingenuidade adolescente achar que a gente pode escolher ser só de um jeito, como se não fôssemos o tempo todo feitos de contradições e conflitos que vão nos formando e fazendo de nós o que somos. Mas, concluí o curso, embora não tenha sido muito tranquilo, afinal, eu passara de aluna indiferente, que não incomodava ninguém, à aluna questionadora.

Por motivos pessoais (o falecimento precoce de minha mãe), fui morar na cidade “grande”, na cidade do Rio de Janeiro. Lá ingressei no curso de Pedagogia e o concluí. Ainda durante o curso militei no Movimento Estudantil, atuei como educadora social acompanhando o cumprimento de medidas socioeducativas junto a adolescentes infratores em Casas de Acolhida e alfabetizando adultos encarcerados em presídios, trabalhei como professora em escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, enfim, não era muito meu perfil fazer uma coisa só. Essas experiências, principalmente, as que me colocavam diante da miséria e da exclusão social, me aproximavam mais de mim mesma, educando-me como educadora. Aliás, como além de estudante eu também era profissional, as reflexões sempre foram mais do que um pensar sobre, eram um pensar com, com as colegas professoras, com os alunos e alunas e com as supervisoras das escolas onde trabalhava.

³ Ao longo do texto usarei, preferencialmente, o gênero feminino, sobretudo ao me referir de forma genérica aos professores e professoras, uma vez que as mulheres são a arrasadora maioria nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental por onde pesquisei, mas em relação aos demais sujeitos, sobretudo agricultores e agricultoras usarei ambos os termos.

“Que educação? Para qual sociedade?” tema de um dos encontros de estudantes de pedagogia, no qual participei da organização, sintetiza bem a linha da minha orientação teórica. Minhas reflexões traziam as marcas das leituras de orientação marxista, mas com um forte apelo humanista, afinal a família Freire continuava sendo uma grande fonte de inspiração. Após a formatura, eu, assim como quase todas as professoras que conheço, estava trabalhando em vários lugares e fazia o que podia para dar conta das tarefas do dia a dia tentando manter a coerência entre a prática e a teoria, confesso que não era fácil. Uma coisa era pensar e discutir os limites da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1998), a educação bancária (FREIRE, 1978), o fracasso escolar e as profecias realizadoras na sala de aula (PATTO, 1988) outra coisa era traduzir tudo isso em práticas pedagógicas libertadoras, diferenciadas, contextualizadas. Apesar destas dificuldades, eu era o que se pode chamar de “boa professora”, buscava conhecer os meus alunos e alunas, tentava planejar as aulas de modo divertido, era querida pelos alunos e alunas, pelos seus pais e pelas colegas embora, às vezes, não fosse tão querida pela direção por causa de uma certa insubordinação. Meu compromisso era fazer o melhor, embora na correria da vida cotidiana nem sempre seja possível perceber para quem está sendo melhor. E, por mais que eu tivesse muitas críticas à escola e ao seu papel no projeto de sociedade injusta e desigual na qual vivemos, eu gostava do que fazia. Era um conflito e tanto!

A possibilidade de retornar à Universidade e enveredar-me pelo campo da pesquisa acadêmica só veio cinco anos após o término da graduação, com o ingresso no Mestrado. O contato com outros autores como Carlo Ginzburg, Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, Regina Leite Garcia, Victor Valla me fizeram rever o ditado e agora eu percebia que “tanto as práticas quanto as teorias são outras” e sempre no plural. Nossas práticas não são um reflexo ou resultado de um projeto, uma teorização, são ações diante do campo de possibilidades. As práticas pedagógicas que eu desenvolvia nas salas de aula não obedeciam a uma única lógica, mas tinham sentido diante das circunstâncias nas quais eram forjadas. Sobre as práticas, Certeau (1994) nos diz que:

Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e, portanto, desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver **uma lógica dessas práticas** (p. 42, grifo meu).

Rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, ou melhor, entre teorias e práticas, eu diria ainda que deve haver *outras lógicas* dessas práticas. Certeau (1994) fala da estetização do saber implícito que reconhece nas práticas cotidianas, “um saber não sabido”, “um saber sobre os quais os sujeitos não refletem”, saberes que se fazem presentes quando menos se espera e quando há uma possibilidade, são as táticas das quais se valem aqueles que não detém o poder de definir.

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar propriedade e prever saídas. [...] é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 1994, p.100-101).

E busca encontrar os meios para “distinguir maneiras de fazer”, para pensar “estilos de ação”, ou seja, fazer a *teoria das práticas* (CERTEAU, 1994, p. 143), que acontece de modo não planejado, mas que se apresentam como “táticas de praticantes”. Certeau (1994) constituiu uma importante parte de sua obra analisando “as maneiras de fazer cotidianas” das massas anônimas. Seus estudos sobre a vida cotidiana partem da premissa de que é erro supor que o consumo das ideias, valores e produtos pelos sujeitos do cotidiano seja uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes sociais. Assim, o uso dos termos “consumidores” e “praticantes” se referem aqueles que vivem um determinado contexto cotidiano ou aqueles que fazem sua síntese intelectual não pela forma de um discurso, mas pela própria decisão, ato e maneira de “aproveitar a ocasião”. Com ele fui aprendendo a confiar mais na minha possibilidade de subverter e “de aproveitar as ocasiões” nas situações impostas às quais somos submetidos sejam nas escolas ou na vida de modo geral. Assumo as palavras elogiosas de Duran (2007) ao se referir a Certeau:

[...] sua capacidade de se maravilhar e confiar na inteligência e na inventividade do mais fraco, em face de uma convicção ética e política, alimentada por uma sensibilidade estética, que dá a Certeau possibilidades de crer firmemente na “liberdade gazeteira das práticas”, de ver diferenças e de perceber as microrresistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação; a inversão de

perspectiva, que fundamenta a sua invenção do cotidiano, desloca a atenção “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (p. 118).

Como, então, perceber as microresistências que fundam as microliberdades? Não dá para encontrar as táticas do mesmo modo como se encontram as estratégias, estas se mostram, mas aquelas, que não são pensadas, refletidas e só acontecem nas brechas do cotidiano, como encontrá-las? Foi ao conhecer Ginzburg (1987) que comecei a anunciar uma resposta, pois parecia ter sentido que ao olhar para o cotidiano, o exame minucioso dos detalhes muitas vezes negligenciáveis pudesse nos dar indícios quase imperceptíveis do que acontece. Mas, eu ainda era apegada à ideia de transformação social e, se as táticas não eram planejadas e aconteciam ao acaso só sendo anunciadas por indícios percebidos no cotidiano, como elas mudariam o mundo? Escrevendo assim, de modo tão simples, parece bobo, mas esta e outras questões eram a evidência, posso ver isso agora, da dificuldade em encaixar as minhas práticas cotidianas nas ideias que tinha sobre o mundo e sobre como mudá-lo. Afinal, esse era o objetivo maior, mudar o mundo.

Mas, foi com Boaventura de Sousa Santos que mais me identifiquei e senti que meus questionamentos e minhas dúvidas tinham razão de ser, eu vivia a tensão da transição paradigmática que se convencionou chamar de pós-modernidade. A leitura dos livros “Introdução a uma Ciência Pós-Moderna” (SANTOS, 1989) e o “Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade” (SANTOS, 1997) foi ao mesmo tempo animadora e desafiadora. Animadora, porque de certo modo as análises que o autor faz acerca do conhecimento, da sociedade e das relações entre os dois fazem muito sentido para mim, mas era desafiador, pois eu não conseguia, naquele momento, explicitar porque fazia tanto sentido e, a maior expressão disso, foi o fato de que minha dissertação de mestrado não aborda essas questões. E a importância de estar descrevendo esse momento é porque comecei a reverter minha identidade cindida e a trilhar um novo caminho que se configurou numa opção teórico-epistemológica, sendo uma das sementes que germinaram na pesquisa. Contudo, ainda faltam outras e é preciso continuar a trajetória.

1.2 A segunda semente: descobrindo a Educação do Campo

Em 1997, quando, por opção pessoal, resolvi deixar a “cidade maravilhosa”, foi a cidade de Viçosa, Minas Gerais, que me acolheu.

Em Minas, durante dois períodos escolares consecutivos fui professora substituta na área de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). A docência superior trouxe mais elementos para as reflexões sobre a relação entre conhecimento e sociedade, e estar na Universidade me possibilitava fazer uma *crítica de dentro*. Para construir as relações entre psicologia e educação com os alunos oriundos de várias áreas, cursando a licenciatura, eu sentia a necessidade de fazer a reflexão sobre a psicologia enquanto Ciência e seu papel na análise da sociedade. Mais uma vez busquei estabelecer com Santos (1989, 1997) o diálogo para sustentar o questionamento acerca da apologia do conhecimento científico como única forma de saber que nós, na universidade, muitas vezes referendamos sem nos dar conta disso.

A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados (SANTOS, 1997, p. 228).

Outra experiência que marcou minha trajetória profissional e possibilitou a minha reaproximação com o contexto rural foi a atuação no Projeto Veredas. Um projeto de Educação Superior à distância, executado pela UFV e promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que tinha como objetivo ampliar a escolaridade de professores das redes públicas de Minas em cursos semi-presenciais em serviço.

Como tutora, acompanhei um grupo de professoras do município de Fervedouro, Minas Gerais. Foi meu primeiro contato direto com a realidade da escola unidocente e/ou multisseriada⁴. Essas escolas, presentes na realidade dos muitos rurais brasileiros resistem,

⁴ As escolas unidocentes são multisseriadas compostas por apenas uma turma onde uma professora ou professor leciona para crianças de idades diferentes em diferentes estágios de aprendizagem. As escolas também podem ser multisseriadas com mais de uma turma, o que as caracteriza é o agrupamento das crianças de diferentes séries em uma mesma sala.

apesar do estigma de atraso e de baixa qualidade que as fazem aparecer na legislação⁵ como uma praga que precisa ser exterminada, mas para muitos são a única possibilidade de acesso à escola.

Enquanto tutora, eu fazia visitas semestrais a cada uma das professoras em suas salas de aula. Minha tarefa era observar e avaliar o desempenho delas na implementação das práticas propostas durante o curso. Mas, o que eu observei e avaliei foi muito além do que estava previsto.

Uma das escolas visitadas por mim ficava incrustada na Serra do Brigadeiro. A Serra do Brigadeiro é um território do estado de Minas Gerais que, em função da importância ambiental e sociocultural, desde 2003, foi integrado ao Programa de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Abrange nove municípios: Araponga, Ervália, Rosário de Limeira, Muriaé, Miradouro, Fervedouro, Divino, Sericita e Pedra Bonita. Nesses municípios, a população rural representa, em média, 60% da população total. É nesta região que está localizado o Parque Estadual da Serra do Brigadeiro – PESB, sendo considerado o último grande remanescente de Mata Atlântica de toda a Zona da Mata Mineira e um dos maiores maciços florestais do Estado. A Serra é historicamente conhecida pelos moradores como a Serra dos Arrepiados e foi oficialmente nomeada de Brigadeiro em homenagem ao Brigadeiro Bacelar que acompanhou os exploradores da região nas primeiras décadas do século XIX (BARBOSA, 2005).

O acesso a uma das escolas onde eu devia acompanhar uma professora era tão difícil que, para chegar lá, eu fazia parte do percurso de carro, da sede da cidade até o ponto onde a estrada permitisse e o restante do caminho por trilhas entre pastos, cafezais e trechos de mata. É claro que a visita só era possível se não fosse o período de chuvas.

O prédio da escola era uma construção de alvenaria com duas salas relativamente grandes, um banheiro minúsculo e uma cozinha também pequena. O pátio/quintal que circundava a escola, limitado por uma cerca de arame farpado enferrujado e com as madeiras podres, era grande, porém a parte utilizada ficava restrita a uma área que parecia ter sido capinada para servir de “quadra”, de resto o terreno parecia abandonado. Não tinha árvores, nem qualquer tipo de plantio para alimentação como uma horta ou pomar. E a única casa próxima ficava a uns 800 metros. Mas, para mim, a chegada a essa escola era

⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que “[...] a ampliação da oferta de quatro séries em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida [...]” (BRASIL, 2001, p. 49). No mesmo documento propõe: “[...] Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor [...]” (p. 51).

sempre um momento mágico pelo que era possível avistar, logo ali, a uns 500 metros dos fundos da escola: um paredão de pedra com uma cachoeira exuberante. O barulho da água era ouvido como um fundo musical de dentro da escola e o poço que se formava embaixo da queda era convidativo para um bom mergulho. Pena que nunca tenha conseguido matar essa vontade. Até porque o maior medo de todos era que as crianças se aproximassem do rio. Era terminantemente proibido chegar sequer à margem e qualquer um que desrespeitasse esse limite era castigado, além disso, havia também a intimidação pelas histórias contadas sobre bichos que moravam no rio e puxavam as crianças para dentro da água, de pessoas desaparecidas porque entraram na água, enfim, histórias muito parecidas com aquelas que a minha avó nos contava para ficarmos longe do poço.

Essa escola deveria ter duas turmas funcionando, uma com as crianças matriculadas, na época, na 1ª e 2ª séries e outra com as crianças matriculadas na 3ª e 4ª séries. No entanto, como o teto de uma das salas havia caído os alunos foram agrupados em apenas uma turma e a professora que “sobrou”, por ser contratada, foi “dispensada”.

Em minha primeira visita eu não sabia o que fazer, uma coisa é ler sobre o assunto, outra coisa é ver na prática como esses arranjos são feitos. A professora “repartia os meninos” em fileiras na frente do quadro de giz, também repartido em colunas e ia colocando os exercícios da primeira série em uma coluna, os da segunda série em outra e assim por diante.

Literalmente, enchia o quadro e, enquanto as crianças copiavam, ela ia ajudar a descascar os legumes para sopa ou limpar o corredor. Na prática, muitas vezes, eu também a acompanhei nessas tarefas enquanto conversávamos sobre as dificuldades de realizar as propostas trabalhadas no curso enquanto o teto estava caindo e não se tinha sequer material escolar básico (lápiz e papel) disponível. Além das limitações estruturais, a dificuldade que eu percebia em integrar a vida ao redor da escola, trazendo-a para dentro, era o que me chamava mais atenção.

E essa sensação de separação entre a escola e seu entorno não acontecia só nesta escola. No grupo de 18 professoras, pelo menos a metade atuava nas escolas do campo e, entre estas, o que eu via nas salas de aula eram práticas pedagógicas que fortaleciam uma visão preconceituosa sobre seus alunos e alunas e que desconsideravam o que ultrapassava as cercas das escolas. Parecia-me que o espaço escolar era construído como se este fosse de um outro mundo. Embora, diga-se de passagem, essa desvinculação não seja uma prerrogativa das escolas do campo. Penso que a escola ainda carrega o estigma de ser o lugar onde mandamos nossas crianças a fim de prepará-las para a vida, mas

contraditoriamente, retiramos tudo o que tem vida da escola: conhecimentos significativos, problemas reais, complexidade e artificializamos tudo. Ou seja, fazemos da escola uma anti-vida, um simulacro de vida.

Além disso, do meu lugar de observadora e avaliadora, o que eu podia ver era uma certa resistência à mudança e qualquer sugestão que saísse da rotina estabelecida era recebida com desagrado. Elas pareciam não entender porque eu achava um absurdo fazer o plantio do feijão em algodão, no copinho plástico, para acompanhar o processo de germinação quando aquelas crianças faziam o plantio de suas roças de feijão na terra ou porque eu questionava o sentido de manter as crianças em filas por série se elas estavam na mesma sala e interagem umas com as outras... O que me surpreendia era que a maioria das professoras do nosso grupo tinha sido ex-aluna dessa mesma escola e que tendo sobrevivido às dificuldades e aos limites, tinham terminado seu curso, tornando-se, então, professoras. Sendo inclusive muitas delas filhas ou netas de agricultores, nascidas em comunidades rurais e que viveram essa realidade. Mas, nas nossas primeiras conversas parecia que, exatamente por terem vivido naquele contexto e naquelas condições, ele se tornara natural.

Confesso que meu primeiro movimento foi o de achá-las conformadas, desinteressadas e de rotulá-las. No entanto, eu já havia plantado a primeira semente e se uma coisa eu tinha aprendido era que nem sempre o que vemos é só o que vemos. Era preciso procurar os indícios dos usos que as praticantes fazem e aquelas professoras tinham muito o que contar sobre suas práticas. A resposta que uma delas me deu quando eu perguntei se ela tentaria colocar em prática as sugestões que eu havia dado me fez perceber que, por mais bem intencionada que eu estivesse, as minhas intervenções seriam sempre uma forma de desqualificá-las. Ela me disse que, por mais que eu tentasse me aproximar, estaria sempre no lugar de quem vem de fora, avaliar o que elas faziam, para dizer como elas deviam fazer. Foi um bom banho de água fria, mas eu estava precisando. Ou seja, se eu tinha um olhar crítico sobre o papel da escola enquanto difusora de uma lógica que, em última análise, se materializa no acesso a um determinado saber, aos conhecimentos referendados pela Ciência, e ainda mais, a um determinado jeito de pensar que ignora as vivências pessoais e os conhecimentos adquiridos nessas vivências, por outro lado, eu estava sendo também a representante desse papel junto às professoras.

É um lugar comum dizer que a escola é uma das instituições mais bem sucedidas no que se refere a nos fazer acreditar que é o outro, o instruído, o professor, o da cidade, o europeu (há sempre um outro) que detém o saber e que não é possível sabermos também se

não fomos ensinados. Pior ainda, nos faz crer que o que pensamos conhecer, caso não tenha sido ensinado na escola, não tem valor ou sentido (RANCIÈRE, 2005).

Em relação aos sujeitos que vivem no campo é mais grave ainda essa situação, pois a instituição escolar deslocou a ação educativa da vida das pessoas para um espaço predeterminado, a ação educativa escolar deixou de ser mais uma para ser a única reconhecida e valorizada. E, de modo geral, a escolarização, nessa lógica, só tem trazido mais problemas e criado gerações de deslocados entre os agricultores e as agricultoras. Neste sentido, a escola em meio rural, seja bem sucedida ou mal sucedida, não tem atendido aos anseios e às expectativas da população do campo. Quando mal sucedida, limita e desqualifica o universo sociocultural dos sujeitos do campo, tirando-os inclusive a condição de escritores do próprio nome. Quando bem sucedida, desqualifica a possibilidade de permanência e de enraizamento destes sujeitos escolarizados ao seu lugar de origem. Essa situação se apresenta porque a referência a partir da qual a escola rural define o sucesso ou o fracasso não são os sujeitos concretos, e sim o outro, o de fora, o da cidade.

No entanto, não era só isso que eu percebia nas escolas. Eu também reparava que em algumas turmas as relações entre a escola e a família eram diferentes: as crianças gostavam da escola, as famílias gostavam da escola. Mas, eu não conseguia identificar de onde vinha a diferença. Observando a partir do lugar que eu ocupava, ou seja, a de fora, a visita, parecia que as práticas pedagógicas eram muito semelhantes àquelas realizadas em qualquer outra escola. Parecia que repetiam as mesmas tarefas, os mesmos conteúdos, os mesmos rituais. E eu me perguntava: o que será que acontecia nessas escolas/turmas? Onde estava a diferença que fazia com que mesmo cumprindo, aparentemente, os mesmos rituais/conteúdos/métodos algumas professoras pareciam ter resultados diferentes, pelo menos nas relações que se estabeleciam entre professores/alunos/famílias?

Um pistas me foram dadas por Dominique Juliá (2001, p. 10) ao afirmar que “[...] os conteúdos e práticas escolares se constituem um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados [...]”. E que:

Diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é apenas o lugar da rotina e da coação e o professor não é apenas o agente de uma didática que seria imposta de fora (JULIÁ, 2001, p. 33).

Creio que as práticas cotidianas sejam apropriações feitas pelos sujeitos a partir das prescrições e nos limites das condições de realização impostas pelas normas e regras estabelecidas. Quer dizer, apesar de todas as estratégias desenvolvidas pelos agentes do poder instituído, os sujeitos recriam a realidade, não apenas sofrem, mas reagem com táticas, para o bem e para o mal, a essas estratégias.

Seja como for, o consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos [...] que assimila: entre ele (que deles se serve) e esses produtos (indícios da “ordem” que lhe é imposta), existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles (CERTEAU, 1994, p. 95).

As práticas pedagógicas que acontecem nas escolas se produzem e se reproduzem em relação a uma dada realidade. Elas não estão separadas das circunstâncias, do tempo e do lugar nos quais são forjadas. Como nos diz Alves (2003),

[...] ao mesmo tempo em que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. No entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tentativas de “aprisionar” este processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo, também, aparece maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam (n. p.).

Podemos dizer que a escola, através de sua estrutura, suas práticas e seus rituais, tenta invisibilizar e negar outros espaços educativos, outros conhecimentos. No entanto, como diz Freire (2004, p. 38): “[...] a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende”. Neste sentido, me permito pensar a escola pública, do campo, como um espaço de construção de traduções, no sentido

dados por Santos (2007). De certo modo, o caráter obrigatório, extensivo a todas as crianças, reafirma o papel da escola nas interações sociais. E, mesmo tendo suas normas de regulação previstas e impostas no e pelo modelo social, ela inclui dimensões emancipatórias, mesmo que inscritas nos limites internos dos sujeitos ou nos limites dados pela estrutura social, porque escolhas são possíveis (OLIVEIRA, 2006).

Era disso que se tratava o processo de formação que eu experienciava com aquelas professoras. Não bastava reconhecer os limites, era preciso criar espaços para que outras práticas fossem visibilizadas. Era preciso deixar os sujeitos falarem e percebi que precisávamos mudar.

Assim, apesar das limitações de um curso superior semi-presencial, mudamos a organização dos nossos encontros. Como além das visitas semestrais às escolas tínhamos reuniões mensais, pedi que elas sugerissem formas de tornar estas reuniões mais dinâmicas para que se apropriassem deste espaço. Então, passamos a ter como ponto de partida as narrativas delas sobre o que estavam fazendo, suas dificuldades, seus sucessos, é claro que também entravam nas conversas outros assuntos, nem sempre relacionados ao trabalho (quem casou, quem morreu, as críticas ou elogios ao Prefeito etc.). E, ao longo dos três anos que estivemos juntas fomos construindo um espaço onde podíamos compartilhar nossas reflexões e buscar apoio e sugestões. Paulo Freire já nos dizia: o ato educativo é um ato político! (FREIRE, 1989, 2001).

Ainda como professora substituta na UFV, uma experiência em particular me trouxe muitos aprendizados. Envolvi-me no projeto de extensão “Por uma Educação Básica do Campo em Tombos-MG”. Éramos um grupo composto por professores, professoras e estudantes de pedagogia (estagiários e estagiárias) que, a convite da Secretaria Municipal de Educação, se propunha a realizar um diagnóstico da educação municipal, buscando construir, conjuntamente com professores e professoras da rede pública municipal, novas referências para a educação no município. E eis que quebrei o ponto de dormência da segunda semente: meu primeiro contato com a Educação do Campo.

Antes disso, eu nunca tinha ouvido falar em Educação do Campo e pouco conhecia o processo em curso no país. Estávamos no ano de 1999 e no ano anterior tinha acontecido a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. Esta foi um marco para todos que tinham um vínculo com o rural, pois mesmo quem não tinha participado do evento, como eu, pôde imaginar e se emocionar lendo os textos e os materiais produzidos. Relatando o que viu e sentiu durante a conferência, Arroyo (1999) nos diz que:

Pensávamos em nossas políticas educacionais, nos parâmetros curriculares, no Plano Nacional de Educação e perguntávamos: será que toda esta riqueza que aqui aflora é reconhecida nessas políticas? Qual a visão e o sentimento que têm sobre a educação do povo do campo os que elaboram essas políticas, os que decidem sobre a educação brasileira? [...] É a ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora-do-lugar. [...] Os educadores, com suas experiências, mostram que o campo existe e está vivo, que está acontecendo um movimento social e cultural e também, junto a ele, um movimento educativo renovador. [...] A educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo. [...] A conferência trouxe uma das marcas da cultura do campo: falar mais com gestos, rituais, músicas, danças e teatros do que com os discursos. [...] As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, “sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro [...]” (p. 7-12).

As palavras de Arroyo se juntavam às leituras feitas no contexto do projeto de extensão “Por uma Educação Básica do Campo em Tombos-MG” e geravam outros questionamentos. Até porque as denúncias em relação aos principais problemas da educação em meio rural já eram anunciadas por vários autores e foram reforçadas nas conferências: a escassez de dados e as análises sobre a educação em meio rural, o analfabetismo, o grande número de crianças e de adolescentes ainda fora da escola, a formação precária e a desvalorização do trabalho docente, sem falar nas dificuldades em relação à infraestrutura de modo geral, enfim, pode-se dizer que o problema era o tipo de escola oferecida no meio rural e a concepção de que a escola urbana é melhor.

O rural, durante muito tempo, foi considerado sinônimo de atraso e precariedade, espaço para o qual bastava uma formação que instrumentalizasse os sujeitos para ler, escrever e contar, bem como oferecesse algumas orientações técnicas para atuação na agricultura (LUCINI, 2007, n. p.).

Porém, mais do que dar visibilidade aos problemas, o maior mérito da conferência foi a possibilidade de dar visibilidade a práticas alternativas de educação, estas que afirmam outras possibilidades no campo, como as iniciativas da própria população de construir suas escolas do campo. Além disso, lançou as bases para a construção de uma nova identidade para a educação em meio rural. A partir da I Conferência, a expressão Educação do Campo assumiu uma nova conotação. Arroyo, Caldart e Molina (2008) referindo-se a I Conferência, afirmam que foi “uma espécie de ‘batismo coletivo’ de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha do campo” (p. 16).

Foi neste contexto que a Prefeitura de Tombos/MG solicitou a assessoria à UFV. E, apesar de ter sido um trabalho intenso, com viagens, leituras, planejamentos e replanejamentos, ou seja, um trabalho sério, de uma equipe comprometida, não surtiu os efeitos esperados nem pela equipe da Universidade, nem pela equipe da Secretaria e acredito que nem pelos professores e professoras que participaram do processo. Não fizemos, naquele momento, uma avaliação compartilhada sobre o trabalho, mas penso que posso fazer algumas considerações... Estávamos mobilizados para um trabalho de sensibilização que desconstruísse uma imagem depreciativa acerca do que é o campo e, sobretudo, para evidenciar o que era o campo no município de Tombos. Esse trabalho foi feito com intensidade e para muitos foi uma oportunidade de conhecer melhor o próprio município, mas apesar de envolvidos e sensibilizados pelos encontros com a equipe de assessores, ao retornarem para os seus cotidianos, segundo opinião dos gestores, não conseguiam realizar as mudanças que eram esperadas. Não sei bem ao certo que mudanças eram esperadas, no entanto, acredito que as mudanças possíveis e que, com certeza, aconteciam nas suas práticas cotidianas não foram visibilizadas.

Esta parece ser a realidade de boa parte dos projetos e dos programas que acontecem nas escolas em meio rural. A história da educação no Brasil, e de modo especial a da educação em meio rural, conta, em geral, o que acontece na implementação de políticas e ações governamentais ou na legislação, mas são poucos os dados que nos informam sobre o que acontece nas escolas em meio rural a partir da perspectiva de quem vive essa realidade.

Tombos foi o primeiro município da região a implementar uma ação pelas vias governamentais explicitamente de Educação do Campo. Mesmo que tenha sido uma iniciativa em vários aspectos frustrada, de certo modo, foi seguida por vários outros municípios.

Um desses municípios é Miradouro, onde a pesquisa vem sendo realizada, mas volto a falar disso mais à frente. Agora, preciso contar mais um pouco desta caminhada e de como a vida na roça volta a fazer parte do meu cotidiano de modo tão intenso.

1.3 A terceira semente: a agricultura familiar na Serra do Brigadeiro

Foi atuando como assessora em processos de formação numa organização não governamental, o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA⁶), que a presente pesquisa começou a ser pensada.

De 2000 a 2008, participei, organizei, coordenei e experienciei diferentes atividades formativas com agricultores familiares em vários municípios da Zona da Mata de Minas Gerais, sobretudo, na região da Serra do Brigadeiro. A forma como cheguei a esse lugar merece ser contada.

A Entidade que tinha todo o seu quadro técnico composto por homens, com formação na área de Ciências agrárias, lançou um edital para contratação de uma mulher com formação na área social. Havia uma forte pressão dos movimentos sociais com os quais o CTA trabalhava, sobretudo das mulheres, pela contratação de uma técnica com perfil diferenciado. Eu estava terminando meu contrato com a UFV e, apesar de nunca ter atuado diretamente com agricultores, achei a oportunidade interessante e me inscrevi. Foram 94 inscritas e até hoje os que participaram da seleção falam que eu fui a “maior zebra” que já haviam visto. Bem, é claro que isso me deixou numa situação embaraçosa. E foi um grande desafio iniciar este trabalho, porque todos me olhavam com muitas expectativas: Uns desejando muito que tudo mudasse e outros com receio de que mudasse tudo. Além desse clima e do agravante de ter sido contratada grávida de sete meses, havia muitas atividades já previstas para a *mulher da área social*, o que me deu uma grande cansaça logo no início.

O melhor do trabalho eram as visitas às propriedades dos agricultores e das agricultoras, era onde me sentia em casa. Eu, que gosto de falar, de repente ficava quieta,

⁶ O CTA é uma organização não-governamental que trabalha desde 1987 em parceria com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações, Cooperativas, Escolas Família Agrícola e outros movimentos de base que atuam na região norte da Zona da Mata Mineira, buscando a melhoria das condições de vida, das perspectivas de futuro e a promoção pública da agroecologia para as famílias de agricultores e Trabalhadores Rurais.

ouvindo, sentindo. Acredito que tenha passado por momentos de intensa emoção por estar novamente na roça. Os cheiros, os gostos, a paisagem, o modo de se relacionar e tudo mais foram voltando a fazer parte de mim e creio que, por isso, tenha tido tanta facilidade de entrosamento com os agricultores e com as agricultoras familiares.

O foco do trabalho sempre foi a agricultura familiar⁷, mas sem distinções de gênero ou geração. Assim, tive a oportunidade de conhecer, compartilhar e aprender com homens e mulheres, adultos, crianças, jovens e idosos. Além da diversidade de sujeitos com os quais interagia, a necessidade de integrar os conhecimentos metodológicos e os assuntos que interessavam ao público da entidade, me mantinha o tempo todo na situação de aprendente, fosse com os colegas da equipe técnica (agrônomos, cooperativistas, engenheiros, etc.) ou com os próprios agricultores e agricultoras.

Aprendi muito nas longas conversas tomando café à beira do fogão à lenha ou andando pelo quintal, na horta ou na lavoura. E também nas oficinas, encontros, cursos e tantas outras possibilidades de compartilhamento. Pude ampliar meus conhecimentos sobre os movimentos sociais do campo, sobre agricultura, plantas, solos, água, animais, construções, porém o que mais me marcou não apenas como profissional, mas também como pessoa foi o modo de ver e pensar o mundo de alguns daqueles sujeitos que não cabia em nenhuma das minhas categorizações, não cabia na minha lógica. Como explicar a atitude de pessoas, cuja renda monetária era (e ainda é) muito pequena e que optam por não vender e deixar nas árvores alguns frutos, porque os animais também precisam comer; ou de pessoas que têm muito pouco, mas que juntam um pouco do que produzem seja uma saca de feijão, um bezerro, uma porca prenha, uma saca de café etc. para emprestar a outros, sem nenhum documento escrito, só com a promessa de que, quando for possível, o empréstimo será devolvido. Também me surpreendia conhecer pessoas que sem nunca terem entrado numa escola, sem saber sequer escrever o próprio nome, demonstravam um amplo conhecimento de plantas e minerais e de seus usos na medicina popular, trazendo novos conhecimentos, inclusive para os instrutores dos cursos de homeopatia⁸.

Santos (2003a) me ajudou a refletir sobre como essa realidade que eu estava presenciando parecia-me tão fora do comum e me incentivou a questionar a razão que se reivindicava como única forma de racionalidade, ou seja, a monocultura racional se afirma sobre uma lógica da não-existência de qualquer outra forma de razão. Assim, segundo

⁷ O uso do termo “Agricultura Familiar” é uma opção, embora não seja a consensual entre os movimentos sociais do campo, sendo também usado, dentre outros o termo camponeses.

⁸ A Universidade Federal de Viçosa tem um curso de extensão de formação em homeopatia para agricultores e agricultoras. Ver mais em: <<http://www.homeopatias.com/>>.

Santos (2003a), o que não existe é, na verdade, produzido como não existente a partir de lógicas ou modos de produção da não-existência.

A compreensão dessas lógicas fez tanto sentido para o contexto no qual eu estava inserida que travei um diálogo com Santos (2003a) sobre as cinco lógicas de produzir a não-existência e seus contrapontos, ou seja, as cinco alternativas metodológicas para superar as totalidades homogêneas, trazendo para a realidade das populações que vivem do campo, a partir da reflexão sobre suas identidades e seus conhecimentos.

A primeira lógica é a da monocultura do saber e do rigor do saber que transforma a ciência moderna e a alta cultura, assim chamada pelos que discursivamente se colocam na alta cultura, em critérios únicos de verdade e qualidade estética (SANTOS, 2003a).

Tudo o que não se enquadra nesses critérios inexiste, assumindo a forma de ignorância ou de incultura. Essa lógica se qualifica na preponderância de um tipo de conhecimento e de uma forma de cultura. Se há algo que nos caracteriza enquanto humanos é a nossa capacidade de conhecer, de produzir cultura. Somos sujeitos cognoscentes, todos, sem exceção, somos capazes de produzir conhecimentos. Então, a base lógica da monocultura do saber é a propriedade do conhecimento. Um dos pilares da sociedade ocidental capitalista é a propriedade, então, que graça teria produzir conhecimento se é algo que todo mundo faz? Era preciso estabelecer categorias, tipos, padrões a partir dos quais o conhecimento humano pudesse, assim como tudo mais, virar mercadoria. E no mundo capitalista globalizado esta hierarquia é também produzida pelo valor de troca que o conhecimento possui. Ou seja, o conhecimento é transformado – como tudo e todos – em mercadoria, em capital. A forma como concebemos o mundo e como nos concebemos neste mundo, como produzimos e julgamos o conhecimento é uma criação fundada com a racionalidade moderna. Estamos tratando da razão, ou melhor dizendo, da racionalidade moderna que, tem como prerrogativa a busca pela única verdade, pelo conhecimento absoluto, pela totalidade. Até porque a razão, enquanto capacidade humana, não surge com a modernidade; o que surge é “a fábula da razão pura, que apresentou uma razão desligada do corpo, do afeto, da fé, do desejo, da história, dos outros, das narrações e das práticas vitais” (NAJMANOVICH, 2003, p. 37).

Reconhecer que existem diferentes conhecimentos é mais do que tipificá-los, classificá-los e ordená-los em relação ao conhecimento científico. Para isso, Santos (2003a) opõe a ecologia de saberes que questiona a monocultura do saber e do rigor científico pela identificação de outros saberes e outras lógicas. “Não há ignorância em

geral nem saber em geral, toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (Ibid., p. 747).

Lembro de um fato que me marcou profundamente em relação a forma como, muitas vezes, sem refletir, incorporamos a hierarquização entre os diferentes tipos de conhecimentos. Que “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (Ibid., p. 15). No entanto, a recusa de um agricultor em aceitar essa premissa fez-me repensá-la também.

Quando trabalhava no CTA uma das atividades que estava sob a minha responsabilidade eram os encontros de formação com agricultores e agricultoras que tinham como princípio educativo a não hierarquização dos conhecimentos. E, usando metodologias participativas, procurávamos construir espaços de construção de novos conhecimentos, onde agricultores e agricultoras, pesquisadores e pesquisadoras, técnicos e técnicas pudessem partilhar seus saberes sobre algum assunto em comum.

Nesses encontros, buscávamos colocar em relação os conhecimentos científicos, através da presença de professores pesquisadores da Universidade Federal de Viçosa e os conhecimentos dos agricultores e das agricultoras, sempre em situações nas quais os assuntos eram experienciados, por estes e estas, em sua vida cotidiana. Hoje, penso que, procurávamos uma forma mais agradável, interativa, de fazer com que os agricultores e as agricultoras tivessem acesso aos conhecimentos científicos, embora, em muitos casos, estes e estas trouxessem elementos que ampliavam o olhar e até desestabilizavam as certezas dos cientistas.

Num desses encontros, onde discutíamos a formação dos solos, tentávamos mostrar evidências das teorias científicas sobre as mudanças ocorridas na crosta terrestre e de como isso influenciava a paisagem que temos hoje. Mas, só podíamos mostrar como as placas tectônicas haviam se movido ou como onde é hoje uma baixada pode já ter sido um rio usando animações ou representações gráficas baseadas em indícios que, por se tratarem de mudanças que acontecem ao longo de milhares de anos requerem uma certa crença, em alguns pressupostos, para percebermos as evidências como comprobatórias. Nesse caso, um dos agricultores se recusou a aceitar a ideia de uma tal transformação, não apenas porque aquela ideia feria sua concepção religiosa que afirma que: Deus criou o mundo com tudo que há nele. E, principalmente, porque todos os nossos argumentos eram baseados em fatos que não podiam ser demonstrados, ao vivo e em cores, apenas imaginados ou ilustrados com animações ou coisas do tipo. Ele refutou nossos argumentos, dizendo que se

ele precisava ter fé no que estávamos dizendo preferia continuar com suas próprias crenças.

Confesso que naquele momento fiquei um pouco indignada e me peguei pensando que o conteúdo do encontro estava além de sua capacidade de compreensão ou coisa do tipo. No entanto, depois senti uma certa admiração por aquele agricultor que teve a coragem de questionar o nosso discurso científico, teve coragem de dizer que não ia se submeter à nossa forma de ver o mundo. A lição que aprendi naquele encontro tem servido de referência para o meu trabalho enquanto pesquisadora e, mais do que isso, tem servido ao meu estar no mundo: é preciso ter coragem para dizer que o “rei está nu”⁹.

Santos (2007) afirma que o processo de construção de uma nova epistemologia caminha pela revalorização do conhecimento-emancipação. E esta revalorização está ligada à ideia de diversidade cultural que “enfrenta duas grandes dificuldades: o silêncio e a diferença” (Ibid., p. 30).

A primeira dificuldade é o silêncio, que tem relação com o processo moderno de hegemonia do conhecimento-regulação. Este foi exercido como principal forma de dominação e, até mesmo, de aniquilação cultural de diversos povos, etnias e culturas, durante o processo de colonialismo ocidental (Ibid., 2007).

A segunda dificuldade enfrentada pelo conhecimento-emancipação é a diferença. Esta é decisiva para a prática da solidariedade, pois esta só se torna possível na diferença, no diálogo com o outro e não na dominação e/ou anulação do outro ou de suas diferenças.

A viabilização desse diálogo, dessa relação de solidariedade passa, necessariamente, pela aceitação e institucionalização de que todo conhecimento é sempre dependente das condições que lhe tornaram passíveis de se realizar; ou seja, o conhecimento é uma produção contextualizada (Ibid., 2007).

Ao mesmo tempo em que todo conhecimento é uma produção que tem vínculos com a cultura, na qual está imerso e foi elaborado, torna-se necessário uma “teoria da tradução” que tornaria uma “necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura compreensível e inteligível para outra cultura” (Ibid., 2007, p. 31).

A tradução, então, precisa ser buscada, mas quando impasses acontecem, temos que ser muito, mas muito cuidadosos para não cairmos na tentação de dizer que o outro não nos entendeu, porque é ignorante ou porque lhe falta algo. É difícil, principalmente, quando a gente trabalha com educação, afinal fomos ensinados que nosso papel é ensinar, como se o

9 Referência ao conto de fadas de autoria do dinamarquês Hans Christian Andersen “A nova Roupa do Imperador” (ANDERSEN, 2012).

ensinar não fosse também aprender, e é preciso estar sempre alerta para nos darmos conta de que há muito mais do que cabe em nossa forma de ver e de pensar o mundo. Assim, pensar juntos e buscar compreender a forma de pensar do outro nos ajuda a pensar melhor e de forma mais complexa.

Freire P. (1983) em seu livro “Extensão ou Comunicação”, publicado em 1969, reflete sobre as relações entre técnicos e agricultores questionando as “[...] situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos” (p. 27). E embora adjective os conhecimentos dos agricultores de “mágicos” e o dos técnicos de “científicos”, naquela época ele já afirmava que o “pensamento mágico não é ilógico nem é pré-lógico” (p. 31).

Santos (2007) afirma ainda que, no entanto, não basta identificar outros conhecimentos, há que se possibilitar o diálogo entre os diferentes. O diálogo entre os tipos de conhecimento requer a consciência de incompletude de todos os conhecimentos e esta não se dá na disputa, na tentativa de sobreposição ou na perspectiva de que um vá se tornar o outro, mas na perspectiva de que “práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SANTOS, 2003a, p. 747). Ou, como nos diz Freire P. (1983), o que se pretende com o diálogo “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (p. 52).

A possibilidade da coexistência pressupõe que nenhum conhecimento é mais ou melhor do que o outro, que nenhum conhecimento é exclusivamente de um grupo social, que todo e qualquer conhecimento precisa estar disponível para que se cumpra aquilo que Paulo Freire (1978, 1987) chama de *leitura do mundo*.

A segunda lógica de produção da não-existência é a da monocultura do tempo linear. Esta considera que a história da humanidade só tem um único sentido e uma única direção conhecidos (SANTOS, 2003a). A linearidade do tempo tem como referência aqueles que estariam na frente, ou seja, “os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam” (Ibid., p. 744). Os que ainda não chegaram lá, ou que não seguem esta direção e sentido são primitivos, tradicionais, pré-modernos, simples, obsoletos, subdesenvolvidos.

A visão de que sociedades e culturas inteiras sejam atrasadas se baseia na lógica que reconhece no diferente, não a alteridade, mas a ausência. O outro é diferente de mim, então, não é. Incorporar a ideia de um mundo em desenvolvimento significa conceber que “alguns” são a referência a partir da qual “os outros” vão se pautar.

O processo de colonização brasileiro¹⁰ nos vinculou ao mundo ocidental capitalista moderno, o que teve grande influência na forma como foi se dando a organização social, política e econômica do país. O mundo não-europeu¹¹ era considerado atrasado pelos colonizadores (brancos, europeus, capitalistas), que esperavam das colônias que estas imitassem a organização social europeia. “Para que aqueles que constituem dois-terços da população mundial atual possam pensar em desenvolvimento – é preciso em primeiro lugar que se vejam como subdesenvolvidos, com o fardo total de conotações que o termo carrega” (ESTEVA, 2000, p. 61).

Se tomarmos como referência de análise o mundo europeu, vemos que a ruptura entre campo e cidade e a construção da relação desigual entre os sujeitos que vivem em cada um desses espaços, se inicia no contexto de emergência do capitalismo. Para se consolidar uma nova ordem econômica, social e até religiosa era necessário questionar o estabelecido. Era preciso fundar uma outra lógica de pensamento. Neste sentido, a revolução industrial, a partir do século XVIII, acentua o distanciamento e a perda crescente do papel econômico do mundo rural. Este tende a ser identificado como arcaico enquanto o urbano-industrial passa a ser o lugar do progresso. Assim, a economia de subsistência foi substituída pela produção de mercadorias como também a ideia de valor de uso foi substituída pela de valor de troca.

Na América e, especificamente, no Brasil não tivemos a passagem do feudalismo para o capitalismo, mas, segundo Quijano (2005), vivemos o processo de colonização que lançou as bases para um novo padrão de poder mundial e se consolidou a partir de dois processos históricos: o colonialismo que se funda na dominação e controle de territórios, visando à ampliação do capital e do mercado mundial através de todas as formas históricas de controle do trabalho (incluindo seus recursos e seus produtos) e a colonialidade que cria modelos para um sistema-mundo eurocêntrico, baseado na hierarquização das relações humanas, através da constituição de identidades sociais fundadas na ideia de raça, a partir da suposta, diferença biológica entre colonizadores e colonizados. Como consequências são inventadas identidades sociais que não existiam até então: o índio, o negro, o mestiço entre outras. A noção de modernidade se forja junto à noção de raça, como categoria fundamental de classificação dos povos.

Histórica e socialmente, a articulação de todas essas formas de controle em torno do novo capital mundial e do novo mercado originou um novo padrão de poder, estruturado

¹⁰ Pode-se dizer que processos semelhantes aconteceram em toda América Latina.

¹¹ A referência à “Europa” não é geográfica, mas política: a Europa colonizadora.

no emergente sistema capitalista. Apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive através das estruturas subjetivas, dos imaginários e da colonização epistemológica. Para Quijano (2005), o conceito de colonialidade diz respeito a uma estrutura de dominação que submete o outro através da invasão do seu imaginário. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor, a subalternização epistêmica do outro, a própria negação e o esquecimento de seu processo histórico.

Esse processo de colonialidade foi sentido no campo brasileiro de modo mais intenso, sobretudo após a II guerra mundial¹². Desde então, a área rural no Brasil, foi invadida pelo capital, promovendo a modernização da produção rural (capitalismo no campo). Na América Latina, esse processo foi classificado como modernização conservadora, uma vez que essa região se desenvolveu com significativo êxito em alguns setores, como o tecnológico e o econômico, mas sem avanços expressivos nas esferas política e social, de forma que o atrasado e o moderno passaram a se relacionar de forma bastante peculiar (GAIO, 2008, p. 38).

O processo de modernização trouxe profundas transformações para os agricultores. A chamada Revolução Verde¹³ seguiu a lógica da economia de mercado, onde o princípio que regula as relações com a natureza é a maximização do lucro e da acumulação do capital. As necessidades humanas e a natureza são geridas pelos mecanismos do mercado (SHIVA, 2000, p. 313).

No entanto, na lógica da colonialidade, para que o projeto de modernização na agricultura fosse adiante, era necessário construir um novo ideário de campo, baseado na afirmativa de que os agricultores precisavam ser retirados do *atraso* em que se encontravam. Os valores e os modos de vida das populações que vivem do campo foram classificados como ultrapassados e eram entendidos como falta de espírito inovador, desconfiança nas relações pessoais, baixo nível de aspiração de futuro. Como a ética capitalista pode compreender que se estabeleça uma relação tal com a natureza na qual a

¹² Segundo Ehlers (1999), terminada a segunda guerra mundial, parte do parque industrial bélico estaria ocioso se não fosse sua rápida adaptação para a produção de insumos químicos e motomecânicos para a agricultura.

¹³ A Revolução Verde fundamentou-se na melhoria da produtividade agrícola através da substituição dos moldes de produção local ou tradicional por um “pacote tecnológico” que envolvia um conjunto homogêneo de práticas. Estas incluíram o uso de variedades geneticamente melhoradas, fertilizantes químicos, agrotóxicos, irrigação e motomecanização gerando as condições necessárias à implantação de sistemas monoculturais (EHLERS, 1999).

maior riqueza que se pode desejar seja o cuidado e não a exploração? Como compreender que as relações solidárias entre os sujeitos são fundamentais para a sobrevivência quando somos educados para competição e não para a colaboração?

Segundo Petersen e Dias (2007, p. 6):

A difusão de tecnologias industriais no campo também exerceu um profundo impacto negativo sobre as ricas e diversificadas culturas rurais que se desenvolvem em sintonia com os biomas brasileiros. A desarticulação dos sistemas de valores preexistentes, a desorganização de formas tradicionais de sociabilidade e a dissolução de identidades locais são fenômenos facilmente perceptíveis nas comunidades rurais que incorporaram as tecnologias da agricultura industrial em suas rotinas de produção. Neste sentido, falar em difusão (ou transferência) de tecnologias nada mais é do que um eufemismo, na medida em que o que efetivamente procurou-se difundir foi um novo modo de vida.

As agriculturas tradicionais produziam e eram produzidas em consonância com as condições sociais, culturais, ecológicas e produtivas do lugar e das famílias. Contrastando com o sistema de conhecimento criado pela revolução científica, os agricultores são, tradicionalmente, pessoas que se relacionam com o mundo a partir da visão do todo, não concebem a relação homem natureza a partir da subjugação desta em benefício dos interesses daqueles, mas a concebem esta relação como um processo de complementaridade onde tudo está ligado.

De certo modo, a modernização tanto na educação quanto na agricultura tenta negar o conhecimento dos sujeitos do campo que é “ecológico e variado, refletindo a diversidade tanto dos ecossistemas naturais como das culturas geradas por modos de vida que têm por base a natureza” (SHIVA, 2000, p. 305).

Esse processo de colonialidade/modernidade se expandiu, se arrogou o poder e o conhecimento de classificar e dominar o resto da humanidade. Ao se consolidar, a partir da negação de todas as outras formas de racionalidade, estabeleceu a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003).

A lógica da colonização (que permanece até hoje através da colonialidade) é a negação da condição de sujeito às classes subalternizadas. Assumidamente pela negação de sua capacidade de produzir conhecimentos e cultura, uma distorção do ser humano já que nossa vocação é a humanização, ou seja, é uma característica do ser humano de aventurar-se no conhecimento do mundo e de si mesmo, “ser mais” (FREIRE, 2006).

Neste sentido, enquanto classe subalternizada, aos sujeitos que vivem do campo é negado não apenas o acesso às mercadorias e às condições da “nova” sociedade, mas, sobretudo, é negada a sua capacidade de conhecer e interpretar as condições históricas e sociais mais amplas nas quais estão incluídos. Essa negação se faz de duas maneiras, uma pela invisibilização de seus próprios saberes e outra pela inviabilização de acesso a outros conhecimentos.

A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante do ocidente. A própria distância elimina os sistemas locais da percepção. Quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, fazem com que desapareça negando-lhe o status de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de “primitivo” e “anticientífico”. Analogicamente o sistema ocidental é considerado o único “científico” e universal. Entretanto, os prefixos “científico” para os sistemas modernos e “anticientífico” para os sistemas tradicionais de saber têm pouca relação com o saber e muita com o poder (SHIVA, 2003, p. 22-23).

É deste saber/poder que se trata a questão da monocultura. Shiva (2003) relaciona a eliminação da diversidade na natureza com a eliminação da diversidade de culturas. Os agricultores e as agricultoras sentem na pele as duas formas de eliminação e têm buscado as alternativas para sobreviver ao processo de extermínio. “As alternativas existem, sim, mas foram excluídas. Sua inclusão requer um contexto de diversidade. Adotar a diversidade como uma forma de pensar, como um contexto de ação, permite o surgimento de muitas opções” (SHIVA, 2003, p. 15).

Dar visibilidade à diversidade, em todas as esferas da vida, rompe com a ideia de que existe uma única forma de pensar. O rompimento com as monoculturas é a possibilidade de se rever toda uma estrutura de negação e exclusão ampliando o processo de crítica das relações humanas como condição para que assumamos nosso compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo (FREIRE, 2001).

As populações que vivem do campo, seja em suas origens, seja em seu desenvolvimento histórico não constituem uma classe capitalista (PINTO, 1981). Isso não significa dizer que estejam imunes ao desenvolvimento capitalista ou que estejam à margem de um processo de desenvolvimento que as levariam ao desaparecimento, mas apenas que em suas características mais gerais há contradições entre a lógica que

fundamenta as vidas das populações que vivem do campo e a lógica capitalista que, em última análise, é a base do projeto de desenvolvimento do país.

Para se contrapor à lógica da monocultura do tempo linear, Santos (2003a) propõe a ecologia das temporalidades. As sociedades são constituídas por várias temporalidades. O tempo linear não é o único nem mesmo o mais predominante. Romper com a ausência de outras temporalidades liberta as práticas sociais da condição de resíduos e possibilita seu desenvolvimento autônomo.

A terceira lógica da não-existência é a da classificação social. Esta se baseia na naturalização das hierarquias entre categorias sociais. A não-existência se reflete na classificação social por atributos que negam a hierarquia social. A inferioridade é produzida como natural e, portanto, insuperável (Ibid.).

Mignolo (2003) traz uma enorme contribuição a essa discussão ao afirmar que:

O privilégio epistêmico de que tirou partido o discurso da Ciência é o seguinte: apesar de terem sido classificadas todas as diferentes crenças, cores de pele e práticas culturais no mundo, o lugar de enunciação a partir do qual se fizeram e refizeram todas as classificações foi uma variação do mesmo: homem, europeu e branco (p. 652).

As diferenças foram estabelecidas a partir de um padrão e se refletem em tratamento desigual entre os diferentes. Para se opor à lógica da classificação social, Santos (2003a) propõe a ecologia dos reconhecimentos. Para superar a desqualificação dos sujeitos que não se enquadram no padrão homem, branco, europeu e, conseqüentemente, a desqualificação de suas práticas e saberes, há que se reconhecer a diferença enquanto tal. Somos todos diferentes. A ecologia dos reconhecimentos baseia-se numa outra articulação entre os princípios da diferença e da igualdade.

A definição de uma escala dominante é a quarta lógica de se produzir a não-existência. Assim, cria-se o universal e o global. Como se a amplitude desejável, a meta a ser alcançada fosse o alcance mundial. A globalização em curso reforça essa ideia e reduz as experiências que não trazem em si a lógica expansionista. Assim, a não-existência assume a forma do que é particular e local. A escala dominante se reflete na busca pela totalidade, alcançar o todo e pela homogeneização, fazer com que tudo seja igual. Existe algo de muito perverso no “somos todos iguais” quando não somos e mais ainda porque vai se revelando uma duplicidade cruel, já que os mesmos que defendem a igualdade são

os que propõem uma hierarquia entre as pessoas pelo mérito, o que significa *não fazer que tudo seja igual*, porque não acreditam que somos iguais. Nessa ideia de promover a igualdade os discursos mudam conforme os interesses em questão.

Na contraposição, a proposta de Santos (2003a) é a ecologia das trans-escalas. Mas para isso é preciso que se recupere nas experiências locais aquilo que ainda não é fruto da globalização hegemônica.

Mignolo (2003) nos fala do pensamento de fronteira, ou seja, a produção de epistemologias territoriais subalternas, estas são construídas na tensão entre a aceitação da epistemologia moderna e a resistência ao seu monotopismo e imperialismo. “A ‘diversidade do pensamento de fronteira’ emergiu em cada um e em todos os diferentes lugares em que dois projetos globais da história local européia invadiram a diversidade de histórias locais do planeta” (MIGNOLO, 2003, p. 655).

O desafio é identificar e recuperar o que as pessoas sabem e fazem, e que ainda não foi integrado ao globalismo localizado. Essa perspectiva nos faz pensar sobre, por exemplo, o acesso e o consumo de produtos culturais cada vez mais globalizados, homogeneizados. Mesmo que este processo não seja só de substituição, mas também de releitura, o que vai esvaziando o plural *culturas* para reduzir tudo aos mesmos produtos? Claro que produtos midiáticos, produtos globalizados também são produções culturais – de uma certa cultura – e claro que essa cultura também vai se apropriando de outras e pasteurizando tudo; porém o mais triste é ver, como diz Santos (2007), o epistemicídio que esse processo acarreta: a morte, a invisibilidade, de tantas outras manifestações e produções culturais.

A quinta e última lógica da não-existência apontada por Santos (2003a) é a lógica produtivista. Na lógica da produtividade maximizada – a não-existência é improdutiva – e se refere à natureza como estéril e aos trabalhadores como preguiçosos. Essa é a lógica que promoveu no Brasil, na década de 1970, a modernização da agricultura, através da Revolução Verde, usando como justificção a tese de que só a maximização da produção agrícola poderia extirpar a fome do mundo. O objetivo era, em última análise, o aumento da produção a qualquer preço, mesmo que isso significasse desrespeito às pessoas e à natureza. O que está sendo invisibilizado é que apesar de todo investimento na modernização da agricultura, todo o investimento na produção de monoculturas, a fome ainda é um mal que assola os pobres do mundo.

A essa lógica produtivista se contrapõe a ecologia da produtividade. Esta se baseia na recuperação e na visibilização dos sistemas alternativos de produção. A ecologia da

produtividade se opõe diretamente ao paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico. Assim como as experiências dos agricultores e das agricultoras que investem na produção agroecológica, que leva em consideração todas as dimensões da sustentabilidade: ecológica, social, econômica, cultural, política e ética. E nas táticas de trocas não monetárias e das catiras que são as negociações feitas e garantidas por relações de confiança, onde o pequeno movimento de trocas, tem suas normas próprias, é pouco articulado aos mercados nacionais, é vital para conservar e ampliar a renda dos agricultores e das agricultoras (RIBEIRO; GALIZONI, 2007).

A ecologia da produtividade se expressa nas práticas daqueles agricultores e agricultoras que deixam os frutos na árvore, porque os passarinhos também precisam se alimentar e agora entendo minha estranheza diante destas situações. É incrível como essas lógicas modernas habitam nossos porões e produzem essas nossas estranhezas.

Os modos de produção (lógicas) da não-existência – são manifestações da mesma racionalidade (monocultura racional). A realidade não pode ser reduzida ao que existe numa dada racionalidade. A não-existência não aparece como alternativa porque é a ausência, as partes desqualificadas de totalidades homogêneas: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Todos esses adjetivos são utilizados ao se fazerem referência aos sujeitos do campo.

De modo geral, estamos todos inseridos nos modos de vida circunscritos pela lógica capitalista, quando uma alternativa a este modo de vida se mostra possível, isso se configura em uma ameaça à ordem que, para manter a estrutura de poder/saber dominante, precisa ser desqualificada ou invisibilizada.

Um dos modos a partir dos quais as opções construídas no campo têm sido desqualificadas é a produção de um discurso comparativo que concebe o campo como o lugar da falta: falta cultura, falta escola, falta higiene, faltam políticas públicas etc., mas que, contraditoriamente, também é o lugar da natureza, bucólico, dos indivíduos puros, sem malícia. É uma relação de sentidos ambivalentes de admiração e repulsa, de atração e medo, de afastamento e apropriação, mas que se prestam a continuar invisibilizando os sujeitos do campo. Certeau (1994) nos faz lembrar quem é que narra o “outro”. É o “próprio” que vai construindo discursivamente o lugar do outro porque legitima o próprio discurso. Como Lobato (1918, 1919) que quando escreveu o Jeca Tatu o fez nascer preguiçoso, ignorante. Depois, para se *redimir*, transformou a lerdeza do *coitado* do Jeca em doença, fome. O discurso sobre o “outro” torna-o sempre passivo: ou subjugado ou que precisa ser salvo.

Aos agricultores e às agricultoras têm sido, historicamente, negados não apenas os conhecimentos produzidos/transmitidos pela escola, mas principalmente, o reconhecimento de sua capacidade cognoscente.

A Educação do Campo enquanto processo em curso propõe a construção de outras formas de se conceber os sujeitos do campo. Como esse processo tem se organizado, sobretudo na construção de políticas públicas para as escolas públicas do campo? Essa construção tem possibilitado a explicitação de outras racionalidades e outros conhecimentos que coabitam este mundo? Como o processo de construção da Educação do Campo tem interferido na forma como as professoras pensam ou agem em relação às suas práticas pedagógicas?

Neste sentido, penso que práticas escolares que se organizam a partir da visibilização/afirmação dos diferentes conhecimentos são emancipadoras. Ao recolocarem os sujeitos no lugar da interlocução, no lugar do “outro” que, sendo diferente, não precisa ser tratado como desigual, possibilita a percepção das alternativas que se situam no domínio das experiências já disponíveis e a construção de inteligibilidades entre os diferentes para que outras relações, baseadas na solidariedade e no diálogo sejam possíveis.

É neste contexto que a Educação do Campo, as práticas pedagógicas e os conhecimentos que mostram a diversidade epistemológica do mundo e suas possibilidades emancipatórias se tornam foco de estudo. Portanto, pretendo refletir, a partir das narrativas de professoras que atuam em escolas do campo sobre suas práticas e conhecimentos, tendo como referência o processo de construção da Educação do Campo na rede pública municipal da cidade de Miradouro, em Minas Gerais.

2 LANÇANDO AS SEMENTES NA TERRA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo. Somente algumas dessas presenças me são conhecidas. Muitas, sem dúvida mais determinantes, continuam implícitas [...]
(MICHEL DE CERTEAU, 1994).

Narro, neste texto, as trilhas percorridas por mim no processo de escritura da tese, afinal como doutoranda, esta precisa ser um dos pontos de chegada do doutoramento. O texto produzido traz o registro dos meus passos “regulares ou ziguezagueantes”, entremeados aos rastros do passado e às conversas que me permiti, e consegui, realizar com diferentes sujeitos ao longo do caminho. Foi o momento de ir lançando à terra, as sementes que trazia em meu “embornal”¹⁴. E como estas eram sementes de ideias, umas germinaram e possibilitaram diálogos frutíferos, outras nem tanto.

Ao começar a escritura me peguei pensando sobre pesquisa, sobre ciência e como me vejo nesse contexto. O que é pesquisar? Buscar com diligência, inquirir? Informar-se a respeito de algo? E a ciência? Um conjunto metódico de conhecimentos obtidos mediante a observação e a experiência? Um saber e uma habilidade que se adquire para o bom desempenho de certas atividades? Informação? Conhecimento? Notícia? Um pouco disso tudo?!

Durante a infância sempre que se falava em ciência ou pesquisa científica, vinha-me à cabeça a imagem de um laboratório, cheio de vidrinhos coloridos, de preferência borbulhando. Utilizando este laboratório sempre estava um homem, vestido de branco, usando óculos e com uma expressão insana, obcecada. Mais do que uma visão simplista da atividade de pesquisa, essa imagem traz em si vários elementos que, se analisados numa perspectiva mais simbólica, podem nos ajudar a refletir sobre os porquês dessa idealização. Ela se funda numa ideia de ciência e de pesquisa científica que se consolida a partir do século XIX com o paradigma da ciência moderna.

¹⁴ Embornal é uma sacola usada a tiracolo que, tradicionalmente, os agricultores e as agricultoras usam para carregar sementes durante o cultivo de suas terras.

Nessa idealização, o laboratório representa o espaço privilegiado de pesquisa por vários motivos: garante o isolamento de quem realiza a pesquisa, reforçando a concepção de que a produção de conhecimentos é um ato de descoberta que depende de um esforço individual e de um afastamento da realidade. Também se reforça a ideia de que não se produz conhecimento em *qualquer lugar*. Os vidrinhos coloridos, de preferência borbulhando, traduzem a ideia de que a produção de conhecimento é algo misterioso, oculto, incompreensível, quase mágico e, como tal, não é uma atividade que possa ser exercida por *qualquer pessoa*, além disso, o uso de instrumentos singulares reforça ainda mais a distância entre ciência e o cotidiano. A caracterização do pesquisador como sendo homem, vestido de branco e de óculos está relacionada ao fato de que, em nossa sociedade, os homens assumem uma condição social hierarquicamente superior, assim, a produção científica, como atividade de alto valor social, só poderia ser exercida por homens; a roupa branca e os óculos garantem a pureza e a intelectualidade que a atividade requer. Dentro dessa lógica, a expressão insana e obcecada seria uma referência ao necessário desapego da realidade e a concentração em apenas um objetivo, ou seja, a dedicação exclusiva à ciência.

Mesmo pueril, essa caracterização não é estranha e, apesar de não ser mais um unísono nos meios acadêmicos, ainda estamos impregnados de resquícios dessas ideias que se fundam no paradigma da ciência moderna,

[...] um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto. [...] um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre Ciência e ética; um paradigma que tende reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática (SANTOS, 1989, p. 34).

Uma das perspectivas desse paradigma é dogmatizar a ciência, tornando-a verdade universal e absoluta. No entanto,

Na atualidade, depois de vários séculos sob o império do método, hipnotizados ainda pelo discurso moderno, estamos começando - ainda

que timidamente - a sacudir-nos com o jugo deste feitiço metódico, a navegar nos mares da incerteza e da criatividade. Mas o preço que temos que pagar para isso inclui a renúncia à ilusão de um saber garantido e absoluto. Essa não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer a aceitação de nossa finitude, de nossa limitação, da incompletude radical de todo conhecer (NAJMANOVICH, 2003, p. 34).

Sacudir o jugo do feitiço metódico não é tão fácil quanto parece, as escolhas são sempre mediadas pelo que conseguimos perceber num dado momento e os indícios são sempre parciais. Mas, aceitando a limitação da incompletude radical de todo conhecer, procurei-me manter firme na crítica ao modelo de pesquisa que, entre outras coisas, impõe o afastamento entre a pesquisadora e a realidade pesquisada, que nomeia e trata sujeitos como objetos de pesquisa, que coloca como condições, *a priori*, a neutralidade científica, o controle de variáveis, a generalização, ou seja, a busca por uma verdade universal. Digo desafio, porque mesmo assumindo essa crítica, não me eximo de declarar que me peguei muitas vezes reafirmando exatamente esse modelo. Por isso, acredito que uma forma de dar consequência a essa postura ética é a de esclarecer o modo como se deu o processo, tentando expressar as incertezas, as dúvidas e as contradições que, como pesquisadora, experienciei.

Os caminhos por onde as sementes foram sendo lançadas se definiram pela minha inserção no contexto investigado, ou seja, pelos indícios que fui percebendo ao longo da caminhada e que me ajudaram a perceber, intuir, ou até mesmo, arriscar o caminho a seguir. Para Ginzburg (2009), estes indícios, são signos que possuem significados e são o ponto de partida para a pesquisadora. No paradigma indiciário, quem pesquisa persegue pistas, detalhes, sinais que representam *uma* verdade sobre o que pesquisa, é perseguindo e juntando estas pistas que o conhecimento almejado vai sendo produzido.

A perspectiva de assumir o paradigma indiciário pressupõe a assunção também de que entendo que o conhecimento produzido é uma das verdades possíveis. Esta assunção me leva a outra reflexão de que toda reflexão pressupõe um posicionamento, uma consideração a partir de um lugar e o lugar de onde se fala, seja este explicitado ou não, interfere na forma e no conteúdo a ser estudado. O fato é que tanto o foco do estudo quanto a pesquisadora, estão situados no tempo e no espaço, imersos em relações sociais, o que vai influenciar as reflexões que possam ser feitas. O olhar de quem pesquisa é filtrado por uma lente impossível de ser retirada que, em última análise, tornam parciais os resultados. Dessa forma, o conhecimento produzido, de certo modo, vai sempre servir a alguém, mas

não a todo mundo. Assim, acredito que não existe conhecimento universal, válido por si só, este é sempre relacional.

Uma das falácias do pensamento moderno foi a de querer nos fazer crer que o mundo que a ciência *inventa* é o real. Essa pseudoconcretude e invariabilidade foram produzidas discursivamente, e mesmo sendo o tempo todo revista, reescrita, apagada, ainda é uma prerrogativa que uma determinada perspectiva de ciência continua tentando produzir, *um* discurso sobre *o* real. Assumo a provocação do poeta Manoel de Barros (2003, p. 61) “Tudo o que não invento é falso”. E, segundo Santos (2006), o paradigma da ciência moderna está em crise e as condições sociais proporcionadas por essa crise são favoráveis à construção de um novo paradigma emergente, que não pode ser apenas científico, precisará ser também social, por isso, o denomina “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Uma das teses que o autor afirma na construção desse outro paradigma é a de que todo conhecimento é auto-conhecimento.

Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos e que nossas trajetórias de vida pessoais, nossos valores e crenças são parte do que conhecemos ou podemos conhecer (SANTOS, 2006b, p. 85).

Um conhecimento compreensivo e íntimo requer formas e métodos compreensivos e íntimos. Mas, como observa Certeau et al. (2005, p. 341-342),

[...] conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise [...] foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos [...] Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas.

Então, como chegar a esse conhecimento compreensivo e íntimo? Precisamos construir modelos de análise menos elaborados e categorias de saber mais sofisticadas? Como? Que método(s) eu poderia usar para conhecer as práticas cotidianas e os que as praticam? Como?!

Encontrava-me em um momento de conflito com muitas possibilidades à frente, mas sem saber ao certo que caminhos seguir. Mas, nestas horas o melhor é mudar de ares. E eu fiz uma visitinha aos amigos. O problema, ou melhor, a solução para o problema, se apresenta quando a amiga em questão também está fazendo doutorado e os nossos encontros geram reflexões sobre as nossas teses. Assim, a Andréa Serpa (2010) organizou de modo tão bonito a sua reflexão sobre a conversa no processo de pesquisa que faço de suas palavras as minhas.

Mas o que é uma conversa? E dê que conversa, afinal, falamos? Em nosso dia a dia usamos milhares de expressões que revelam a complexidade dessa palavra. Temos “conversas de pé de orelha”, “conversa fiada”, “conversa de comadre”, “uma conversa séria”, “conversa difícil”, “uma conversinha”, “conversa pra boi dormir”, etc. No entanto nem toda interação humana, mediada pela palavra, é compreendida como uma conversa. Assim como nem tudo que chamamos de conversa, a conversa em seus múltiplos sentidos, é a conversa que me interessa particularmente refletir e defender como uma metodologia potencializadora de nossas pesquisas e práticas.

Ao longo do nosso dia podemos entabular uma série de diálogos, curtos ou longos, que não se configuram necessariamente como conversa que desejamos investigar como metodologia. Podemos passar horas falando com um colega de trabalho sobre uma atividade que estejamos fazendo juntos, solicitar informações, prestar informações, sem que uma “conversa” seja estabelecida. Um casal convive diariamente, vão ao mercado, falam das contas, dos filhos e uma hora um deles se queixa: “nós não conversamos mais!”

Se nosso primeiro pensamento sobre o que é “conversa” nos leva para o lugar comum, vulgar, trivial, quando pensamos no oposto, a ausência de conversa, esta ganha outros sentidos: torna-se a necessidade de partilhar algo mais profundo, mais intenso, mais verdadeiro, e é esta exatamente a dimensão da conversa que me interessa explorar. Quando ausente, a conversa, adquire uma importância fundamental nas relações humanas. Ao nos ressentirmos de sua ausência, geralmente reconhecemos que a “conversa” é o fio que nos conecta aos outros seres humanos de uma forma mais íntima, pessoal e significativa (p. 30-31).

Era isso! A conversa tornada método¹⁵ define a opção metodológica pela investigação narrativa.

¹⁵ Método vem do grego *méthodos*, isto é, de meta (ao longo) e odos (caminho). Método é, pois o caminho que se percorre. Assim, entendo que os métodos vão sendo buscados ou construídos ao longo da caminhada. E atendem às necessidades da investigação, ou seja, depende do caminho a ser trilhado com seus atalhos, percursos interrompidos, desvios e mudanças de trajetória.

Em la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca em silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le há silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridade y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21).

Ao optar pelas narrativas me aproximo mais ainda dos autores e das autoras com os quais tenho dialogado. Para Certeau (1994), ao falarmos ou ao narrarmos, estamos praticando uma arte e essa produz efeitos. Assim, o narrar não seria um retorno à descrição, mas um ato que procura, distanciando-se cautelosamente da realidade, provocá-la. Para Ginzburg (2009) construir narrativas a partir dos indícios é um processo que está intimamente conectado, numa ligação que se perde no tempo, na origem comum da história e da literatura.

Ou seja, minha opção se define por um método investigativo que busca a voz e o olhar daqueles que vivem e praticam o cotidiano. Busco suas histórias para que coletando, descrevendo e recontando estas histórias possa fazer as narrativas destas experiências (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

Assim, foi juntando o que frutificou das sementes lançadas e das pistas colhidas, ao longo deste caminhar ziguezagueante, que o processo de pesquisa foi tomando forma e assumindo os contornos da tese. Então, como semeadora, que mesmo sabendo das variáveis a que estão sujeitas as sementes para germinar (condições climáticas, fertilidade do solo, modo de plantio etc.), continua a coletá-las e a lançá-las à terra e como a andarilha que segue as pistas, os rastros, seguindo o caminho que estes indicam, é que assumo o compromisso de construir uma narrativa, uma das possíveis, mantendo a conversa em dia com todos os meus interlocutores e interlocutoras na pesquisa. Procurando ser coerente, embora nem sempre seja possível ter clareza de estar sendo ou não coerente durante o acontecido, mas só depois quando já é possível olhar e refletir sobre, fui esboçando outras opções para a pesquisa. Estas foram se ajeitando ao longo do caminho e dizem respeito ao que pesquisar, a como pesquisar e a com quem pesquisar.

2.1 O que pesquisar?

Como não há um único, mas múltiplos caminhos, múltiplos sentidos, múltiplos aspectos e múltiplas fontes, tive que fazer escolhas e estas, na maior parte das vezes, foram muito difíceis, porque sempre queria tudo. O poema da Cecília Meireles (2002, p. 38) nunca fez tanto sentido:

[...]
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo.
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Por outro lado, fui aprendendo que ter que escolher pode ser uma falsa questão, porque no mundo, as coisas são *isto*, *aquilo* e *aquilo outro* também. E embora, não seja possível ter tudo, a escolha de algo não anula ou descarta aquilo que foi deixado de lado. O mundo continua complexo, nós é que somos limitados ao tentarmos colocar tudo em uma lógica binária. Edgar Morin (2000) é um dos autores com quem venho dialogando sobre a complexidade, para ele:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade [...] (p. 38-39).

Buscando esta união entre a unidade e a multiplicidade, quando comecei minha trajetória no doutorado tinha a percepção das relações desiguais que se davam entre

diferentes conhecimentos, no meu caso, considerando as lógicas dos agricultores e das agricultoras, baseadas na vivência, na interação com o mundo vivido e na transmissão oral e aquelas lógicas já influenciadas pelo discurso científico como, por exemplo, a dos técnicos e técnicas, professores e professoras e outros que tinham vivenciado por mais tempo as instituições educacionais. Refiro-me especificamente à escola e à universidade. Minha percepção era de que quanto mais tempo experienciamos estas instituições, mais parecemos ter passado por um processo de *formatação* na forma de pensar e de socializar nossos conhecimentos e me incluo neste lugar. Então, naquele momento, me intrigava conhecer como se davam as relações entre estes diferentes conhecimentos, menos e mais influenciados pelo conhecimento escolar/científico, no interior das escolas na Serra do Brigadeiro e refletir sobre as possíveis influências da Educação do Campo nestas escolas.

Para isso, naquele momento, acreditava ser necessário ir a todos os municípios, conversar com as famílias, com as crianças, com os professores e professoras das escolas, com sindicalistas e com professores e professoras universitários que estavam envolvidos com o Movimento de Educação do Campo, enfim, queria tanto que nem sabia por onde começar. Então, comecei aproximando-me mais das Secretarias de Educação, conhecendo as iniciativas de Educação do Campo que aconteciam nos municípios, sobretudo, aquelas desenvolvidas pelos poderes públicos. Assim, minhas primeiras viagens ao campo de pesquisa foram para conhecer as Secretarias de Educação dos municípios que compõem a Serra do Brigadeiro e as políticas municipais de educação que ali estavam sendo gestadas.

Hoje, olhando para trás, afinal olhar para trás é bem mais fácil do que olhar ao redor, consigo perceber que, como já tinha uma história de envolvimento com os Movimentos Sociais do Campo e tinha mais conhecimento acerca das ações de Educação do Campo desenvolvidas por estes, minhas pistas pareciam mostrar que essas ações nem sempre chegavam às escolas públicas. Em relação à discussão público e privado creio que cabe uma ressalva antes de seguir adiante. Muito embora eu não pretenda esgotar a discussão neste texto quero explicitar que o debate sobre o âmbito do público e do privado fazem-se importantes e necessários ao tratarmos da educação do campo. Sobretudo porque se tentarmos categorizar as iniciativas escolares implementadas pelos agricultores, embora não estejam vinculadas ao sistema público estatal também não cabem no sistema privado de ensino. Neste caso, importa considerar que privado não significa somente algo pessoal; privado significa, antes de tudo, privado de voz, privado de presença pública. (CARVALHO, 2011). No pensamento liberal, muitos estão despojados e afastados da esfera dos assuntos comuns. Sendo assim, o coletivo não é o lugar de formação de uma

“vontade geral” (consenso) e da conformação ao poder instituído (pela alienação, homogeneização e burocratização). O coletivo, sob o ponto de vista da multidão, funda a possibilidade de uma democracia radical como individuação dos aspectos sócio-históricos pré-individuais, em que os muitos persistem como muitos, imersos em redes de processos de individuação, singularização. Está claro, porém, que hoje a tentativa do capitalismo para dominar esse tipo de realidade passa pela financeirização internacional dos processos produtivos e pelas grandes forças globais de controle. A propriedade privada e a propriedade pública confrontam-se com as novas formas de propriedade flutuante em torno da rede em nível internacional e com a capacidade que as grandes empresas têm de criar seu mercado e de intervir nessa ordem mercantil e jurídica que elas criaram com a força e a capacidade de garanti-la por meio das penalidades, da exclusão, etc. A propriedade comum, do ponto de vista jurídico, é uma propriedade pública que, em lugar de ter padrões públicos ou donos públicos, é de sujeitos ativos naquele setor ou naquela realidade e é administrada por eles. Assim, a propriedade comum não passa simplesmente pelo Estado. Passa pelo exercício que as singularidades fazem desse espaço comum, pela maneira de exercer esse espaço comum.

Creio que foi vendo como os agricultores e agricultoras e os movimentos sociais do campo conseguiam construir o espaço comum que nasceu o desejo de ver como se davam os vínculos entre a Educação do Campo e as escolas públicas pelas vias institucionais.

Foi assim que, como doutoranda, retomei minhas andanças pela Serra. Agora, ocupando um outro lugar, diferente do que ocupava como pedagoga e técnica de uma entidade de assessoria a agricultores e agricultoras na região. No entanto, o desafio para estabelecer relações continuava sendo o de superar as primeiras resistências.

Lembro-me que, quando comecei o trabalho com os agricultores e as agricultoras, a primeira barreira a ultrapassar foi o fato de eu ser a técnica. E como, historicamente, esses sujeitos sofrem tentativas de subjugação e silenciamento por ações que, via de regra, chegam pelas mãos de profissionais calçados no discurso técnico/científico que se apresentam com a pretensão de trazer a solução para os problemas do campo, sem nem ao menos ouvi-los, parecia que um certo *pé atrás* com a chegada de mais uma técnica era uma tática de resistência. Depois que passávamos deste primeiro momento era sempre muito tranquilo, até mesmo pelo fato de que, pela vivência na infância, eu me identificava, e ainda me identifico, com o modo de vida dos agricultores e das agricultoras que vivem na Serra do Brigadeiro.

Ao fazer os primeiros contatos com as Secretarias de Educação, de certo modo, encontrei o mesmo tipo de barreira, mas, neste caso, o que gerava o estranhamento era a minha familiaridade com os agricultores e as agricultoras. Isso porque algumas pessoas já me conheciam pelo trabalho de assessoria aos agricultores familiares e aos Movimentos Sociais na região, e em vários municípios havia uma forte rivalidade entre o poder público local e os Movimentos Sociais. Neste caso, a superação das resistências tinha a ver com a necessidade de comprovar meu vínculo acadêmico. Afinal, como alguém que um dia está nas roças com agricultores e agricultoras no outro dia entra aqui na Prefeitura se dizendo pesquisadora? De todo modo, após vencer as primeiras resistências, o fato de já ter uma trajetória, abriu-me *portas e gavetas*.

Morando em Viçosa, estudando em Juiz de Fora, subindo e descendo a Serra, fui percebendo que a amplitude geográfica da pesquisa limitava as possibilidades de um maior aprofundamento e de uma maior aproximação com as pessoas e com o cotidiano das escolas. Queria conhecer as políticas, as relações institucionais, mas também queria conhecer as escolas e as pessoas, as relações interpessoais. E continuei a fazer escolhas. Assim, apesar de, em vários municípios, estarem sendo implementadas iniciativas educativas escolares e não escolares que procuravam se pautar nos princípios da Educação do Campo, escolhi um dos municípios para concentrar meus esforços: a cidade de Miradouro que, naquele momento, era o lócus de uma série de acontecimentos que, no conjunto, indicavam uma confluência de interesses e ações no sentido da construção de uma política municipal de Educação do Campo. Assim, a cidade de Miradouro foi escolhida como foco de estudo nesta pesquisa por vários motivos entre os quais posso apontar.

Nas últimas gestões municipais (2004-2008 e 2008-2012) tinha sido implementada, enquanto política pública municipal, uma outra concepção de educação e de escola na rede municipal baseada nos princípios da Educação do Campo, a partir da implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Entre as ações realizadas estão a aprovação, na câmara municipal, das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (ANEXO A) (MIRADOURO, 2009), outra importante ação foi a ampliação de séries/anos escolares nos povoados e a disponibilização de várias estratégias de formação continuada para o corpo docente.

Além das ações no campo da educação, especificamente, a atual gestão municipal vinha realizando uma série de ações na infraestrutura, na agricultura, na cultura, entre outras áreas, que tinham como foco o desenvolvimento rural. Inclusive tentando mantê-las

articuladas entre si. Um bom exemplo são o projeto Ouro Branco de infraestrutura de apoio à produção leiteira (ANEXO B) (MIRADOURO, 2011) e projeto Ouro Verde de infraestrutura de apoio à produção cafeeira (ANEXO C) (MIRADOURO, [s.d.]) desenvolvidos no âmbito da Secretaria de Agricultura que visam a revitalização da pecuária leiteira e da cafeicultura no município e que tem sido foco de estudos e visitas das escolas. Além de outras ações como manutenção nas estradas que dão acesso às comunidades rurais e eletrificação rural, esta implementada com apoio do governo federal etc.

Outro aspecto importante que foi levado em consideração foi o protagonismo das lideranças dos Movimentos Sociais do Campo: Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Organizações Não Governamentais (ONGs), Associações etc. em Miradouro. Estas tiveram uma participação atuante nas discussões e ações de construção da Educação do Campo na região. Sendo que, o cargo de Secretária de Educação foi ocupado, no período de 2008 a 2010, por uma liderança sindical do movimento dos trabalhadores rurais.

E, posso ainda dizer que me chamou a atenção o envolvimento e a contribuição de professores das Universidades Federais de Viçosa e de Minas Gerais, além de outras instituições particulares de ensino superior, que têm atuado no processo de construção da Educação do Campo na região e, particularmente, em Miradouro, gerando conhecimentos sobre este processo.

Assim, considerando que estava, está, em curso no município de Miradouro um processo que envolve poder público com respaldo de legislação federal e municipal, movimentos sociais e universidades articulados em torno da construção da Educação do Campo na escola pública e o desejo de acompanhar a implementação de uma política municipal de Educação do Campo que tem suas raízes fincadas na terra e por esse vínculo de origem, parece estar sendo formulada de modo diferenciado, orientou meu olhar e esta escolha.

Todo este processo é o pano de fundo da pesquisa, mas o foco é como tudo isso chega às escolas. Acredito que minha trajetória de luta pela educação pública de qualidade e o acompanhamento de várias experiências de Educação do Campo, inclusive escolares, desenvolvidas pelos Movimentos Sociais na região, e a percepção dos limites destas, orientaram meu interesse para o campo das políticas públicas e para a educação escolar.

Com essa opção feita e acompanhando os rituais acadêmicos de buscar mais informações sobre o tema, procurei conhecer mais sobre as Políticas Educacionais focadas

no campo, sobre a construção da Educação do Campo e, especificamente, sobre as Políticas Públicas de Educação do Campo. Esta busca foi necessária e intensa, mas em determinado momento, me senti num “Deserto Verde”¹⁶. Ao seguir as pistas das histórias das Políticas Públicas de Educação comecei a perceber que, a lógica do Estado de direitos, baseada no princípio da igualdade, fazia com que o desejo de uns se tornasse a obrigação de todos. E me perguntava será que as Políticas baseadas no direito à igualdade, sem considerar as diferenças, podem afirmar as desigualdades? E, por outro lado, me questionava como uma Política Pública pode considerar as diferenças?

A perspectiva prescritiva e quase sempre linear, de definição de princípios e normas, características da legislação, fazia-me lembrar das monoculturas de eucalipto para a produção de celulose, uma plantação linda, exuberante, mas que impede a existência de outras formas de vida ao seu redor. Estas apesar de se justificarem como necessárias à preservação de florestas nativas causam a desertificação das regiões onde se instalam, porque podem levar ao secamento das nascentes e exaustão de mananciais de água subterrânea, causam exaustão dos solos, o que inviabiliza a produção de outras culturas, reduz a biodiversidade e ainda promovem a concentração de terras. Comecei a me questionar se a nossa luta para a construção de uma Política Pública de Educação do Campo também pudesse transformar a floresta em deserto, ou seja, seria possível recuperar a riqueza e a diversidade dos movimentos e das populações do campo numa só Política Pública para todo o país?

Precisava de mais pistas para continuar meu caminho e foi Certeau (1994) quem me disse que para conhecer faz-se necessário caminhar junto, pois “aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores e de espectadores” (p. 170); o afastamento categoriza o sujeito como universal e anônimo, para continuar a caminhar eu precisava nomear e identificar os sujeitos. Sair do deserto e entrar na mata, neste caso, entrar na Mata Atlântica, voltar a subir e descer a Serra do Brigadeiro. E foi o que fiz, voltei às escolas, às Secretarias, enfim, onde estavam as pessoas, as praticantes do cotidiano das escolas que eram, também, consumidoras das políticas públicas municipais em Miradouro.

Eu queria estar nas escolas, com as pessoas que estão nas escolas, porque entendo que são muitas as histórias a serem contadas e mesmo que essas histórias guardem estreita

16 Uso a expressão Deserto Verde que tem sido utilizada para designar o plantio monocultural de árvores em grandes extensões de terra para a produção de celulose, devido aos efeitos que essa monocultura causa ao meio ambiente. Uma das árvores mais utilizada para este cultivo é o eucalipto.

relação com o contexto mais amplo, sofrendo e refletindo influências políticas, econômicas, sociais entre outras, qualquer reflexão sobre a escola, seja ela em meio rural ou não, sem a perspectiva dos sujeitos praticantes, perde os fios que ligam as “histórias”. Elas, as histórias do dia a dia, das pessoas, da sociedade, dos Estados, dos Movimentos, entre outras, não estão separadas, de certo, uma não se constrói sem a outra, mas normalmente não as conhecemos juntas, porque o movimento de juntá-las é complexo.

Busco assim a articulação entre perspectivas macro, no universo das políticas oficiais e micro, no cotidiano, a partir da ideia de circularidade utilizada por Ginzburg (2009, p. 64).

[...] toda descoberta de um fato histórico antes desconhecido e toda nova interpretação de um fato já conhecido ou vão se ‘enquadrar’ na concepção geral predominante, e portanto até chegarão a corroborá-la e enriquecê-la, ou provocarão nela uma mudança sutil, ou talvez radical, assim lançando nova luz sobre o que se conhecia até então.

E pela ideia de Santos (2006, p. 76-77) de que todo conhecimento é local e total:

[...] os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. [...] o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. [...] É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local.

Assim, de 2008 a 2011, fiz várias visitas à Miradouro em busca de mais pistas. Geralmente acompanhada pela minha fiel companheira, Mariana, estudante de pedagogia da UFV que já havia trabalhado comigo em outros projetos de pesquisa e, que agora, me fazia companhia e me apoiava nos registros. Nessas visitas, além de manter um contato estreito com a Secretaria, onde consultava documentos e conversava com as pessoas, eu também visitava as escolas, agendava conversas e participava de encontros ou reuniões. Ao todo foram oito viagens, que variavam de um a três dias.

Numa das primeiras viagens, marquei uma conversa com a então Secretária de Educação¹⁷, Terezinha Gomes¹⁸, que já conhecia desde 2000. A conversa com a Secretária rendeu, inclusive, dando-me algumas pistas para continuar. Ao falar sobre o processo iniciado em 2006, quando começou o projeto de Educação do Campo no município, Terezinha disse que um dos maiores desafios foi a preocupação dos professores e das professoras que não conheciam a proposta e ficavam imaginando as mudanças que teriam que enfrentar em relação aos conteúdos que ministravam. No entanto, ela não via isso como um desafio porque, em seu ponto de vista, o foco das mudanças não deveria ser o conteúdo, mas sim a forma como o agricultor e a agricultora são vistos pela escola. E afirmou também que só essa mudança não bastava, para ela as discussões sobre a Educação do Campo precisavam ir além da denuncia de que a escola rural trata o menino do campo a partir do estigma do *Jeca Tatu*. E, reafirmando uma suspeita que eu já tinha, ela disse que as experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos Movimentos Sociais do Campo tinham sido o pontapé inicial, mas era preciso buscar outras referências para a construção de experiências e práticas pedagógicas de Educação do Campo nas escolas. De acordo com a Secretária de Educação, era preciso saber como é fazer a Educação do Campo na escola pública, era preciso conhecer práticas que estivessem sendo realizadas em escolas do campo e que pudessem servir de referência para a realidade de Miradouro. Naquele momento, explicitiei minha intenção de estar mais presente no município e construir a pesquisa de modo mais compartilhado com as escolas. Ela sugeriu que eu apresentasse minhas intenções de pesquisa para as diretoras e supervisoras das escolas.

Retornei para casa com mais um encontro marcado e muitas questões na cabeça. Será que a política de Educação do Campo possibilitaria a construção de práticas diferenciadas? Que práticas estariam sendo construídas nas escolas do campo em Miradouro? Seriam elas emancipatórias? Estaria eu supervalorizando o processo

¹⁷ Durante o período de implementação da Política Municipal de Educação do Campo, estiveram assumindo a função de Secretária de Educação três educadoras: Rosane Montezano Valentin (2004 a 2008), Terezinha Gomes (2008 a 2010) e Marina Helena de Paella Santos (2010 até o final da pesquisa).

¹⁸ Terezinha Gomes, ou Tereza como a chamamos, é filha de agricultores familiares, formada em Filosofia e em Direito, filiada ao Partido dos Trabalhadores no município, militante e líder sindical, tendo participado da fundação do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Miradouro e das articulações regionais e estaduais da Educação do Campo pela região. Assumiu o cargo de chefe de gabinete no primeiro mandato (2004-2008) da gestão municipal que implementou a Política Municipal de Educação do Campo e, no segundo mandato (2008-2012), assumiu o cargo de Secretária de Educação, tendo se afastado do cargo, por motivos pessoais, no final de 2010.

institucional? Como seriam as relações entre práticas e conhecimentos nas escolas? Enfim, será que não estava com questões demarcadas demais? Ou isto ou aquilo?!

Essas e outras perguntas me atormentaram até o encontro com as diretoras e supervisoras. Foi durante o intervalo, a conhecida “hora do cafezinho”, que uma conversa, informal, me chamou a atenção. Elas comentavam sobre o trabalho realizado nas escolas, de certo modo, comparando e classificando aquelas professoras que, segundo as suas opiniões, conseguiam desenvolver práticas diferentes, que conseguiam “dar as aulas” e manter o interesse dos alunos e até das famílias.

Além de evidenciar que numa rede pequena, onde todo mundo se conhece as práticas que se diferenciam ficam evidentes, esta conversa, me mostrou também que, talvez, as práticas de Educação do Campo construídas no chão da escola pública, que a Secretária queria que servissem de referência para o município já estivessem sendo gestadas ali mesmo, em Miradouro.

Assim, o caminho escolhido foi o de conversar com as professoras sobre suas práticas, o que fez com que, mesmo no terreno preparado para a monocultura, brotasse da terra uma diversidade de usos, as artes de fazer, que segundo Certeau (1994) é uma ação,

[...] astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (p. 39).

E penso que dar visibilidade a essa diversidade traz credibilidade e legitima práticas contra-hegemônicas, ampliando as possibilidades de emancipação social.

Ao me propor a construir uma narrativa que busca refletir e relacionar o contexto mais amplo às experiências das professoras que têm suas vidas e trabalho vinculados ao campo, onde criam e recriam suas práticas em contato com diferentes conhecimentos e no contexto de uma política municipal de Educação do Campo, percebi que as políticas, práticas e conhecimentos se fundem e se confundem neste processo e que não tinha mais sentido, pelo menos não para mim, escolher ou separar as questões que me moviam.

Nesta perspectiva, assumi a complexidade de ver o todo e as partes, como me ensinou Morin (2007, p. 74-75): “Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. [...] Então pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas

partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos”. Se o todo é sempre relativo ao conjunto das partes embora seja sempre mais do que a junção das mesmas cada parte traz em si o todo. Quanto mais é complexo, mais é diverso, mais há interações, mais há acasos (MORIN, 2007), ou seja, mais há possibilidades da superação do “velho” pelo “novo” e, na perspectiva, de que todo conhecimento é inacabado que produzimos novos conhecimentos. Então, não é ou isto ou aquilo, é isto e aquilo. Assim, penso que desinvisibilizar¹⁹ experiências de Educação do Campo refletindo sobre as políticas, práticas e conhecimentos e suas relações pode nos levar a “[...] problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE P., 1983, p.52). E é Santos (2003a) que nos diz que para superarmos a compreensão limitada de mundo imposta pela modernidade ocidental precisamos dilatar o tempo presente, ampliando também nossa perspectiva de mundo através da proliferação de totalidades, ou seja, “mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela” (p. 743).

Assim, ao desinvisibilizar as experiências ocultadas por uma lógica que se pretende única podemos evidenciar as possibilidades emancipatórias das experiências, afinal, como nos diz Santos (2007, p. 268): “Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais”.

Foi assim que, na terra semeada pela Política Pública de Educação do Campo, brotaram histórias de práticas pedagógicas variadas e que anunciam conhecimentos diversos. E, os frutos, que espero trazerem novas sementes, são as narrativas que compõem esta tese.

2.2 Como pesquisar?

A forma como o processo de pesquisa poderia acontecer ficou mais claro para mim no encontro de planejamento, no início de 2010, no qual participaram todas as professoras

¹⁹ O termo desinvisibilizar está relacionado a sociologia das ausências e das emergências proposta por Santos (2003a) que visa tornar visíveis as possibilidades invisibilizadas identificando e credibilizando saberes e práticas plurais.

da rede municipal. Solicitei à Secretaria de Educação de Miradouro a autorização para participar do encontro como observadora, a fim de continuar meu processo de aproximação.

Eu já havia andado por algumas escolas e a notícia de que estava sendo realizada uma pesquisa já era do conhecimento geral, resolvi aproveitar a oportunidade de encontrar todas as professoras reunidas no mesmo lugar e apresentei a proposta de pesquisa “oficialmente” à rede. Optei por socializar meu interesse em relação à questão de conhecer as práticas e os conhecimentos gestados nas escolas a partir da referência da Educação do Campo e, ressaltai a importância de sistematizar e socializar o processo que estava sendo vivenciado por todas em Miradouro, que podia servir de referência para outras professoras e outras redes de ensino. A recepção das pessoas foi boa, muitas vieram conversar comigo para dizer que queriam registrar o que faziam, mas não sabiam como. A partir daquele momento meu esforço foi no sentido de pensar um caminho para a pesquisa que se somasse as nossas intenções. As minhas e as delas.

De certo modo, a familiaridade que tinha com a cidade permitia-me perceber que, como em todas as pequenas cidades do interior, a gestão municipal tinha os contra e os a favor e que muitos achavam que eu estava vinculada, de algum modo, a ela. No entanto, apesar do apoio recebido, nunca percebi qualquer intenção de direcionamento por parte dos gestores públicos em relação à pesquisa, talvez apenas uma curiosidade e um interesse de que o processo vivido fosse divulgado. Aliás, esta é uma marca evidente da gestão municipal, a necessidade de dar visibilidade a todas as ações realizadas. Mas de qualquer forma, o sentimento de que a pesquisa estava vinculada à Prefeitura estava latente entre as professoras da rede e essa situação me fez refletir sobre como me aproximaria delas. Seria fácil conseguir a autorização da Secretaria para entrar nas escolas e até nas salas de aula, daí a ter acesso às professoras e conseguir estabelecer uma conversa seria outra coisa. Eu queria mais do que relatos disponibilizados sob pressão ou por conveniência, queria conversar com as pessoas, conhecê-las. Acredito que os conhecimentos e valores são encarnados nos sujeitos (NAJMANOVICH, 2001). E, para ter acesso aos conhecimentos e valores de uma pessoa é necessário o estabelecimento de uma relação, de confiança, sobretudo, de cumplicidade.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua

produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 2010, n. p.).

Pensando assim, passei a outra fase no meu relacionamento com as professoras da rede municipal. Iniciei o processo de convite. Este se fez de forma ampla e a todos que quisessem se envolver. Durante a fase de preparação para ida ao campo de pesquisa, esbocei alguns critérios que, naquele momento, me pareceram um ponto de partida para a seleção dos sujeitos que participariam da pesquisa. Pensei em envolver homens e mulheres, que estivessem lecionando na rede municipal há, no mínimo, cinco anos e, que se dispusessem, por vontade própria, a participar das conversas e realizar os registros de suas práticas. Apesar de fazer sentido a delimitação de critérios, do ponto de vista de quem quer ouvir algo e espera ter seu desejo satisfeito, o processo de pesquisa me levou a aceitar a imprevisibilidade das relações cotidianas e aceitar a mudança como uma possibilidade.

Foi isso que fiz quando nenhum homem se dispôs a participar da pesquisa, embora um professor de educação física tenha demonstrado interesse em conhecer melhor o trabalho. Quanto ao tempo de serviço, também foi preciso flexibilizar, afinal, uma rede que havia funcionado durante um bom tempo com muitas professoras contratadas tinha, na gestão atual, um compromisso assumido de realizar concursos públicos para preencher os cargos. Muitas docentes haviam sido efetivadas a menos de cinco anos e, inclusive, uma das professoras que queriam estar conosco no grupo era recém-chegada à rede. Assim, fiquei com uma lista com os nomes de sete mulheres, professoras efetivas da rede, que atuavam no Ensino Fundamental. Naquele momento, o que elas tinham em comum era o fato de experienciarem o processo de construção da política municipal de Educação do Campo e estarem dispostas a socializar suas experiências. E enfim, marcamos nosso primeiro encontro de uma série que chamei de *rodas de conversa*.

2.2.1 As rodas de conversa

Minha experiência como educadora popular tinha instrumentalizado-me com várias técnicas e metodologias de caráter participativo e as rodas eram sempre o começo e o final de todos os encontros. Estar em roda possibilitava a todas as pessoas presentes se olharem nos olhos, possibilitava que a fala circulasse e, principalmente, colocava, pelo menos em termos físicos, as pessoas no mesmo nível. Assim é o círculo, a forma que abole as assimetrias, sem divisão, sem hierarquias.

Construir processos educativos, em roda, é uma prática que trago da experiência em educação popular e que tem o diálogo, a participação, o respeito ao/a outro/a e o trabalho em grupo como princípios e remonta aos “Círculos de Cultura”. Segundo Freire (1994):

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (p. 155).

A roda também está dentro da escola. Aliás, minhas primeiras reflexões sobre a “rodinha” que fazia nas turmas de Educação Infantil foram estimuladas pela leitura do livro “A roda e o registro”, de Cecília Warschauer (WARSCHAUER, 1993) e a partir da qual ampliei o uso das rodas para todas as turmas com as quais trabalhei. Segundo Warschauer (1993),

Uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante (p.46).

Buscando conhecer os *diferentes significados* que o tema da Educação do Campo desperta em cada uma das *participantes* é que também nomeei nossos encontros de

pesquisa de rodas de conversa. O objeto, o círculo, possibilitando a conversa. Assim, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já há uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circulares. Nesse caso, um processo profundamente marcado pela escuta, pelas falas e pela utilização de outras linguagens. E também, como afirmam Silva e Guazzelli (2007):

A roda de conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (p. 54).

Ou seja, estar em roda pode possibilitar pensar circularmente, pode significar não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, na única voz, no conhecimento absoluto. E, no nosso caso, significou abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades (OSTETTO, 2009).

A ideia das rodas de conversa era deixar emergir as experiências das professoras que atuavam nas escolas do campo e trazê-las para o centro do estudo. Concordo com afirmação de Alves (COSTA, 2003, p. 86), em relação às narrativas de professoras em seus projetos de pesquisa:

[...] quando buscamos a memória das professoras, em circunstâncias variadas, percebemos que indicam experiências extremamente ricas, que são diferentes de geração a geração, mas que são sempre muito interessantes, permitindo a renovação da escola, o que não aparece em relatos oficiais. Em resumo: o desenvolvimento desses projetos tem permitido recuperar histórias consistentes das criações curriculares e pedagógicas das professoras nas escolas brasileiras.

Este era o clima que esperava manter nas nossas rodas de conversa. Não queria fazer mais uma pesquisa que identificasse e julgasse o que estava sendo realizado pelas professoras. Queria conhecer as experiências não apenas para entendê-las como lugar de

reprodução e consumo, queria encontrar o que nelas se cria. E mais que isso, queria partilhar as minhas experiências como professora assumindo o meu lugar na escola.

O destaque dado à dimensão do que é, de fato, realizado no miudinho das escolas pelos sujeitos encarnados obriga-nos, como pesquisadores, além de assumir a importância do lugar, a nos posicionar a favor de um pertencimento a esse lugar, buscando situar-nos, sempre que possível, como também responsáveis pelos processos curriculares realizados (FERRAÇO, 2007, p. 8).

Assumir meu lugar pressupunha trazer para a narrativa não apenas os diálogos que vinha travando com os autores e as autoras, mas também fazer os vínculos com as minhas experiências. Assim, as conversas assumiram uma conotação mais que metodológica, uma vez que estimularam a reflexão como prática social, proporcionaram o diálogo, o apoio e o estímulo mútuo. Ademais, como disse o poeta Manoel de Barros (1997, p. 75), “a expressão reta não sonha”.

Nossas rodas aconteceram de outubro de 2010 a setembro de 2011, neste período fiz quatro visitas ao município para realizar nossas rodas de conversa que, em geral, tiveram a duração de, aproximadamente, dois dias cada uma. Nossos encontros foram registrados em foto, vídeo e áudio e as professoras autorizaram o uso dos registros (APÊNDICE B). Após a transcrição das conversas, o texto produzido passou por um processo de transcrição²⁰, assim as falas das professoras inseridas na tese foram reescritas e adaptadas para facilitar a fruição do texto escrito, retirando-se das mesmas os vícios e marcas da linguagem falada coloquialmente. Foram, no entanto, preservados os sentidos originais das falas e os contextos nos quais as mesmas foram proferidas.

²⁰ A transcrição é o trabalho de finalização do texto produzido pelo discurso, “[...] Teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. O texto final (depois de ter passado por todo o processo de formação textual) jamais poderia ter sido pronunciado daquela maneira final pelo nosso interlocutor; no entanto cada palavra, cada frase, cada estrutura lhe pertence (ele não disse mas somente ele poderia ter dito); cada história, cada ritmo, cada momento narrado pertence a ele e somente a ele, mesmo depois da sua fala ter se transformado no texto transcrito (não somente mudança de códigos mas amálgama transcriativo), ao ter sido respeitado a essência viva da fala, o reconhecimento é muito maior do que com a simples pergunta-resposta: o texto transcrito é, para o interlocutor, sua vida no papel, aquela vida escolhida por ele para ser a sua vida, para ser o representante, para ele, do vivido” (Disponível em: <<http://www.albertolinscaldas.unir.br/transcriacao.html>>).

2.2.2 Os portfólios

Um dos desafios para a pesquisa era tornar as rodas um espaço espontâneo, mas ao mesmo tempo fazer com que as conversas tivessem um ponto em comum. Assim, como ponto de partida para que iniciassem as histórias sobre suas práticas propus às professoras que escolhessem práticas pedagógicas que tivessem sido desenvolvidas por elas e as registrassem em um portfólio. Segundo Alves L. (2010, p. 2-3),

[...] a síntese proposta no porta-fólio, com alguns elementos de investigação pedagógica, é mais exequível e permite que o trabalho diário, seja conhecido na sua globalidade por todos os intervenientes no processo de formação. [...] O portfólio é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda relevantes após um processo de análise crítica e devida fundamentação. O que é importante não é o portfólio em si, mas, o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo.

A utilização do portfólio na educação remonta aos anos setenta e a principal aplicação deste instrumento tem sido a avaliação de processos de *ensinoaprendizagem*. Para a finalidade avaliativa o portfólio tem como referência os objetivos e os conteúdos previstos no processo formativo, embora, “o portfólio, enquanto narrativa, mais ou menos longa, conta uma história de aprendizagem, pessoal e sempre única” (NADAL; ALVES; PAPI, 2004, p. 11). A escolha do portfólio para a pesquisa deve-se, sobretudo, a esta característica de narrativa pessoal e única, além do fato de que o mesmo apresenta possibilidades variadas de registro. O portfólio pode ser pensado como um registro de memórias de um determinado processo, consubstanciado em diferentes tipos de documentos, que podem ser: anotações pessoais, relato de situações, imagens (desenhos, fotografias etc.); experiências musicais, gráficas, estéticas e plásticas; correspondências; reflexões sistematizadas e quaisquer outros documentos relacionados.

A apropriação do portfólio permite a exploração de outras linguagens, pois “em muitos casos, o portfólio pode apresentar, paralelamente à narrativa verbal, uma narrativa visual, permitindo nessa mútua explicitação tornar mais perceptíveis os conteúdos, os significados e os sentidos que lhes foram atribuídos” (NADAL; ALVES; PAPI, 2004,

p.12). Isto possibilita explorar a racionalidade estético-expressiva, que, segundo Santos (2007) juntamente com o princípio da comunidade a racionalidade estético-expressiva seriam as representações mais inacabadas da modernidade ocidental, e por isso, seriam os princípios que poderiam colaborar para a construção de possibilidades emancipatórias.

Partindo desses pressupostos, concebi o uso do portfólio na pesquisa como um dispositivo que potencializasse e desse visibilidade à produção de cada professora. Fazendo com que estas compartilhassem, na roda, não apenas a descrição de suas práticas, mas também o processo de autorreflexão possibilitado pela construção do portfólio e a reflexão coletiva possibilitada pela apresentação e comentários na roda. Segundo Araujo (2012, n. p.)

[...] a reflexão sistemática das práticas desenvolvidas, por meio do portfólio, possibilita ao professor conscientizar-se do conhecimento que emerge do cotidiano, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, além de desenvolver os níveis de originalidade e criatividade profissionais.

Para incentivar a construção do portfólio distribuí um embornal com um caderno, com materiais para desenho e colagem (canetas coloridas, cola, tesoura, etc.) para cada uma das professoras. Brincamos que era o *kit portfólio*. E combinamos que cada uma registraria, pelo menos, três momentos de suas práticas segundo critérios pessoais, os quais foram sendo desfiados nas rodas de conversa. Após sua apresentação nas rodas de conversa, os portfólios foram escaneados e devolvidos para suas autoras.

2.2.3 Conversas fora das rodas

Ao longo do trabalho de pesquisa, antes e durante a realização das rodas de conversa, realizei várias entrevistas abertas com pessoas que haviam participado direta ou indiretamente do processo de construção da política municipal de Educação do Campo em Miradouro. Estas entrevistas aconteceram tanto de modo formal, sendo previamente agendadas de acordo com o andamento da pesquisa, quanto de modo informal, acontecendo nas visitas às escolas, na Secretaria de Educação ou nas andanças pelo

município. Entre os sujeitos entrevistados que autorizaram o uso dos registros (APÊNDICE D) e cujas conversas foram incluídas no texto final da tese estão: Tereza Gomes, ex-secretária de Educação de Miradouro (gestão 2008/2010) e a atual Secretária de Educação do município, Marina Helena de Paella Santos (2010 até o final da pesquisa); Willer Araujo Barbosa, professor da Universidade Federal de Viçosa. Estas conversas foram fundamentais para complementar ou esclarecer informações sobre o processo.

2.3 Com quem pesquisar?

Nossa primeira roda de conversa aconteceu no final de 2010. Marcamos o encontro com antecedência e os detalhes (local, horários etc.) foram sendo combinados por intermédio da Secretaria via escolas, pois não havia uma forma de fazer contato direto com todas as professoras. O local definido para o encontro foi a sede da Secretaria, por ser central e facilitar o acesso de todas.

Utilizamos um local que, sendo meio biblioteca meio corredor de passagem, não nos dava muita privacidade, mas por não ser muito utilizado atendeu as necessidades deste primeiro encontro.

Antes de narrar nossas experiências nesta primeira roda, preciso descrever o ambiente. Partindo da ideia de recuperar o sentido estético do conhecimento, abrindo o caminho para outras possibilidades discursivas que não sendo verbais possibilitassem o rompimento com discursos preconcebidos, busquei criar um ambiente acolhedor, íntimo, mas que, ao mesmo tempo fosse provocativo. Recorrendo ao procedimento analógico de Mafessoli (1988), segundo o qual a analogia:

[...] é assim este método que por comparatismo serve de ligação entre estas múltiplas facetas de uma representação global. Pode-se mesmo precisar que o liame analógico não se limita às comparações que podem ser estabelecidas contemporaneamente; ele pode com efeito permitir, graças às contribuições da história, da etnologia ou da antropologia, tornar perceptível o que há de invariante e de movente nas sociedades (p.136).

Permiti-me criar um espaço que possibilitasse a analogia, ou seja, sendo já conhecido pudesse ser (re)conhecido de outro modo. A analogia, segundo Mafessoli (Ibid.), possibilita aproximar e estabelecer relações entre situações aparentemente dispersas, processo semelhante ao de uma colagem e outras práticas artísticas. Para isso, preparei o local com música e imagens. Estas, escolhidas por mim aleatoriamente, mas com o cuidado de permitir uma multiplicidade de estilos, sendo preparadas a partir de imagens recortadas de revistas e coladas em cartolinas em tamanho ofício.

Estas imagens foram usadas, num primeiro momento, para *criar um clima*, mas também foram utilizadas como elemento inspirador para que as professoras se expressassem durante o encontro. Assim, não houve a intenção de estabelecer um padrão ou uma regularidade na escolha dos temas representados, embora entenda que minhas escolhas traduzem o meu olhar sobre o mundo. No entanto, como minha intenção era a de que as imagens, mais do que representativas fossem mediadoras, as professoras fizeram outras leituras das mesmas imagens a partir daquilo que viram. Como afirma Sgarbi (2001, p. 123), “A imagem em si não reflete realidades, nem permite leitura de mundos; porém, como todas as demais formas de linguagem a leitura feita com o olhar está carregada de sentidos e sentimentos”.

2.3.1 As professoras

Em nosso primeiro encontro *oficial*, as professoras foram chegando e, embora tenhamos começado um pouco atrasadas, o trabalho foi intenso com as cinco que participaram desta primeira roda e que permaneceram até o final da pesquisa. Duas professoras, por motivos diversos, não estiveram presentes e não continuaram no grupo.

Confesso que foi um encontro emocionante. Rimos, quase choramos, ouvimos músicas, desenhamos, escrevemos. Enfim, saímos um pouco do dia a dia para nos concentrarmos em nós mesmas.

A proposta foi a de inaugurarmos nosso *kit portfólio* assim, o primeiro registro seria a nossa apresentação e apesar do constrangimento inicial, “tem que usar estas canetinhas coloridas?”, “eu não sei desenhar...”, “posso fazer poesia?”, compartilhamos as nossas trajetórias, nos apresentamos. Além disso, também pedi que elas escolhessem entre as imagens, que já estavam espalhadas pela sala, aquelas que mais lhes chamassem a atenção,

com as quais se identificassem e que expressassem como se sentiam como pesquisadoras, as suas expectativas e seus receios com a participação na pesquisa. O processo em si serviu para quebrar o gelo inicial e, minha expectativa é a de que tenham plantado a semente de que o processo de construção da pesquisa embora rigoroso, não tenha que ser, necessariamente, enfadonho.

Assim, a conversa continuou, porque somos *boas de assunto*. E usando suas habilidades e sensibilidades artísticas, usando desenhos e as imagens escolhidas, cada uma foi falando e mostrando quem é, como se percebe enquanto pesquisadora e também suas expectativas e receios com a pesquisa.

Este momento da roda não buscava regularidades ou homogeneidades, mas a riqueza existente no particular carregado de sentidos e sentimentos. Desse modo, a analogia se adequava como meio na construção do paradigma emergente (SANTOS, 2007) porque possibilitou a aglutinação e a integração, aproximando arte e ciência. Minha intenção era a de que ao ouvirmos as expectativas umas das outras criássemos um sentimento de solidariedade, um sonhar junto, porque ouvir o que a outra espera produz um sentimento coletivo de compromisso, de vontade que os desejos se realizem. Nesta mesma direção, falar dos receios/medos é mostrar-se sem proteção, é quebrar as barreiras e o resultado pode ser uma maior cumplicidade, suscitando nosso sentimento de proteção e acolhimento. Ao mesmo tempo, expressar o que sentiam por estarem participando de um processo de pesquisa possibilita a discussão epistemológica. Acredito que ser professora é ser pesquisadora, e para se crer pesquisadora do seu cotidiano é preciso superar a ideia de a pesquisa nos separa do que pesquisamos. Éramos, ou melhor, somos seis professoras, seis pesquisadoras que compartilham e que refletem sobre suas práticas.

Como já me apresentei passo, então, a palavra a elas.

Márcia

Eu sou a Márcia, formada em Pedagogia, fiz especialização em Supervisão Escolar e pós-graduação em Educação Especial. Eu fiz aqui a árvore genealógica, onde represento meus pais, eu, meus irmãos. Coloquei as raízes no campo e representei aí a minha bisavó. A minha bisavó foi uma das primeiras professoras de Santo Antônio ((uma comunidade rural)), ela veio da Itália, já formada, não com graduação, pois na época não precisava. Meu pai mora em Santo Antônio, até hoje. Meus pais são separados. Eles se separaram quando eu tinha uns onze anos. Meus irmãos mais novos, até hoje me tratam como se eu fosse a

mãezona deles, então qualquer problema que eles têm, me sugam, mas está bom.

Casei-me aos dezessete anos e aos dezenove nasceu meu primeiro filho, o Igor. Hoje, ele é farmacêutico. Após um ano e cinco meses nasceu o outro, que é o Ian. O Ian trouxe uma reviravolta muito grande na nossa vida, porque a gente teve os filhos muito jovens. Quando o Ian tinha cinco anos, ele teve catapora e sepsemia, então ele quase morreu, ficou muito mal no hospital. A gente viu que a coisa mais importante era a família, a união na família, os filhos...

Concluí o curso de Pedagogia, em Carangola, na UEMG, em 2000. Depois me especializei em Supervisão Escolar. Iniciei minha carreira profissional como professora alfabetizadora, na zona rural, aos vinte anos. Hoje com 43 anos já desenvolvi várias funções. Já fui regente de turma, coordenadora de escola, bibliotecária, professora de educação física, de fundamental II, de Ensino Médio, quase morri!

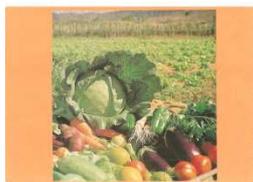
No meu cargo do estado ((Márcia tem uma matrícula no município e outra no estado)) fui professora numa escola especial em Abre Campo. Ingressei na rede municipal de educação há dez anos, conciliando os dois turnos.

Nos momentos de lazer eu gosto de ir à zona rural visitar meu pai e frequentar casas de parentes na Serra. Lá tem cachoeira, pode sentar no mato.

E busco sempre aprender com as pessoas que me cercam.

Durante 2010 e 2011, período em que estivemos juntas nas rodas de conversa, Márcia atuava como professora em dois turnos, pela manhã na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, à tarde, no 1º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Euclides da Cunha, no povoado de Varginha, que fica distante da sede do município uns quinze quilômetros. Em 2010, a escola atendia aproximadamente 216 alunos, distribuídos em dois turnos, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Márcia é uma das professoras que verbalizou seu interesse em participar da pesquisa para “se preparar” para o mestrado. E, usando as imagens, nos contou como se sentia em relação à pesquisa.



Medo, eu vejo vários tipos de medo numa hora dessas, porque é uma coisa nova. A mudança traz muitos medos, a mudança da rotina, mudança do trabalho, novos conceitos, uma nova visão, essa própria experiência. Então, eu peguei uma variedade de legumes que tem aqui. O repolho é o medo de não dar conta, que é o maior. Depois os outros vão chegando em nível de tamanho, vai pegando o medo de não dar conta, de não corresponder a você, de não corresponder as minhas colegas, ao grupo. São esses os medos que eu tenho.



E a expectativa?! A expectativa é de partilhar, de querer partilhar com nossos colegas, até familiares, amigos, tudo que a gente está aprendendo aqui. Porque nós como educadoras, somos educadoras em todo lugar, na família, na escola, na Igreja, na rua, no passeio, na roda de cerveja, e por aí vai.



Como pesquisadora, eu me sinto dentro do processo. É como se estivesse colocando os produtos à mostra. É a gente aqui, o que a gente produz, que é a nossa prática pedagógica. Ela vai estar à mostra para apreciação.

Luceni

Meu nome é Luceni, moro na zona rural. Estou estudando ainda, estou fazendo pós-graduação em Psicopedagogia, e adoro ler.

Aqui no portfólio eu registrei a minha apresentação na forma de prosa e em verso. Eu vou ler.

“Quem sou eu, eu seria quem”?

Sou professora da Escola Municipal de Santa Bárbara, gosto de lecionar todas as matérias, mas quando se trata de história e Educação do Campo eu viajo, pois este é o meu mundo. Gosto de escrever poesias, principalmente cordel, fazer maquete e trabalhar em trabalho de campo. Já escrevi dois livros de poesia: Casos e causos de Santa Bárbara e História de Santa Bárbara contada em versos. E iniciei o livro O ABC do Campo e A vida do campo contada em versos. Considero-me professora enquanto estou na escola. Quando chego em casa, sou a produtora rural, pois capino, roço pasto, faço plantações, cuido de curral, enfim, faço de tudo e não me importo. Sou casada e tenho três filhas pequenas. Adoro ler, assistir jornal, ver as notícias do mundo. Aos domingos tento me refugiar nas matas, conhecer plantas, alguns bichos. Gosto muito de aventuras, colecionar peças antigas e saber a origem das famílias através da linha do tempo.

Agora vou ler meu texto em forma de poesia:

*Luceni é o meu nome e gosto muito de lecionar
Educação do Campo e história para mim vem em primeiro lugar
Tenho um jeito meio maluco de trabalhar
Na escola sempre apresento novidades
Adquirindo o carinho de todos e
trabalhando com sinceridade
Quando chego em casa sou apenas a produtora rural
Capino, bato pasto, faço as plantações e cuido também de curral
Tenho três filhas pequenas, que são umas gracinhas*

*Um marido trabalhador e honesto que nos trata com carinho
Coleciono coisas antigas e nas matas gosto de andar
em busca de novidades para minha casa enfeitar
Gosto de ler e escrever, jornal na TV eu gosto de assistir
Ainda estou estudando para melhor experiência adquirir.*

Desde que conheci a Luceni, antes mesmo de começarmos as rodas de conversa, ela trabalha na Escola Municipal de Santa Bárbara no povoado de Santa Bárbara. A escola funciona em três turnos, tinha em 2010, 111 alunos frequentando desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e também o Educação de Jovens e Adultos²¹. Santa Bárbara é um povoado que está distante da sede uns quinze quilômetros. Quando iniciamos as rodas de conversa, Luceni trabalhava com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e em 2011 ela atua em dois turnos como eventual²² e com uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

E em relação às expectativas, receios e como se vê participando da pesquisa Luceni nos falou que:



Eu escolhi este desenho porque a minha expectativa é de que, com essas reuniões, com esses encontros, eu consiga melhorar mais e saber bem mais sobre Educação do Campo. Que, como eu já disse, por ser o meu mundo, uma coisa leva a outra.



O medo, o receio que eu tinha, já passou, e eu sei que os próximos medos que eu tiver, eu vou me refugiar numa cachoeira.



E na pesquisa, tudo que eu aprender sobre educação ambiental, eu quero voar bem longe para levar os conhecimentos para outras pessoas, seja através de livros, de poesias, o que for possível. Voar bem longe para levar meus conhecimentos.

²¹ Em 2011, esta era a única escola do campo oferecendo a Educação de Jovens e Adultos.

²² Professora que não assume uma turma e cuja função é substituir qualquer outra docente quando necessário.

Simone Mendes

Meu nome é Simone, eu comecei a trabalhar no município há pouco tempo. Foi em 2010 que eu vim para cá.

Eu sou natural de Rosário da Limeira, município vizinho de Miradouro. No meu Ensino Fundamental eu estudei numa Escola Família Agrícola em Muriaé, que é próximo de onde eu morava.

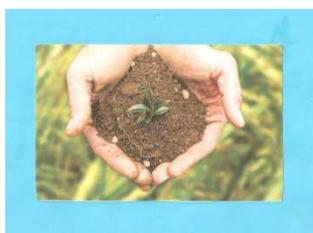
Depois de uns anos eu fiz faculdade de Letras na Faculdade Santa Marcelina em Muriaé. Para cursar a faculdade, eu tive que mudar para Muriaé e trabalhar como doméstica. Assim que me formei, graças a Deus, consegui vir para Miradouro.

Sou professora de Língua Portuguesa e gosto muito do que faço. Eu gosto de ler, ouvir música e ficar em casa. Aos fins de semana gosto de passear com minha família. Sou bastante falante, porém até conhecer bem quem está ao meu lado fico completamente calada. E isto é um pouquinho do que eu sou.

Como eu vim para cá há dois anos, ainda não me acostumei muito aqui, em Miradouro, mas gosto de estar e de trabalhar aqui. Passo a maior parte do meu tempo dentro da sala de aula e a maioria das pessoas que eu conheço são familiares dos meus alunos. Minha vida está ligada à escola.

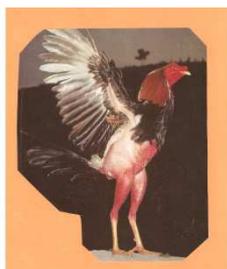
Simone Mendes é solteira, não tem filhos e trabalha na Escola Municipal Alcino Bicalho, que fica no povoado de Monte Alverne, como professora de português para todas as turmas de 6º ao 9º ano. O povoado fica aproximadamente 24 quilômetros da sede. A escola atendia a 235 alunos desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2010, ela trabalhava na Escola Municipal de Santa Bárbara.

Em relação às suas expectativas Simone Mendes nos disse que:



Eu escolhi essa aqui, porque para mim a pesquisa vai ser como se fosse um broto, é uma muda. Para mim, vai ser muito bom. Então, eu estou com a expectativa de coisa boa, de algo bom para mim. Eu creio que o conhecimento é bom para todo mundo e não só para mim.

Seus receios com a participação na pesquisa foram expressados usando a imagem de uma ave (um galo com poucas penas). Ela nos explica o porquê:



Quando eu olhei essa imagem aqui, ela me lembrou uma coisa muito feia e assustadora. É o medo que a gente tem sempre. Eu tenho sempre medo de fazer e de dar alguma coisa errada. Mas eu espero que não tenha muito tempo para lembrar dessa imagem aqui não.

Sobre sua relação com a pesquisa Simone Mendes nos contou que:



E, quanto à pesquisa, para mim seria como se fosse trabalhando junto. Olhei essas abelhas aqui e pensei, coisa boa construindo junto (ruídos, vozes).

Vanda

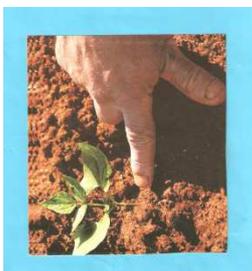
Meu nome é Vanda e se escreve com “v”. Eu trabalho com Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano lá no povoado de Santa Bárbara, no turno da manhã. À tarde eu trabalho com Educação Infantil aqui na sede, então de meio dia e meia às quatro e meia eu estou com a Educação Infantil. Agora que eu tenho a minha casa, eu dou muito mais importância a família, já que Deus me deu oportunidade de eu constituir uma família. Por isso, eu desenhei a minha Igreja, também a Bíblia, porque eu sou cristã. Eu acho que o meu discurso tem que ir junto com a prática. Eu acho que mesmo que eu não fosse evangélica, eu deveria ser exemplo para o meu aluno. Eu devo ter uma postura coerente na sociedade, eu entendo assim. A criança começa a se vestir igual a gente, então a gente é espelho dentro e fora de sala de aula e é por isso que eu procuro fazer as coisas que eu aprendo na Bíblia e na Igreja. Eu procuro muito respeitar os alunos e colocar muito amor no que eu faço. Eu gosto muito de estar na sala de aula. Não gosto de muita burocracia, não gosto de mexer com diário. Estas coisas eu faço por obrigação, porque tem que fazer. Agora, quando fecho a porta da sala, eu me realizo. Eu me realizo mesmo quando estou lá no meu cantinho com os meninos. Principalmente, na Educação Infantil, eu me divirto, não vejo a hora passar com os meninos.

A escola na qual Vanda atuava no turno da tarde era a Escola Municipal de Educação Infantil localizada na sede do Município. Ela é casada e tem um filho de dois anos.

Seus sentimentos em relação à participação na pesquisa, suas expectativas, seus medos ela nos apresentou assim:



Eu tentei escolher figuras diferentes, mas assim tudo associado. Essa figura aqui, eu escolhi, porque é uma mão segurando a outra, então, representa a pesquisa, vai ser uma troca, aqui uma mão segurando a outra.



Esta imagem aqui eu escolhi, porque sempre que eu tenho alguma experiência nova, como esta aqui, eu tenho que ter muito cuidado. É como a prática na sala de aula. Quando a gente alcança o objetivo e vai procurar lá atrás, quando tudo começou, vê que era uma coisa pequena. Quando começou a plantar aquela ideia, quando surgiu a ideia e a colocar em prática até ver como que deu. Então, é a plantinha que simboliza isso. É o comecinho, as expectativas, e eu já vejo isso aqui grandão, já vejo uma planta grande lá na frente.



E o gatinho, porque é sensível, mas o gato ele não é tão fiel assim igual ao cachorro, ele é meio traiçoeiro. Eu percebi que tem também que ter medo, porque ele lhe arranha, então associei ao medo. Às vezes eu fico insegura, com medo de dar o pontapé inicial em alguma coisa, mas depois que dou o pontapé, pego o fio da meada, eu agarro naquilo e não largo não até acabar. Então o gatinho simboliza isso, carência, medo, uma mistura de muitas coisas.

Maxlayne

Meu nome é Maxlayne e tenho dois filhos: O Mateus e o Otávio. Eu sou uma pessoa muito alegre, estou sempre rindo para todo mundo. Toda vez que eu entro dentro na sala de aula, alguém já diz: “Lá vem a Maxlayne, professora mais alegre da escola”. Sempre estou morrendo de rir.

Eu gosto muito da minha família, pai, mãe, irmão, meu marido, meus filhos, senão fosse isso eu não estaria aqui, porque a gente depende muito de compreensão, de muita ajuda da família. Mesmo quando é para fazer um trabalho simples, de uma hora, a gente precisa deles.

Adoro passear. É inacreditável, mas também eu adoro trabalhar, adoro inventar, tudo que eu vou fazer, se é para seguir de um jeito eu tento

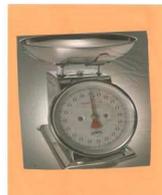
procurar uma forma para fazer de outra maneira. Não sei se é a maneira mais difícil, mas sempre é aquela maneira que eu acho que vai ser melhor e melhor para os alunos. Eu gosto também de criar novas maneiras de chamar a atenção para que os alunos aprendam, porque eu acho que é a partir desse momento que eles começam a se interessar, então eu gosto muito disso.

Maxlayne é casada e trabalhava com o 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Olavo Tostes situada na sede do Município. A E.M. Olavo Tostes funciona em dois turnos atendendo de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e tinha, em 2010, 240 alunos.

Maxlayne, apresentou as imagens que escolheu e as relações que estabeleceu entre estas e a pesquisa, suas expectativas e receios:



A minha expectativa é para dar sorte, porque muitas vezes uma coisa que a gente quer muito que dê certo, a gente fica fazendo figurinha, torcendo para conseguir. Então, eu imaginei a expectativa desse jeito aqui.



Meu receio é que vai ter muito trabalho, então vai pesar bastante, mas eu acho que vai dar certo e todo mundo vai conseguir.



E a pesquisa, eu relacionei à chavezinha. Chave, eu sempre acho que é assim uma coisa boa, que abre alguma porta para um futuro melhor, trazendo novas visões.

Estas são as professoras, companheiras de conversa. Claro que muito mais poderia ser dito sobre cada uma delas e é claro também que, entre uma apresentação e outra elas contaram *causos* umas sobre as outras, sobre a cidade, identificaram parentes, gostos e desgostos em comum e, essa é uma das coisas boas da conversa é que ela não segue roteiros, não se priva de mudar de assunto, pode não ter início nem fim.

Depois dessa primeira roda tivemos mais três, mas, antes de continuarmos as narrativas das outras rodas de conversas, vamos conhecer um pouco mais sobre Políticas Públicas de Educação e sobre Educação do Campo e de como essas histórias se encontraram.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM CAMINHO DE IDAS E VINDAS

*Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de
cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou
vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu
quero.*
(FERNANDO PESSOA, 2011).

Este texto foi sendo construído ao longo do processo de doutoramento, mas mais especificamente quando me debrucei sobre livros, periódicos e sites procurando me situar no contexto mais amplo das políticas educacionais. E, tal qual o poeta, também me senti com algo que transbordava, que quase não se podia fechar de tão cheio. E, mesmo sendo tanto, tantas informações, tantos conhecimentos, ainda era pouco. Penso que compartilhar alguns dos lugares onde estive, alguns dos portos por onde andei e algumas paisagens que vi, possa me ajudar a encontrar o equilíbrio entre o tanto e o pouco. Isso é o que quero.

Nesse afã, construí este texto seguindo um roteiro bem amplo. Com percursos históricos, políticos, econômicos e, é claro, tudo misturado ao social que faz deste universo um espaço complexo e em constante movimento. Convido aos leitores e às leitoras a me acompanharem neste percurso pelas Políticas Públicas de Educação, especialmente as que se relacionam direta ou indiretamente à Educação do Campo.

A narrativa está organizada em dois momentos: na primeira parte conto um pouco da excursão histórica que fiz, buscando situar momentos da trajetória da Educação no Brasil, focando sempre nas ações que tinham impacto ou efeitos em meio rural. Meu destino foi chegar à emergência da Educação do Campo, então, uma das trilhas pelas quais precisei passar foi a dos movimentos sociais.

Na segunda parte narro alguns momentos/processos na construção do Movimento de Educação do Campo e da construção da Política Pública de Educação do Campo, sobretudo, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a educação nas escolas do campo.

Assim, busco indícios que possibilitaram as condições de emergência da Educação do Campo e faço uma reflexão sobre as marcas de sua origem, inclusive, a partir do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Essa reflexão gera um tanto de outras, mas busco aprofundar pelo menos duas: a discussão entre diversidade e igualdade e a relação entre Estado e Movimentos Sociais na construção de políticas públicas.

Segui um percurso que foi se apresentando aos poucos, então, o texto apresenta uma certa historicidade, em meio a trilhas que se abrem, saem e retornam para a estrada principal. O caminho é de idas e vindas. Sempre tentei retomar o caminho original, mas o caminho nunca era o mesmo, porque a caminhante já tinha outras tantas ideias de para onde ir que o próprio caminho escolhido lhe parecia diferente.

Vamos caminhar!

3.1 O Estado e a Educação do Campo

Ao iniciar uma narrativa sobre as relações entre o Estado e a Educação do Campo, opto por começar num lugar quase comum, o de desvelar o descaso com que o pensamento educacional e político brasileiro tratou o campo e sua educação ao longo dos últimos séculos. Reafirmando o que Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 8) nos dizem: “os horizontes políticos e educacionais se encurtam, quando a educação básica, seja da cidade ou do campo, é pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades demandados pela produção e pelo mercado”. Essa afirmação dialoga com o pensamento de Santos (1997, 2007) quando este nos diz que o pilar da emancipação foi sufocado pelo da regulação e que o princípio do mercado se sobrepôs ao do Estado e da comunidade, assim como a lógica cognitivo-instrumental da ciência fez com que as lógicas estético-expressivas e moral-práticas ficassem subsumidas. Além disso, também, podemos recuperar em Santos (Ibid.) a ideia de que muitas das experiências emancipatórias são invisibilizadas e, apesar de, não fazerem parte do discurso oficial existem e é através dos indícios dessas experiências que podemos entender porque o campo, ao qual é negada a existência, é aquele que não se rende ao mercado e à ciência. E, por isso mesmo, procurei indicar esses indícios, que não são evidentes, porque como táticas, ocorrem nas brechas do sistema. Mas, por mais impositivas que sejam as ações, são os praticantes do cotidiano que

as realizam e sempre dão “um jeitinho” de dar um sentido ao que executam, mesmo que esse jeitinho nem sempre seja evidente.

Tomando como foco a dimensão educativa, percebi que o meio rural tem ocupado uma posição secundária nas prioridades em termos de políticas educacionais. Estas foram sendo definidas em função das necessidades de avanço do capital e na dicotomia campo/cidade. Assim, as (raras e efêmeras) políticas educacionais implementadas em meio rural até a década de 1990 seguiram, de modo geral, dois padrões: um de que era preciso investir em ações educativas em meio rural para manter os povos do campo no campo, impedindo o avanço para as cidades, e o outro padrão era o de que é melhor investir na educação no meio urbano, pois o rural acabaria mais cedo ou mais tarde mesmo.

A educação rural, enquanto política educacional, foi reforçada pela ideologia do colonialismo, preconizado pelos agro-exportadores preocupados com o esvaziamento do meio rural, mas também por segmentos das elites urbanas preocupadas com os problemas sociais decorrentes da saída dos povos do campo para as cidades e até pelos escolanovistas que defendiam uma escola vinculada à realidade. E estava em consonância com o debate internacional, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que propunha a melhoria da educação em vários países através da associação da educação sanitária, educação agrícola e a educação de adultos (WERLE, 2007). O que se pode concluir é que mesmo quando o debate sobre a educação rural esteve ligado à valorização do trabalho agrícola, este se fazia sem a participação dos agricultores e das agricultoras e para reforçar os interesses de desenvolvimento do capital.

No que se refere às políticas educacionais para o meio rural, a influência internacional, sobretudo, dos Estados Unidos da América (EUA) é um aspecto importante a ser ressaltado. Os convênios firmados geraram um conjunto de instituições e de programas que não apenas mantinham uma estreita colaboração entre si como também eram engrenagens funcionando sob critérios definidos, fora do país. Segundo Calazans (1993):

São os chamados “pacotes” que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro (p.27).

As políticas educacionais derivadas dos tais “pacotes” tinham um caráter homogeneizador que visavam à disseminação de valores e de princípios, cuja finalidade era: a integração nacional e a preparação de produtores para um mercado definido.

No entanto, os usos cotidianos que os praticantes fazem dos produtos, materiais e imaginários, colocados à disposição para consumo pelos organizadores dos lugares, tornam-se espaços apropriados pelos praticantes (CERTEAU, 1994). Assim, mesmo quando “os pacotes” tinham como objetivo “uma educação que pudesse conduzir as pessoas à aquisição de conhecimentos básicos (fundamentais e primários) para um aproveitamento mais eficaz das condições de vida” (BRANDÃO, 1986, p. 22) e que as atividades realizadas tivessem como “objetivo real o controle dos grupos populares” (Ibid., p. 24), o que se verificou em muitos casos é que os povos do campo se articularam e se organizaram, segundo seus interesses, em torno dos espaços formais instituídos ressignificando o conteúdo e as práticas de tais “pacotes”. Os agricultores e as agricultoras fazem a prática coletiva de *separar*, simbólica e socialmente, o que é *nosso* do que é *deles*, e operar seletivamente sobre esta oposição: rejeitando o que é para ser rejeitado, usando o que é para ser usado, integrando o que é para ser integrado. Diferencialmente *participando* daquilo que, mesmo vindo de fora, pode ser apropriado ativamente pela comunidade e incorporado ao controle das suas ordens e grupos de serviços e práticas sociais (Ibid.).

No Brasil, mesmo quando as mudanças político-econômicas marcadas pela progressiva industrialização iniciada no governo getulista foram implementadas, a partir de 1930, e se intensificou a necessidade de ampliação da educação escolar, o processo escolar rural se manteve inalterado. A ênfase recaiu nas práticas de extensão rural, pois a maior preocupação era:

[...] um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário (LEITE, 1999, p. 34).

Com a consolidação do modelo de industrialização, principalmente, durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), ocorreu, com maior intensidade, a expansão do capitalismo em meio rural. As mudanças ocorridas na passagem da

preponderância do agrário para a primazia do urbano-industrial geraram uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico brasileiro. Essa crise gerou condições para a emergência de ações que, em certa medida, ampliou os benefícios e a participação das camadas populares, a chamada “política de massas”, mas cujo objetivo era garantir a legitimação do poder político.

No campo, um dos resultados mais evidente da política de massas foi a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural e a extensão de alguns benefícios trabalhistas aos rurais, inclusive, a regulamentação do sindicalismo rural. A Lei sindical de 1931 definiu o sindicalismo como órgão de colaboração e de cooperação do Estado sob controle financeiro do Ministério do Trabalho. Foi a instituição do sindicalismo pelego²³. O que incorporou aquilo que se tornou a marca registrada do movimento sindical brasileiro: o corporativismo, o aparelhismo e a referência de ‘ação’ limitada à base territorial de abrangência municipal (FERNANDES, 2000). Esse contexto de criação deixou suas marcas na estrutura e na imagem do sindicalismo em meio rural que dificultou a inserção deste no processo que instituiu o Movimento de Educação do Campo.

Os efeitos socioculturais do populismo produziram outras conquistas que extrapolaram os limites circunscritos às políticas públicas e que também se refletiram no Movimento de Educação do Campo. Um desses efeitos foi uma outra leitura do termo “popular”, sobretudo, nos meios intelectuais e artísticos e em alguns meios de comunicação de massa, contribuindo vigorosamente para chamar a atenção de um número maior de pessoas (SILVA, 2006). Essa (re)consideração do *popular* passa pelo reconhecimento dos sujeitos das classes populares, enquanto produtores de cultura, e está relacionada à Educação Popular que, a partir dos anos 1960, pretendeu a criação de uma nova forma de educar (libertadora ou problematizadora) e que tinha como fundamento prático favorecer a emancipação dos oprimidos (D. GARCÉS, 2005).

O contexto político que possibilitou a construção da Educação Popular foi o mesmo que, a partir de 1961, intensificou o atrelamento da educação em meio rural ao projeto desenvolvimentista para o país. Desde meados do século XX, sobretudo após a II Guerra Mundial²⁴, a área rural no Brasil foi invadida pelo capital, promovendo a industrialização

²³ A palavra pelego, que originalmente significa a manta que se coloca entre o cavalo e a sela de montar, passou a ser utilizada para classificar os dirigentes sindicais que ficavam amortecendo os choques entre os patrões e o “cavalo” que, no caso, era a própria classe trabalhadora.

²⁴ Segundo Ehlers (1999), terminada a Segunda Guerra Mundial, parte do parque industrial bélico estaria ocioso se não fosse sua rápida adaptação para a produção de insumos químicos e motomecânicos para a agricultura.

do país e a modernização da produção rural (capitalismo no campo). O discurso oficial da modernização se apresentou de diversas formas, de acordo com as singularidades políticas de cada governo e dependendo dos movimentos do capitalismo internacional (GAIO, 2008).

Com o golpe militar e os militares no poder, a educação passa a ser apenas mais um indicador para o desenvolvimento/subdesenvolvimento entendida como “instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho” (LEITE, 1999, p. 43). A visão utilitarista e tecnicista da educação define as estratégias de reformas educacionais, onde o lema da modernização justificava a adequação do sistema de ensino brasileiro aos modelos definidos pelos organismos internacionais como os da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que já cooperava com o Ministério da Educação por meio da gerência de fundos do governo norte-americano destinados à cooperação técnica na área econômica e social. Essa mesma influência internacional se intensifica nos anos seguintes por meio de diagnósticos, análises e propostas, derivadas de importantes agências internacionais, que apresentavam um conjunto de ideias consensuais em torno das quais deveria ser a função da educação²⁵.

Na década que se seguiu ao golpe militar, as forças de oposição ao governo se fortaleceram e a resistência formada por intelectuais, estudantes, operários e operárias, artistas e agricultores e agricultoras, entre outros, começou a questionar o regime abertamente. Os movimentos sociais passaram a se rearticular e eclodiram mesmo sob os olhares opressivos dos militares que não tinham mais como sustentar a repressão devido a uma perspectiva de acumulação de capital que já não precisava da ditadura militar para manter-se. O enfrentamento, no final da década de 1970 e início da seguinte, assumiu novos formatos e novas temáticas, pois foram movimentos que surgiram a partir de reivindicações de auto-organização e de emancipação social. Surgem novos atores no cenário político e social, através da organização de sindicatos, associações científicas e comunitárias, novos partidos políticos e organizações não governamentais que se articulavam em torno da reivindicação de políticas sociais.

Esse momento foi significativo para o país e também para os agricultores e as agricultoras. Aqui precisamos entrar em mais um desvio para conhecermos um pouco das

²⁵ A UNESCO, uma das parceiras na organização dos eventos que culminaram com a criação do Movimento de Educação do Campo, é uma das agências que estabelece uma agenda política a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que teve como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo papel foi preponderante nas políticas de inclusão e abriu caminho para a discussão da diversidade.

origens, influências e pelos contextos nos quais alguns movimentos/organizações dos agricultores e das agricultoras se articularam procurando pistas do que os uniram em torno do Movimento de Educação do Campo.

Uma via trilhada pelos agricultores e pelas agricultoras foi a organização sindical. No Brasil, esta foi fortemente influenciada pela Igreja Católica²⁶, pelo Estado e pelos partidos políticos de esquerda.

Com o Golpe Militar, a repressão impediu a livre organização das classes populares e um grande número de sindicatos sofreu intervenção estatal. Com essa medida, o “sindicalismo de Estado” se difunde nos espaços rurais. Os sindicatos passam a uma posição de subserviência estatal, assumindo geralmente caráter assistencialista. A atuação da Igreja, sobretudo a católica, foi determinante para a consolidação de uma crítica a essa tradição sindical que se formava no campo brasileiro. No final da década de 1970, com o desgaste do regime militar, inicia-se um processo de construção de um sindicalismo rural renovado (SILVA; DIAS, 2010; FERNANDES, 2000).

Esse momento foi decisivo para criar as condições de mudança pela qual ansiava uma parte significativa da população brasileira e foi nesse contexto, por exemplo, que se organizou o Partido dos Trabalhadores. Este teve uma grande influência na organização dos agricultores e das agricultoras em todo Brasil e, também na Zona da Mata Mineira. Mas, antes de entrar pelo caminho da política, vamos passar pelo caminho da Igreja, mais especificamente da Igreja Católica.

Uma das características que permeou a organização dos movimentos sociais do campo na América Latina, de modo geral, e mais especificamente no Brasil, é o papel da Igreja Católica. Segundo Gohn (1997, p. 229): “Os movimentos populares que se destacaram e se tornaram conhecidos internacionalmente foram os que estavam sob o manto da Igreja católica em sua ala progressista, da Teologia da Libertação²⁷ [...]”. A necessidade desse manto protetor se situou, sobretudo, no contexto do Golpe Militar de 1964. Paulo Freire (1987) analisando o papel educativo das Igrejas Católicas na América Latina, nesse contexto de criação da Teologia da Libertação, afirmou que:

²⁶ Apesar da diversidade e do sincretismo religioso brasileiro até o final da década de 1980, o Brasil era considerado o maior país católico do mundo. E, segundo o último censo (IBGE, 2010), os católicos são 125 milhões, três quartos de todos os brasileiros.

²⁷ Pode-se definir a Teologia da Libertação como uma corrente pastoral das Igrejas cristãs que aglutina agentes de pastoral, padres e bispos progressistas que desenvolvem uma prática voltada para a realidade social. Essa corrente ficou conhecida assim porque do ponto de vista teórico, procurou aproveitar os ensinamentos sociais da Igreja a partir do Concílio Vaticano II. Ao mesmo tempo, incorporou metodologias analíticas da realidade desenvolvidas pelo marxismo (STÉDILE; FERNANDES, 1999).

No clima histórico, intensamente desafiador, da América Latina, em que se vem gestando, na práxis, esta atitude profética em muitos cristãos, se gesta igual e necessariamente uma fecunda reflexão teológica. A teologia do chamado desenvolvimento cede lugar à teologia da libertação, profética, utópica, esperançosa, não importa que ainda não tão sistematizada. Sua temática não pode ser outra senão a que emerge das condições objetivas das sociedades dependentes, exploradas, invadidas. A que emerge da necessidade da superação real das contradições que explicam tal dependência. A que vem do desespero das classes sociais oprimidas (p. 126).

Em meados da década de 1970, a Igreja criou as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)²⁸ tomando como base a Teologia da Libertação que proclamava a doutrina de que a boa nova do evangelho implicava uma opção preferencial pelos pobres. Estas Comunidades se tornaram espaços de socialização política, libertação e organização popular (FERNANDES, 2000, 2008). Além das CEBs, a Igreja passou a contar, a partir do ano de 1975, também com a Comissão Pastoral da Terra (CPT)²⁹. A CPT se tornou importante espaço de denúncia e de registro dos conflitos no campo; numa época em que as informações eram controladas, era ela que fornecia à imprensa dados sobre a violência no campo.

A atuação da CPT deu um impulso determinante para a ampliação da ação da Igreja no meio rural. As inúmeras situações de conflito, que se multiplicavam no campo, tornaram-se *locus* privilegiado de atuação das Comunidades Eclesiais de Base. Com isso, a Igreja oferecia uma alternativa organizativa aos pobres do campo e com suas metodologias de trabalho de organização de comunidades e, principalmente, com a concepção de ação social nelas embutida, gestava-se também uma aguda crítica ao sindicalismo estatal assistencialista.

²⁸ As Comunidades Eclesiais de Base (CEB) são comunidades ligadas à Igreja Católica que, incentivadas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), se espalharam, sobretudo, nos anos 1970 e 1980 no Brasil e na América Latina. Consistem em comunidades reunidas, geralmente, em função da proximidade territorial, compostas, principalmente, por membros das classes populares, vinculadas a uma igreja, cujo objetivo é a leitura bíblica em articulação com a vida.

²⁹ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma instituição civil, sem fins lucrativos, criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em outubro de 1975, para atuar nas questões agrárias. A criação da CPT marcou uma posição historicamente original da Igreja Católica do Brasil frente ao Estado: abandonando a função mediadora que lhe era socialmente atribuída, passou a jogar sua força e seu prestígio em favor dos homens sem terra e dos trabalhadores rurais (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2010).

Aqui vamos entrar numa pequena trilha pela Zona da Mata Mineira, pois esse processo também marcou a região e teve reflexos no modo como os movimentos/organizações sociais se envolveram no Movimento de Educação do Campo.

Apesar de a Zona da Mata Mineira não ser uma região com longa tradição de organizações de luta (COMERFORD, 2003), a partir do apoio de organizações e grupos ligados à Igreja Católica, a organização dos movimentos sociais do campo foi fortalecida pela criação de vários sindicatos. Estes foram criados por lideranças, ligadas às Comunidades Eclesiais de Base e incentivadas pelos cursos do Movimento da Boa Nova (MOBON)³⁰. Afinado com a doutrina da CEB, o MOBON pregava que a fé sem obras é morta, e chamava as pessoas para intervirem na realidade e se organizarem para diminuir a exploração. Na década de 1980, o MOBON estava fortalecido e, aproximadamente nesse período, em toda a região da Zona da Mata Mineira se iniciou a discussão sobre quais eram os diferentes instrumentos para intervir na realidade, tais como as associações e, principalmente, os sindicatos de trabalhadores rurais e os partidos políticos (BARBOSA, 2005; REIS, 2002; CINTRÃO, 1996; COMERFORD, 2003).

Essa discussão foi importante, pois segundo Gohn (1997) os partidos políticos também desempenharam um papel extremamente importante junto aos movimentos sociais na América Latina e as reflexões teóricas latino-americanas sobre os movimentos sociais (décadas de 1970 e 1980) foram influenciadas pelas teorias de origem europeia, sobretudo, pelo paradigma marxista. Nesse sentido, estratégias políticas eram elaboradas no encontro com a produção de conhecimentos. E na Zona da Mata Mineira não foi diferente. Além da Igreja, a criação dos STRs³¹ foi estimulada pela fundação do Partido do Trabalhadores (PT).

A fundação do PT inseriu na disputa política novos agentes: as lideranças das CEBs e as lideranças sindicais que, em geral, eram pequenos proprietários ou trabalhadores rurais sem terra que trabalhavam como parceiros para os grandes proprietários. Estes trabalhadores rurais que antes eram subordinados e submissos, passaram tanto a disputar com os fazendeiros os cargos eletivos municipais, quanto também a apoiar candidatos próprios (diferentes dos indicados pelos fazendeiros) para os cargos legislativos e

30 O Movimento da Boa Nova é um movimento católico que tem sede no município de Dom Cavati - MG, circunscrito à Diocese de Caratinga - MG. A sede do Mobon é também uma casa de cursos que funciona desde 1979 e recebe anualmente milhares de pessoas para aprofundamento em diversas temáticas religiosas. A grande maioria dos que frequentam os cursos é proveniente de diversas comunidades rurais do interior do estado de Minas Gerais.

31 Estou me referindo aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, que até 2003, estiveram agrupados no pólo Sindical da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) com sede em Muriaé - MG.

executivos estaduais e federais, como aconteceu nas eleições constituintes de 1988. Todo esse processo criou uma diferenciação, que tinha uma conotação política, entre os agricultores: *o povo do PT* passou a ser a designação daqueles que *se alinhavam com o pessoal das CEBs e dos STRs*. É neste contexto que os sindicatos da região da Zona da Mata Mineira começaram a unir forças e a organizar o que posteriormente se consolidaria como a articulação sindical da Zona da Mata (BARBOSA, 2005; REIS, 2002; CINTRÃO, 1996).

Ainda segundo Gohn (1997), a partir da década de 1980, a estratégia marxista foi sendo substituída pela dos novos movimentos sociais. Estes traziam como mote de organização além da questão de classe outras formas de injustiça e de opressão. Como, por exemplo, a questão ambiental. Neste contexto, cabe ainda situar a emergência de uma outra organização vinculada aos agricultores e às agricultoras na Zona da Mata que participou ativamente desse momento histórico, mas não estava vinculada à Igreja nem à política partidária: o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA).

O CTA foi criado em 1989 no contexto, de um movimento mais amplo, de caráter sócio ambientalista que se insere na disputa pela construção de uma nova representação da agricultura, negando o modelo tecnológico da Revolução Verde e propondo um modelo sustentável de desenvolvimento. Segundo Barbosa (2005, p. 112):

Os interesses comuns para uma primeira aproximação foram dados pela questão política global: ocorreu uma aliança política numa mesma “luta por um novo modelo de desenvolvimento”, na linguagem do CTA, por uma “sociedade melhor”, na linguagem da CUT e do PT, e, na “luta pela libertação”, na linguagem das CEBs. A ONG passa a ser considerada a serviço dos movimentos sociais.

Saindo da trilha pela Zona da Mata Mineira, quando pensamos na organização dos agricultores e das agricultoras, antes mesmo dos movimentos sindicais, outras formas de organização deram sustentação às lutas contra a exploração, contra a expulsão e pela reapropriação da terra. Essas formas de organização foram efetivadas por indígenas, escravos, imigrantes e trabalhadores e trabalhadoras rurais com ou sem terra ao longo da história. Os movimentos de resistência e de luta no campo estão presentes na história do Brasil, desde a chegada dos portugueses. A resistência indígena, dos quilombos, dos movimentos messiânicos, das rebeliões cangaceiras, das ligas camponesas e das ocupações

de terra, entre outras, são exemplos de processos de organização dos agricultores e das agricultoras. Interessou-me, avançar um pouco mais para conhecer um dos movimentos sociais do campo mais atuantes da realidade: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este tem construído sua identidade procurando demarcar, bem claramente suas diferenças em relação a outros movimentos com maior tradição como, por exemplo, os movimentos sindicais.

O MST se organizou no contexto social e político brasileiro entre meados da década de 1970 e meados da década de 1980. Alguns elementos podem ser evidenciados como tendo forte influência na criação do Movimento: o crescimento da violência dos latifundiários contra as populações que vivem do campo, naquele momento, praticada como recurso extremo para reter a propriedade privada da terra; a chamada modernização conservadora da agricultura que estava gerando mais miséria e expulsão da terra; o aumento, também da luta pela terra, por parte dos agricultores e das agricultoras que iniciavam processos de ocupação de terras; a recente abertura política que movia a sociedade civil; processos de mobilização que animavam e davam esperança à luta travada pelos excluídos, como a luta pela anistia, “diretas já”, etc.; a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda; a Campanha da Fraternidade de 1980: *Terra de Deus, terra de irmãos* promovida pela Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB). O MST nasceu, assim, como um movimento de massa, de contestação contra o não-cumprimento pelo Estado da lei da Reforma Agrária (OLIVEIRA, 2008).

Além da luta pela terra, o MST incorporou, entre outras, a luta pela educação. Segundo Bezerra Neto (1999) para o movimento é imprescindível o rompimento de três cercas: “a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância” (p. 39). E o MST não ficou só nas intenções, desde o seu nascimento o movimento tem investido na dimensão sociocultural e educativa, o que transpareceu nas suas ações formativas, sejam elas escolares ou não.

Retomando nossa estrada principal – a das Políticas Públicas – no contexto de abertura política da década de 1980, fazer educação popular passou a significar o trabalho político-educativo junto aos movimentos sociais organizados, aos sindicatos progressistas, aos municípios conquistados pelos partidos políticos de esquerda. E, continuou a significar o trabalho com jovens e adultos, em suas várias modalidades. Mas, simultaneamente, tudo o que era ligado à educação escolar era tido como reprodutivista em função do super controle que o Estado exercia sobre a educação e todos os seus agentes (estrutura,

professoras, alunos e alunas, currículos, etc.). Se por um lado, a escola, nesse contexto, começou a ser alvo de discussões a respeito da sua natureza e de seus objetivos já que era um “aparelho ideológico do estado” (ALTHUSSER, 1998), por outro lado, o processo de sucateamento do sistema de educação pública brasileiro fazia com que se articulasse um grande movimento de luta pela educação pública de qualidade.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2008) colocou a educação como dever do Estado, incluindo a educação em meio rural:

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Parágrafo 1º - A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. Parágrafo 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. [...] Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entretanto, mais uma vez as intenções ficaram só no papel, já que a implementação fica a cargo das administrações municipais responsáveis pelo Ensino Fundamental. Essa ideia vai ser reforçada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que previu a autonomia dos municípios para criarem seus próprios sistemas de ensino, o que dará uma característica local ao planejamento e à efetivação de políticas para a educação em meio rural.

A partir do que narrei até aqui, não se pode dizer que não foram feitos investimentos públicos e que projetos e mais projetos não foram implementados em meio rural. Mas, como nos diz Gohn (1999, p. 7):

[...] as reformas e propostas educacionais, particularmente na área escolar, não são novidades [...]. Porém, se observarmos atentamente o ciclo destes acontecimentos, eles são datados e correspondem a períodos de crise na economia, de redefinição do modelo de acumulação vigente e de constituição de novos atores sociais como sujeitos da cena pública nacional.

Nesse sentido, não é possível pensar as mudanças em nosso país sem fazer uma reflexão histórica das mudanças do capitalismo e da nova ordem mundial. De modo que, percebemos que a atuação do Estado tem sido historicamente adaptada às condições e necessidades do desenvolvimento do capital.

Essa adaptação se dá à medida que o Estado transforma suas instituições em espaços para ativar forças em nome de um projeto de desenvolvimento da sociedade e funcionando, assim, como corretivo do próprio modelo de acumulação de capital.

Nesta lógica, nas últimas décadas do século XX vem se consolidando, sobretudo nos anos 1990, outro estágio histórico do capitalismo influenciando mudanças estruturais em escala global. Assim é que, em face da própria racionalidade interna do capitalismo, essas transformações compreendem um movimento de ruptura/continuidade histórica da sociedade que se expressa, pela sua natureza, na (re)organização do capitalismo. Embora se apresente de forma mais evidente nas suas dimensões econômicas, estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. A este fenômeno tem se dado o nome de globalização. Segundo Santos (2002),

Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações fronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou náufragos, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado (p. 11).

Neste sentido, a globalização rompe com a homogeneização preconizada pelo padrão moderno ocidental ao combinar processos de universalização e eliminação das

fronteiras nacionais, por um lado, com particularismos, diversidade local, identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro.

Santos (2002) analisa este período histórico a partir de três contradições aparentes que marcam suas especificidades: A contradição entre globalização e localização; a contradição entre o Estado-nação e o não-Estado transnacional e a contradição de natureza político-ideológica.

A contradição entre globalização e localização se reflete na medida em que, por um lado, as interações globais se intensificam e as relações sociais de desterritorializam traduzindo-se em novos direitos às opções que atravessam fronteiras até há pouco tempo policiadas pela tradição, pelo nacionalismo, pela linguagem ou pela ideologia, e frequentemente por todos eles em conjunto. No entanto, por outro lado, novas identidades locais emergem e são construídas em torno da preeminência dos direitos às raízes. Tais localismos, tanto se referem a territórios reais ou imaginados, como a formas de vida e de sociabilidade baseadas nas relações face-a-face, na proximidade e na reciprocidade (SANTOS, 2002).

A segunda contradição é entre o Estado-nação e o não-Estado transnacional, ou seja, sobre o papel do Estado na era da globalização. Se, para uns, o Estado é uma entidade ultrapassada e em vias de extinção ou, muito enfraquecida na sua capacidade para organizar e regular a vida social, para outros, o Estado continua a ser a entidade política central, não só porque a erosão da soberania é muito seletiva, até porque a própria institucionalidade da globalização - das agências financeiras multilaterais à desregulação da economia - é criada pelos Estados nacionais (Ibid.).

A terceira contradição, de natureza político-ideológica, se apresenta no modo como a globalização tem sido compreendida como uma potência incontestável e imbatível do capitalismo e ela tem sido vista desse modo seja pelos que conduzem a globalização e dela beneficiam, como por aqueles para quem a globalização é a mais recente e a mais virulenta agressão externa contra os seus modos de vida e o seu bem estar, mas também há os que acreditam que ela possa representar uma nova oportunidade para ampliar a escala e o âmbito da solidariedade transnacional e das lutas anticapitalistas (Ibid.).

De certo modo, cada uma destas posições capta uma parte dos processos em curso, mas pela complexidade dos mesmos, nenhuma delas, porém, faz justiça às transformações no seu conjunto porque estas são, na realidade, contraditórias e múltiplas.

No contexto das políticas educacionais, estas contradições são parte e integram uma das novidades mais significativa no campo da política educacional nos anos de 1990 que foi a construção da Política Pública de Educação do Campo.

3.2 Educação do Campo

As populações que vivem do campo sempre lutaram pelos seus direitos, inclusive o direito à educação. No entanto, até o período que foi batizado de Educação do Campo não havia registros na história da educação brasileira de reivindicações de caráter social, pedagógico e político articuladas por diferentes movimentos/organizações vinculadas ao campo que tivessem conseguido se inserir tanto no campo das políticas públicas, quanto no âmbito acadêmico e nas práticas pedagógicas. Por este motivo considerei esta parte da caminhada muito importante e mantive a intenção original, que defini ao construir o roteiro lá atrás, de não apenas situar alguns momentos históricos que foram significativos para efetivação da construção da Educação do Campo, mas também trago a narrativa de reflexões que fiz sobre alguns contextos que facilitaram ou dificultaram essa efetivação.

Assim, continuo a caminhada reorganizando a bagagem que trouxe até aqui mantendo em meu “embornal” as escolhas que fiz e que vão orientar o caminho.

Uma dessas as escolhas é a discussão acerca da construção da Educação do Campo no contexto de globalização neoliberal e suas contradições, entendendo que esta construção se configura como uma possibilidade de globalização alternativa (SANTOS, 2007). Assim, em tempos de globalização neoliberal e de capitalismo neoselvagem a sociedade “afirma-se cada vez mais como uma sociedade fragmentada, plural e múltipla, onde as fronteiras parecem existir apenas para poderem ser ultrapassadas” (Ibid., p. 33).

Numa *sociedade fragmentada, plural e múltipla* entendo que o poder não se estabelece mais (ou apenas) pela definição de um único modo de vida como aceitável. Até porque para que o discurso do somos todos iguais se entranhe nos indivíduos, a sociedade requer uma estrutura que se justifique como igualmente acessível a todos: o mundo dos universais. Um mundo que exige do capital um grande esforço para ser mantido e que, aos poucos, está sendo deixado para trás. A afirmação das diferenças e das particularidades está de acordo com essa nova forma de produção de mercadorias que torna bastante comum a cultura do consumo que movimenta o capitalismo.

Mas, por que essa discussão atravessa nosso caminho? Porque esse macro contexto fez-me pensar sobre o contexto brasileiro e sobre as condições que possibilitaram que o Movimento de Educação do Campo tivesse a força para lançar um processo de articulação nacional que influenciasse, entre outras coisas, a formulação de políticas públicas que, em última análise, carregam consigo o conflito da luta pela diversidade.

As populações que vivem do campo estão entre os grupos sociais que tiveram suas lógicas e seus modos de vida invisibilizados e desqualificados na sociedade moderna. Mas, as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação (SANTOS, 2007).

O campo tem diferentes sujeitos. [...] há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração. São diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 30).

Essas populações, assim como tantas outras, resistiram e apesar das muitas tentativas de eliminação ou de cooptação pela lógica moderna/capitalista ainda podem ter suas experiências reconhecidas como alternativas de emancipação.

Santos (2007) afirma que a globalização alternativa, contra-hegemônica, está sendo promovida por movimentos e organizações populares subalternos, locais ou nacionais, que resistem à globalização neoliberal e apresentam alternativas nos diferentes aspectos da realidade social, dentre estas, a necessidade de democratização das relações sociais. As formas de resistência são várias e nem sempre visíveis ou reconhecidas como tais, porque a crítica à lógica moderna tem procurado uma única resposta, um princípio único de transformação social.

Santos (Ibid., p. 6) nos diz que “a teoria crítica moderna concebe a sociedade como uma totalidade, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe”. Essa proposição influenciou (e ainda influencia) muitos grupos/movimentos que têm como pressuposto para sua ação a ideia de que há um princípio único de transformação social e o de que há um único agente histórico coletivo capaz dessa transformação. Para Santos (Ibid., p. 27) esse pressuposto assenta-se “na inevitabilidade de um futuro socialista gerado

pelo desenvolvimento constante das forças produtivas e pelas lutas de classes em que ele se traduz”.

Segundo Santos (Ibid.), a teoria crítica moderna está em crise, porque são múltiplas as faces da dominação, assim como múltiplas são as resistências e os seus protagonistas, fica impossível reunir a todos em uma grande teoria comum, de modo que “mais do que uma teoria comum, do que necessitamos é de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos ‘conversarem’ sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam” (p. 27).

Neste sentido, o Movimento Nacional de Educação do Campo pode ser entendido como uma tática de globalização alternativa, porque busca dar visibilidade a outras formas de desenvolvimento contribuindo para transformar as atuais relações sociais e a vida no campo.

[...] aprendemos [...] que em nome da nossa identidade comum e de lutas comuns, não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de histórias, e através de tantas outras lutas [...]. Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humanos, de cidadão, e para transformar o mundo (CALDART, 2002, p. 31).

A constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo foi uma das táticas (CERTEAU, 1994) que os agricultores e as agricultoras e suas organizações utilizaram para lutar juntos pelos seus direitos, resistindo, assim, às estratégias de invisibilização e de desqualificação implementadas pelos poderes instituídos. Quando falo de poder instituído refiro-me ao Estado, mas também a toda uma lógica referendada socialmente que se fortalece por meio da negação e da ridicularização de outras lógicas possíveis.

Neste contexto, não considero o processo de constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo como um fato isolado, mas uma possibilidade de subversão do que é imposto, não por uma rejeição ou modificação direta do que é imposto, mas pelas maneiras de usá-lo (CERTEAU, 1994). Na imersão em um espaço que não nos pertence, agimos sorrrateiramente, com furtividade. Jogamos com os acontecimentos para os transformarem em ocasiões favoráveis aos golpes (CERTEAU, 1985).

Busco, então, evidenciar momentos/processos que podem ter sido aproveitados, furtivamente, como ocasiões favoráveis aos golpes. Não ignoro que muitas outras

narrativas são possíveis, mas no contexto deste estudo reconhecendo os limites de abarcar todo o processo, até porque temos visões parciais de tudo, não vou me ater a todos os detalhes que envolveram o processo de constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Com a emergência dos movimentos sociais do campo a década de 1990 pode ser considerada um marco, pois, neste período iniciou-se um processo de troca de experiências na busca por novas alternativas para os problemas mais agravantes do meio rural incluindo a educação, sobretudo pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O MST, que já tinha uma longa trajetória de lutas por direitos, inclusive pelo direito à escola, realizou, em julho de 1997, o I “Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA) em parceria com o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GTRA/UnB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e com a CNBB. Vale reforçar que a presença da Igreja Católica e dos organismos internacionais além, é claro, da universidade tornaram o encontro um espaço privilegiado para, furtivamente, dar o golpe (CERTEAU, 1985).

Não apenas porque o contexto político e acadêmico estava sensível ao tema da diversidade, mas porque o MST já tinha construído, no cenário internacional, uma imagem de luta contra a injustiça e contra as desigualdades que lhe garantia uma cobertura da mídia (mesmo que geralmente negativa) em todas as suas ações. Isso tornava tudo que envolvia o MST um ato político e de grande visibilidade. Assim, o 1º ENERA lança o “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”, afirmando que: “No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto” (CALDART, 2000, p. 90).

Como fruto do 1º ENERA, em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea) que tem como objetivo geral:

[...] 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 o desenvolvimento sustentável (SANTOS, C., 2008, p. 97).

Este programa representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo (BRASIL, 2007).

A experiência educativa acumulada, bem como a própria existência do MST pode, neste caso, ser entendida como um processo histórico mais amplo em torno do qual se constituiu o Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2008). E, mais do que isto, o MST não apenas foi o mentor político do Movimento Nacional de Educação do Campo, como também as reflexões oriundas das suas experiências educativas³² têm sido referência para a formulação dos princípios e de práticas da Educação do Campo.

Se por um lado há que se reconhecer a capacidade de inovação e de articulação do MST e lhe garantir os méritos por ter investido e por ter se comprometido com uma empreitada desta envergadura, por outro lado, é preciso considerar que outros movimentos sociais do campo não tinham, e muitos ainda não têm, uma reflexão sistemática e sistematizada sobre suas práticas educativas ou sobre a escola. Além disso, a luta pelo socialismo, declarada por algumas lideranças, e o referencial teórico marxista incorporado pelo MST em sua crítica social e educativa podem ser ofensivos a outros movimentos que não assumem essas posições. Essa consideração não incorpora uma crítica ao papel assumido pelo Movimento muito menos às suas posições teórico ideológicas, mas reflete a preocupação de que outros olhares, outras abordagens e, o mais importante, de que outros movimentos sociais participem efetivamente da construção do Movimento Nacional de Educação do Campo.

O que percebo, até os dias atuais, é que existem diferenças que marcam as táticas e até as concepções dos movimentos, desde o uso dos termos que denominam as populações que vivem do campo até as motivações e os contextos em torno dos quais essas populações se organizam. Este tem sido um grande desafio, o de construir o Movimento Nacional de Educação do Campo a partir de “diferentes sentidos, teorias, contextos, projetos e utopias”, é o que afirma Sônia Meire (JESUS, 2006, p. 51) no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Ela nos diz que ultrapassar esse desafio exige um esforço no sentido de estabelecer modos de pensar e de fazer que sejam muito mais relacionais do que duais. Afirma ainda que o objetivo do Movimento se articula em torno da construção de uma compreensão mútua da realidade das populações do campo. Nesse sentido, o papel do Movimento não é escolher uma determinada teoria ou método, o que o mobiliza é

³² Várias publicações que tratam da Educação do Campo (A coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, por exemplo) demonstram a evidência do MST na formulação e na promoção da Educação do Campo.

justamente a luta pela coerência e a importância das relações que fundamentam as práticas educativas e os sujeitos para os quais elas são pensadas.

Pode-se dizer que o MST encontrou um caminho, coerente e fundamentado tanto teórico quanto politicamente para suas práticas educativas. A dimensão cultural do MST e os seus nexos com a dimensão educativa é uma das bases para a construção das práticas educativas do movimento (CALDART, 2004).

Segundo Caldart (2004), o MST concebe a cultura como modo de vida, mas acrescida de um sentido político específico que é o de uma cultura social com dimensão de projeto. Afirma ainda que a cultura que busca “entender no processo de formação dos sem-terra pelo MST é, pois aquela que, por se produzir na dinâmica de um movimento social, ou de uma luta social, **diz respeito bem mais ao extraordinário do que ao cotidiano**” (Ibid., p. 38, grifo meu). A dinâmica da luta social, de luta pela terra, implementada pelo MST, “trata de um cotidiano que exatamente rompe ou pelo menos retrabalha certos padrões ou crenças, tradições presentes naquele chamado modo cotidiano de vida” (Ibid., p. 39).

Há muita coerência entre as práticas e os sujeitos envolvidos nestas práticas, pois o nome do MST já define quem são os sujeitos deste movimento: os sem-terra. Bezerra Neto (1999) afirma que os sem-terra são trabalhadores rurais “desempregados que vivem uma situação de desespero” (p. 29). O sem-terra é aquele que ocupa a terra porque “não tem mais para onde ir, está no inferno e, então resolve dar um tapa no diabo” (p. 29). De certo modo, penso que a dinâmica dos acampamentos, das marchas, de ocupações, das místicas e a disciplina que estes trabalhadores e trabalhadoras precisam incorporar às suas vidas pela militância no MST, na minha forma de ver, fazem de sua vida algo extraordinário. Enquanto que, para outros grupos, inclusive para os agricultores e as agricultoras familiares que vivem na Zona da Mata Mineira, que já são donos do seu pedacinho de terra, talvez seja necessário partir de uma análise que considere modos de vida menos extraordinários. No entanto, exatamente por se construírem nos limites do cotidiano, possibilitam feitos extraordinários pelas possibilidades de usos que os praticantes fazem em seu cotidiano (CERTEAU, 1994).

O cotidiano de vida das populações do campo tem elementos fortes de tradição e de conservação, “mas tem também, e ao mesmo tempo, elementos de rebeldia social” (CALDART, 2004, p. 45). Assim como o modo de vida cotidiano de qualquer sujeito, seja agricultor e agricultora ou não, tem conservação/rebeldia. Este talvez tenha sido um dos primeiros desafios do Movimento Nacional de Educação do Campo fazer-se Movimento

cuja identidade está no vínculo com as populações que vivem do campo e, ao mesmo tempo, relacionar-se com as diferenças que compõem os movimentos e as populações do campo por este Brasil a fora.

Foi a partir da consideração desta riqueza e amplitude e dos resultados do 1º ENERA que uma das entidades parceiras na promoção do evento, a UNICEF, provocou as demais para que realizassem um trabalho mais amplo sobre educação a partir do mundo rural. Aceito o desafio, foi escolhido o nome de “I Conferência por uma Educação Básica do Campo” para o próximo evento. Buscando ampliar a discussão, desde o início, foi concensuado que se consideraria o específico da “educação básica do campo” a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo; que o vínculo da educação básica do campo era com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo (ARROYO, 1999).

A formulação do nome escolhido para o evento explicita as intenções e as expectativas dos organizadores: “Por uma Educação Básica do Campo”.

Iniciar com a expressão “**Por uma**” afirmava o desejo de construção, de fazer parte de algo que, ainda não estando pronto, podia ser efetivado pelo coletivo. Para Kolling, Nery e Molina (1999), criar o *Movimento por uma Educação Básica do Campo* sugere o desafio do processo que se pretendia iniciar com a Conferência, pois o direito à educação não estava sendo atendido de forma satisfatória, seja pela quantidade ou pela qualidade das escolas. Entende-se que é preciso ter escolas em meio rural que assumam a identidade do meio rural, para que isso se efetive mudanças são necessárias tanto no que se refere às políticas públicas quanto às concepções pedagógicas. Ou seja, a educação que é oferecida ao campo é uma educação desconexa com a realidade do campo.

Afirmar a “**Educação**” era uma forma de ampliar a interlocução e, ao mesmo tempo, provocar uma reflexão sobre as políticas educacionais, suas concepções e sobre como as práticas educativas estavam sendo vivenciadas em meio rural. Com isso, procurava enfatizar que a Educação do Campo precisava ter um caráter de especificidade e ser alternativa, mas sem tirar a importância de ser educação no sentido amplo de formação humana. Para isso, era necessário garantir às populações que vivem do campo o acesso a uma educação de qualidade, que as ajudasse a viver com dignidade e com melhores condições no campo (CALDART, 2002).

Por que “**básica**”? Porque a LDB n.º. 9.394/96 (BRASIL, 1996) identifica a educação básica como um dos níveis da educação escolar formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos

(EJA) e a Educação Profissional e, naquele momento, entendia-se que a expressão educação básica carregava em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública, pois o fato de somente o Ensino Fundamental ser garantido como obrigatório apontava uma luta para que a obrigatoriedade se estendesse até o Ensino Médio (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Aliás, esse aspecto foi amplamente discutido e, na segunda conferência, que aconteceu em 2004, o “básica” foi retirado do nome por se entender que há a necessidade de uma Educação do Campo que englobe desde a Educação Infantil à Educação Superior.

Mas foi a expressão “**do campo**” que deixou a marca mais impactante da conferência. No texto-base, Kolling, Nery e Molina (1999) propõem a utilização do termo campo para se contrapor à educação rural ou à educação para o meio rural. A Educação do Campo se refere àquela que é pensada pelos e a partir das populações que vivem no e do campo (agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros e todos os povos que tem o campo como meio de sobrevivência). Nesta perspectiva, a educação deve ser tratada de modo mais amplo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento social, cultural e econômico destas populações, abrangendo a diversidade dos sujeitos, respeitando as identidades dos grupos, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

E então, após um intenso processo de mobilização, a “I Conferência Nacional por uma Educação do Campo” (I CNEC, 1998) aconteceu em 1998, em Luziânia (GO), e segundo a avaliação dos organizadores foi um sucesso. O processo de preparação e a animação de quem participou foram contagiantes. Os principais compromissos e desafios assumidos nessa conferência foram, em suma, efetivar a educação básica do campo e reconhecendo os sujeitos que nele e dele sobrevivem, gerando a valorização das culturas do campo. No processo de mobilização para a I Conferência foram realizados encontros preparatórios que aconteceram em quase todos os estados brasileiros. E foi esse processo de mobilização que inseriu Minas Gerais e a Zona da Mata Mineira no Movimento Nacional de Educação do Campo.

Em Minas, o encontro preparatório aconteceu em julho de 1998 e, segundo Fernandes (2006, p. 34):

[...] de forma inédita no Brasil, foi o único Estado que realizou um encontro de grande dimensão com o envolvimento de diversos movimentos sociais do campo, pastorais, profissionais da educação da

rede municipal e estadual de ensino, pais e alunos, educadores de universidades.

Até a realização da I Conferência, o processo ainda estava muito centrado no MST e nas entidades que o apoiaram, mas a repercussão do evento e a capilaridade da então criada “Articulação Nacional de Educação do Campo” foi sendo ampliada, envolvendo outros sujeitos e entidades vinculados ao campo.

Com esta ampliação e o envolvimento de outros movimentos e organizações ligados ao campo, a discussão da Educação do Campo ocupa, literalmente, as ruas. Em 2003, tanto a Marcha das Margaridas³³ quanto o Grito da Terra Brasil³⁴, incluem em suas pautas de reivindicações itens sobre a Educação do Campo. Segundo Munarim (2008), esses eventos evidenciam a entrada em cena, de um outro grande sujeito social, que até então estava à margem do Movimento Nacional de Educação do Campo: o “movimento sindical rural” vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG).

E várias foram as frentes de atuação do Movimento Nacional de Educação do Campo, por exemplo, no campo das políticas públicas umas das ações de maior impacto foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002. E, em 2003, a instituição do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo que além do corpo técnico vinculado a vários setores do governo tinha a participação de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente, aquelas representativas de trabalhadores rurais; e, em 2004, a implantação da Coordenadoria Geral da Educação do Campo - CGEC, no âmbito da SECADI/MEC. Também tivemos a formulação e implantação de vários Programas como, por exemplo, o ProJovem Campo - Saberes da Terra voltado para a escolarização e a qualificação profissional de jovens do campo e, ainda, o Procampo que tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país. Além disso, a

³³ A Marcha das Margaridas é uma estratégia política construída pelas mulheres trabalhadoras rurais organizadas no Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), para combater a fome, a pobreza, a violência sexista e construir um novo Brasil com justiça, paz e igualdade de gênero, reunindo, em Brasília, participantes dos mais diversos lugares do país, sendo considerada a maior mobilização de massa organizada pelas mulheres trabalhadoras rurais no Brasil.

³⁴ O Grito da Terra Brasil (GTB) é uma das maiores atividades de massa que o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais realiza, anualmente, desde 1995. É um momento em que se apresenta aos Governos Federal, Estaduais e Municipais, um conjunto de reflexões, de reivindicações e de anseios que são gerados a partir das necessidades da agricultura familiar brasileira.

mobilização ocupou³⁵ o espaço acadêmico e vários eventos foram organizados para discutir o tema como, por exemplo, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo realizado em Cuiabá-MT, em 2006, e os II e III Encontros de Pesquisa em Educação do Campo ocorridos em Brasília nos anos de 2008 e 2010, promovidos pelo Observatório Nacional de Educação do Campo/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Este contexto de profícua produção não apenas de conhecimentos e políticas, mas, sobretudo de sentidos foi marcado de sobremaneira pela atuação dos movimentos sociais que realizaram a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC, 2004b), em Brasília. Apesar dos seis anos de intervalo para sua realização a II CNEC começou a ser pensada logo após a I CNEC quando se consolidou a ideia de formar uma equipe de articulação nacional, a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Esta teria como meta ampliar o envolvimento dos vários setores das entidades ligadas às lutas vinculadas ao campo e, também, organizar a II Conferência onde as discussões gerariam em torno da Educação do Campo.

A II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC) aconteceu em agosto de 2004 e teve como objetivo avaliar o que já fora construído e planejar os próximos passos. Com o tema *Por uma Política Pública de Educação do Campo* a II CNEC marcava um novo momento de maior articulação, pois se ampliou a participação dos grupos organizados, das universidades, e as representações governamentais, bem como a partir de uma concepção de educação. Assim, como proposições da II CNEC definem-se a afirmação da Articulação Nacional para encampar o movimento de Educação do Campo e a mudança no nome que passa a ser reconhecido como Movimento Nacional de Educação do Campo não mais pensando apenas na educação “básica”, mas, incluindo a educação superior, nas universidades públicas brasileiras, incluindo a pós-graduação.

Na declaração final da II CNEC os 1.100 participantes defendiam um tratamento específico à Educação do Campo a partir de dois argumentos básicos: o primeiro refere-se a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de

³⁵ Uso o termo *ocupar* propositadamente, me apropriando dos sentidos que a palavra assume em relação à ocupação de terras que é uma das principais táticas do MST de pressão sobre os governos e para chamar a atenção da sociedade para as questões do campo. Ocupação implica apoderar-se legalmente de algo, conquistar o direito de. Tanto no que se refere à ocupação da Universidade quanto à ocupação dos latifúndios é um ato político que visa chamar a atenção do poder para as populações que vivem no campo.

desenvolvimento nacional garantida por meio de uma política pública específica de acesso e permanência, de um projeto político e pedagógico. O segundo, afirma-se na diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo que necessitam ser compreendidos e considerados na construção do Projeto da Educação do Campo. Não se pode pensar e fazer Educação do Campo sem reconhecer os processos formativos e culturais desse contexto; sem olhar para práticas que lá estão e que, por meio de seus sujeitos vêm realizando significativas conquistas (FOERSTE; JESUS, 2012).

Podemos considerar que o Movimento Nacional de Educação do Campo assumiu três frentes de ação: a política, a gnosiológica e a pedagógica. Esta última está diretamente relacionada às escolas e busca construir outra pedagogia que considere as práticas educativas dos movimentos e da educação popular. A gnosiológica tem como foco as universidades e os centros de pesquisa e busca produzir outros conhecimentos sobre o campo que, enraizados nas práticas, possibilitem a desinvisibilização de outras lógicas. E, a política, se efetiva na relação com o Estado e nas políticas públicas. Essas frentes de ação se complementam e se fortalecem mutuamente. O Movimento Nacional de Educação do Campo teve sucessos (e frustrações) significativos em ambas as frentes, mas como o nosso foco nesta viagem são as políticas públicas, cabem aqui algumas reflexões sobre a relação entre Movimentos Sociais e Estado.

Como já vimos na primeira parte da caminhada, historicamente, a educação rural consistiu nas iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória. Os movimentos sociais do campo lutam contra esta situação de privação de direitos no campo e afirmam que:

Direitos se concretizam no espaço público e não no privado. Não podemos aceitar a “privatização dos direitos” que vem acontecendo na sociedade capitalista neoliberal. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 210-211).

Entretanto, como esclarece Chauí (2006, p. 404), “um direito, ao contrário de necessidades, carências ou interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. A Educação do Campo é, então,

um processo complexo que luta ao mesmo tempo pela especificidade (o Campo) e pela universalidade (direitos e políticas públicas).

A luta por construir a política pública de Educação do Campo parte do pressuposto de que o processo de gestão da política será compartilhado e que os Movimentos Sociais terão condições de disputar, com grupos de interesses antagônicos, os espaços na burocracia estatal. Assim, se por um lado, a participação social na construção de um projeto comum é democrática e permite estabelecer consensos, por outro ela está sujeita a ser cooptada e usada como meio de legitimar o Estado e ainda diminuir a autonomia e o poder de pressão das organizações sociais. Um exemplo bem claro dessa disputa é o fato que, no final da década de 1990, dois processos políticos importantes, com impactos na Educação do Campo, se desenvolveram quase, concomitantemente, no interior do Estado brasileiro: o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que resultou na Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002. Em relação ao PNE, pode-se afirmar que:

O PNE, conforme é de lei, foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de proposta por parte do Movimento Nacional de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constituiu-se numa anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento Nacional de Educação do Campo, ou porque são metas insuficientes, ou porque é o antípoda da qualidade por eles requerida. Aliás, a despeito de o Movimento Nacional de Educação do Campo, naquele contar com o apoio explícito da UNESCO que, no plano internacional elabora proposições de políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que sempre embasaram as políticas educacionais brasileiras (MUNARIM, 2008, p. 64).

Apesar dos limites e dos conflitos enfrentados, podemos ressaltar que no campo das políticas públicas uma das conquistas mais relevantes para o conjunto das populações que vivem do campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estas, embora tenham sido aprovadas em 2002, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram “engavetadas” e só saíram da “gaveta” no início

de 2003, com o início do governo Lula. A eleição de um sindicalista, vinculado ao Partido dos Trabalhadores e com apoio de grande parcela dos Movimentos Sociais teve um impacto positivo no contexto de criação do Movimento Nacional de Educação do Campo. Embora, não caiba neste texto uma avaliação do que representou o Governo Lula para o Movimento Nacional de Educação do Campo, podemos ressaltar que um conjunto significativo de políticas educacionais foi implementado a partir das reivindicações dos movimentos. No entanto, os conflitos e as contradições na relação entre Estado e Movimentos não se encerram, apesar do governo Lula. Como diz Munarim (2008, p. 72):

Por vezes, a estrutura arraigada e pré-existente não permite que proposições de inovação advindas do novo governo se enraízem no âmago do Estado, outras vezes, o próprio “novo” governo não as quer, isto é, nem todos os membros do novo governo se revelam assim tão novos. Também essas contradições internas ao Governo Lula e, particularmente, internas ao MEC, no que se refere à Educação do Campo.

Outro aspecto que conta significativamente no que se refere à implementação ou não das políticas que interessavam ao Movimento foi apontado por Moehlecke (2009), ao analisar a institucionalização das chamadas “políticas de diversidade” no primeiro mandato do governo Lula. A autora (Ibid.) aponta sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, associados à concepção de “diversidade” nas políticas educacionais:

A multiplicidade de significados atribuídos ao termo “diversidade” no âmbito do ministério pode ser vista positivamente, na medida em que se beneficia do senso da sociedade brasileira que tende a identificar a diversidade como um traço positivo e constitutivo de nosso país e, desse modo, reunir demandas sociais geralmente fragmentadas. Porém, tal estratégia pode esvaziar a força das reivindicações trazidas pelos movimentos sociais e alterar o sentido que atribuem às suas propostas, descaracterizando-as. [...] Indo além, é preciso observar que a variedade de significados associados ao termo “diversidade” expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades (p.484).

Não obstante, as Diretrizes desencadearam um processo de mobilização e envolvimento social, na busca de garantir e fortalecer a qualidade, o acesso e a permanência da Educação do Campo no cenário das Políticas Públicas do país. Foi como se um “rural” antes coberto e desconhecido pelos documentos oficiais tivesse emergido como “campo” para então obter um lugar na política brasileira. Assim, as Diretrizes representam um marco significativo para a Educação do Campo, porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais.

Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

No contexto de implementação das DOEPEC foram realizados vários Seminários Estaduais de Educação do Campo, com o objetivo de debater as Diretrizes e difundi-las. A partir desses Seminários, foram instituídos Comitês e/ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo para promover a regulamentação e implementação das Diretrizes pelos sistemas estaduais e municipais de ensino. Em Minas, o Seminário “Educação e Diversidade no Campo” aconteceu em dezembro de 2005, sob a coordenação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e com o apoio da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Após vários adiamentos e tendo que vencer vários desafios, desde a falta de recursos, os conflitos internos e até as tentativas, frustradas, de aproximação com o governo do Estado.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos movimentos articulados na Rede Mineira de Educação do Campo, o professor do Departamento de Educação da UFV, Willer Barbosa, (em entrevista concedida a Cássia Pires Fernandes, em fevereiro de 2006) afirma que:

Eu penso que as dificuldades, foram como sempre, a gente conversar olhos nos olhos de igual para igual, todos sujeitos. A gente estava ali como pessoas, mas também estávamos ali como instituições, como uma articulação em prol de uma política pública, né!? Então essa era de todo jeito a dificuldade, como é que a gente reforça as participações? Por exemplo, no contexto MST e FETAEMG tem uma cisão muito grande. Eu não vou saber explicar isso, eu acho que tem autores que se debruçam com muito mais pertinência. Mas naquele momento no contexto de Minas Gerais existiam tensões muito grandes: brigas em assentamentos, entre os assentamentos da FETAEMG e do MST. Como ainda hoje tem, não é!? [...] E não poderíamos também colocar (esta cisão) no centro das nossas discussões. Então o tempo todo a rede funcionou com um patamar de tensão muito vivo, sabe assim, as pessoas conhecendo as diferenças, explicitando as diferenças, mas fazendo dessas diferenças a possibilidade de manter a rede. [...] E de resto conciliar o movimento e as estratégias do MST com as do movimento sindical que tem uma estratégia mais colada a um desenho de igreja, mais morno. O MST também tem uma estratégia colada à igreja, a uma CPT mais progressista, a mística do MST ela configura a luta de uma maneira mais agressiva, enquanto que a mística do sindicalismo ela é morninha assim, sabe... ela é mais acomodatória (FERNANDES, 2006, n. p.).

Mas, o padrão de conflitualidade não aparecia somente entre os Movimentos. As universidades também tinham (têm) diferenças que não começaram com a articulação/rede de Educação do Campo e continuam depois dela. O que quero evidenciar é que no contexto de criação do Movimento Nacional de Educação do Campo o envolvimento de pessoas e movimentos/organizações que, apesar de terem interesses em comum tinham também muitas diferenças, fez do processo não apenas uma luta contra algo que vinha de fora, mas principalmente contra algo que estava no nosso meio, ou seja, a dificuldade de lidar com as diferenças.

Neste sentido, a aprovação das DOEBEC possibilitou aos movimentos/organizações que não tinham, assim como o MST, por exemplo, uma experiência já acumulada de discussão sobre educação escolar e uma relação próxima com escolas e professores e professoras, a possibilidade de aproximação com essa temática. Para os movimentos sindicais a aprovação das Diretrizes não apenas era uma conquista como também favoreceu a atuação mais efetiva no Movimento Nacional de Educação do Campo, já que os sindicatos não tinham uma longa trajetória de mobilização de massas em relação à educação escolar, mas tinham uma certa familiaridade com os parâmetros legais e institucionais do Estado.

Um dos aspectos que podemos destacar na DOEBEC é em relação à identidade da escola do campo. Neste sentido as diretrizes apontam que esta deve ser definida a partir dos sujeitos a quem a educação se destina, ou seja, a escola do campo deve ser definida pelas questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a realidade social da vida coletiva no país. No que se refere à compreensão de campo as diretrizes afirmam que

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido é mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 4).

Entretanto, a aprovação das diretrizes por si só não resolve os sérios problemas da Educação do Campo. Faz-se necessário continuar o processo de organização e mobilização para que a lei não fique somente no papel.

Os desafios colocados à superação dos limites para o desenvolvimento de um projeto de Educação do Campo carecem, para serem melhor compreendidos e superados, de sistemas de pensamentos mais plurais, que possam subsidiar modos de produção de conhecimento e formas de intervenção mais complexas, sem abrir mão da rigorosidade, do estudo, da reflexão e sistematização permanente.

Embora o conjunto de ações desencadeadas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo não tenha precedentes na história da educação brasileira, como nos diz Souza et al. (2011):

Essas contribuições, contudo, tem-se restringido às escolas e instituições parceiras ligadas aos movimentos sociais, sindicais, da sociedade civil organizada, ou tem-se reduzido às formulações educacionais específicas para as populações do campo. Deste modo, não têm ainda seu devido rebatimento no cotidiano do conjunto das escolas e nem dos professores

que atuam nas escolas localizadas em contextos rurais diversos brasileiros (p. 159).

Nossa caminhada até aqui apontou indícios de que o Movimento Nacional de Educação do Campo trouxe à tona o desafio de discutir a Educação do Campo e ressignificá-la a partir das populações que vivem do campo. Penso que o grande desafio que ainda se apresenta para os movimentos, agricultores e agricultoras, professores e professoras, universidades e demais sujeitos que se envolveram nesse processo é o de encontrar os jeitos de, em cada lugar, em cada realidade, despertar a rebeldia, ou como nos disse Freire (1978, p. 36): “descobrir em si o anseio por libertar-se, perceber que este anseio somente se faz na concretude, na concretude de outros anseios”.

No próximo capítulo vamos procurar conhecer um pouco mais do rebatimento da Educação do Campo no cotidiano de professoras que atuam em escolas localizadas no contexto rural da cidade de Miradouro, em Minas Gerais.

4 AS CONVERSAS

*Além da conversa das mulheres, são os sonhos
que seguram o mundo na sua órbita
(JOSÉ SARAMAGO, 1997).*

No capítulo anterior, ao começar a minha caminhada pelas Políticas Públicas de Educação, o meu sentimento era o de estar entrando numa monocultura de eucaliptos, no Deserto Verde, era como se o caminho das políticas públicas fosse um só e seguisse numa só direção. Após este longo passeio percebo que, mesmo onde parece ter somente uma estrada, as pessoas são capazes de abrir trilhas e fazer seus próprios caminhos.

[...] produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista [...] Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. [...] Essas trilhas são heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde se esboçam as astúcias de interesses e desejos diferentes (CERTEAU, 1994, p. 97).

Trata-se de um jogo, um combate entre o forte e o fraco e das “ações” que o fraco pode realizar. Foi assim que ao longo das nossas rodas de conversa pude perceber, nas histórias contadas pelas professoras de Miradouro, outros caminhos e nesses caminhos um tanto de outras possibilidades. Ao sair da estrada das políticas instituídas, aquelas que se estabelecem em um “lugar de poder e de querer”, encontrei o caminho das “burlas” dos consumidores de tais políticas no cotidiano (CERTEAU, 1994). Entendo que:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] (CERTEAU et al., 2005, p.31).

Assim, deixei-me guiar pelas experiências das professoras que participaram da pesquisa: suas práticas, maneiras de fazer e (re)construir conhecimentos em seu cotidiano e pelas formas como vivenciaram e interpretaram a política educacional. Ao narrar as histórias contadas, procuro estranheza onde vemos familiaridade, busco encontrar os meios para “distinguir maneiras de fazer”, para pensar “estilos de ação”, ou seja, fazer a teoria das práticas das professoras, considerando a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas, suas estratégias e táticas próprias (CERTEAU, 1994). Ou, como nos diz Santos (2003a), procuro desinvisibilizar o que foi tornado invisível. Para isso, caminho pelo cotidiano das praticantes de uma Política Pública Municipal de Educação do Campo e com elas entro na Mata Atlântica, mais especificamente na Serra do Brigadeiro e na cidade de Miradouro.

Esta narrativa segue, então, as *evidências*, as *pistas* (GINZBURG, 2009) das *artes de fazer* (CERTEAU, 1994, 1985, 2005) que vão alterando os objetos e os códigos, estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e o uso ao jeito de cada uma.

4.1 Políticas de Educação do Campo

“[...] que negócio é esse de Educação do
Campo, esse povo da cidade está achando que
a gente não tem educação”?
(LUCENI).

Início partilhando como aconteceu mais uma das nossas rodas de conversa. Tinha sido difícil organizá-la, as águas de março caíram com vontade, causando a queda de barreiras em vários pontos da estrada, impedindo o acesso à região. O contato com o grupo à distância era difícil e só consegui mantê-lo, porque a Secretaria de Educação intermediava e fazia *os recados* chegarem às escolas e às mãos de cada uma das professoras.

Encontrar um lugar para o encontro acontecer foi outro desafio. Tínhamos combinado de fazê-lo fora da Secretaria de Educação, queríamos um local com menos barulho, mais privacidade e planejamos nos encontrar em uma propriedade rural. É claro

que, em função da força da natureza, tivemos que mudar os planos... E conseguimos uma ótima sala no salão paroquial. Nas cidades no interior de Minas a Igreja Católica é uma das instituições que possuem uma boa infraestrutura para a realização de eventos.

No dia do encontro, o céu parou de chorar e o sol apareceu quente e firme. Luceni, Márcia e Simone Mendes foram as primeiras a chegar, logo depois chegou a Vanda, avisando que não poderia ficar a manhã toda, pois uma pessoa da família havia amanhecido com febre e precisava ser levada ao posto de saúde. Enquanto isso, recebemos o recado de Maxlayne que não poderia vir no período da manhã, porque tinha acontecido um imprevisto, mas estaria conosco à tarde. É o próprio movimento do encontro que nos mostra como o cotidiano não obedece ao planejado. Mesmo quando tentamos criar rotinas ou estabelecer roteiros o cotidiano é impossível de ser totalmente definido *a priori*. O que me faz pensar como a vida sempre escapa ao controle e que isso não necessariamente é ruim.

No nosso caso, sendo um trabalho de pesquisa tivemos que nos readaptar às novas condições para que o processo fosse continuado. Como nos diz Ginzburg (2009), a pesquisa exige um rigor flexível. “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (p. 179).

Enfim, nossa conversa começou sem temas ou assuntos predefinidos, as falas vagueando pelos acontecimentos desde o nosso último encontro, mas aos poucos o que parece vago vai se apresentando como um diálogo fértil. A riqueza da conversa é exatamente essa, permitir que os pensamentos devaneiem e nos levem aos lugares insuspeitos, às respostas das perguntas que não formulamos, mas que, de repente, surgem. Foi assim que conversando sobre as escolas do município, Maxlayne comentou:

Maxlayne: Eu trabalho na escola aqui dentro de Miradouro, acho que sou a única que está participando da pesquisa que trabalha aqui.

Márcia: Pois é, Maxlayne, mas o município de Miradouro é um município rural, nós não podemos achar que faz diferença [...].

*Vanda: Falei isso ontem na nossa reunião com as professoras, **elas riram de mim**, me criticaram quando eu falei que nossa escola é rural. Simone Mendes, não fui criticada?! Eu até fiquei quietinha depois, não falei mais nada, mas pensei: “_Gente, mas está todo mundo na roça, muda essa cabeça” (grifo meu).*

Este pequeno trecho de nossa conversa me fez refletir sobre algumas questões: por que apesar de estar trabalhando numa escola na sede do município a presença da Maxlayne na pesquisa me parecia tão pertinente? Como se define o que é rural ou urbano no Brasil? E, o que mais me chama a atenção, por que riram da Vanda quando ela afirmou que a escola era rural?

A Maxlayne já atuou em escolas em meio rural, mas no ano de 2010, enquanto participava da pesquisa, ela não estava atuando em uma das escolas situadas nas comunidades ou povoados. Estar ou não atuando em uma escola situada no campo não tinha sido definido, por mim, como um critério para a participação na pesquisa, pois a Política Municipal de Educação do Campo não era específica para as escolas situadas em meio rural e o projeto tinha ações previstas para todas as escolas. Até porque, no contexto da pesquisa considereirei como escolas do campo não apenas aquelas que estão situadas no lugar geográfico reconhecido como rural, mas também aquelas que são “identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo” (BRASIL, 2007, p. 14).

No entanto, ao longo das rodas de conversa várias vezes a discussão sobre o ser ou não ser rural e as implicações disso nas relações entre as pessoas e como esta vinculação influencia nas práticas cotidianas, voltou a ser o assunto:

Márcia: Como nós falamos, o município de Miradouro mesmo sendo classificado como urbano é um município rural, então todo mundo tem que estar ligado, não pode haver separação. Pois é, o município de Miradouro é um município rural, nós não podemos achar que não é.

No Brasil, o fato de um lugar ser considerado rural, ou não, é algo discutível. Como nos diz Veiga (2010, n. p.):

A definição brasileira de cidade é estritamente administrativa. Toda sede de município é cidade, e pronto. Mesmo que só tenha quatro casas, nas quais residem três famílias de agricultores e uma de madeireiro (caso de

União da Serra). Se for sede de município, é cidade e estamos conversados.

Assim, podemos concluir que não existem municípios rurais, no sentido estrito do termo, todas as sedes são urbanas, mas a afirmação de Márcia traz à tona a discussão que Wanderley (2009) faz a respeito dos processos de reprodução do mundo rural inseridos em uma sociedade urbano-industrial ao afirmar que, em relação à sociedade brasileira, se queremos entender como as transformações globais se refletem na realidade social podemos considerar três aspectos: a urbanização brasileira gerou uma enorme gama de pequenos municípios pouco “urbanos”, os setores industriais e de serviços permanecem ainda fortemente concentrados nas grandes cidades apesar do movimento significativo de interiorização e a propriedade da terra permanece altamente concentrada.

Interessa-me particularmente o primeiro aspecto já que a autora afirma ainda que o conceito de urbano está ligado à vocação dos municípios para a prestação dos serviços.

A vocação de centralidade das sedes municipais será mais efetiva quando elas contiverem a maior densidade possível de serviços em seus territórios de influência – rurais e urbanos – e à disposição do conjunto da população municipal. [...] Exemplo particularmente ilustrativo dessa relação vem a ser a produção de alimentos para os mercados urbanos. Se para os moradores da cidade, tal serviço de proximidade é o meio que lhes assegura uma qualidade saudável dos alimentos que consome, para os do campo, a existência desta economia de proximidade é, frequentemente, o esteio para sua permanência no campo e sua afirmação identitária. Para ambos, sem dúvida, é um reforço das relações interpessoais, visto por muitos como o aprofundamento da face mais humana da vida local (WANDERLEY, 2009, p. 73).

Embora esta relação entre prestação de serviços complementares entre campo e cidade seja uma das facetas desta afirmação identitária, há outro aspecto que gostaria de ressaltar, pois me parece simplista demais pensar a complementaridade limitada ao fato de que os alimentos são produzidos no campo e que os mercados estão na cidade considerando então, que a relação complementar entre os produtos e serviços oferecidos em cada um destes espaços defina a identidade dos lugares e das pessoas. Nada é tão simples assim, afinal, num município como Miradouro boa parte dos moradores da sede possuem suas propriedades na área rural ou frequentam a dos parentes muitas vezes não só

para o lazer, mas dependendo da época ou do tipo de produção agrícola também para ajudar com reforço da mão de obra. Além disso, devido à precariedade de muitos municípios no que se refere à disponibilidade de serviços nas sedes os moradores são obrigados a buscar acesso em outros municípios maiores e com maior vocação para prestação de serviços. Nestes casos as sedes municipais têm sua centralidade atribuída tão somente ao reconhecimento legal, ou seja, o princípio da autonomia dos municípios que admite que estes definam a delimitação física de sua área em urbana ou rural conforme seus interesses.

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país (INEP, 2007, p. 12).

Além disso, várias outras questões poderiam ser levantadas ainda a este respeito como, por exemplo, o acesso a serviços básicos como a instalação de energia elétrica ou de telefonia, a pavimentação de estradas ou a instalação de postos de saúde, correios e escolas descaracteriza um espaço como rural ou a ampliação de áreas verdes e a produção de alimentos em vasos ou lajes descaracteriza o urbano? Quem classifica? Quem estabelece os parâmetros, as fronteiras? Quem usa os enunciados para estabelecer os lugares? A questão principal que me mobiliza é pensar como e porque são produzidos os discursos que definem fronteiras e identidades. Podemos afirmar que estes discursos são ambíguos e dependem dos interesses em jogo. Assim, o mesmo rural pode ser o lugar da ingenuidade, do trabalho honesto e duro que produz os alimentos e da proximidade com a natureza ou o lugar de atraso, da ignorância e da preguiça. Independentemente do discurso, o que se confirma é o fato de que, em geral, o rural não recebe os direitos sociais presentes na sociedade urbanizada, como os direitos à saúde, à educação, etc.

Em função da forma como se deu o processo de modernização do país, sobretudo a partir da desqualificação do rural, as relações de complementaridade são subsumidas em relação às relações hierárquicas e de valor que foram se tornando mitos no imaginário da população de modo geral. Segundo Silva (2012), suas pesquisas apontam que, como

símbolos da modernidade, rural e urbano não se opõem, pois se por um lado há no rural brasileiro ainda muito do atraso e da violência, há também a emergência de um novo rural. Que, segundo o autor estaria criando as condições para que se superem muitos mitos acerca do rural.

No entanto, ainda se mantém firmes no imaginário da população, de modo geral, muitos preconceitos sobre o rural e sobre como se dão as relações entre os lugares. Afinal, para a maioria da população brasileira a imagem das populações que vivem no campo foi construída a partir de uma representação preconceituosa e discriminadora. Não foram poucas as referências na literatura ou na televisão que apresentavam estas populações como seres biologicamente inferiores, ou seja, uma raça mestiça e estragada. Também como alvo de campanhas instrucionais, higiênicas, sanitaristas, que entendiam que era possível evoluir a raça inferior a partir da domesticação, da instrução ou da educação escolar.

Esta desqualificação do rural se reflete, por exemplo, quando as pessoas riem da Vanda por ela afirmar o vínculo da escola, situada na sede do município, com o rural.

Assim, creio que a identidade de um lugar e dos sujeitos que o habitam vai muito além das determinações administrativas. Mas a divisão da territorialidade brasileira continua com o poder de atribuir qualidades positivas a uma das partes e desqualificar a outra, permanecendo tão viva em nosso cotidiano a divisão simbólica. Como nos diz Guimarães Rosa (1994, p. 4) “O sertão está em toda parte”.

Esta discussão tem mobilizado os povos que vivem no campo e os movimentos sociais do campo, tanto que a declaração final assinada pelos participantes na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC, 2004a) defende uma

[...] mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela (p. 3).

E também defendem uma educação “[...] para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural” (II CNEC, 2004a, p. 3).

Em Miradouro, as conversas na roda, apontam que a afirmação ou negação do rural está relacionada a como as praticantes transformam esses lugares:

Vanda: Porque é isso aí, nós todas somos da roça. Quer dizer, eu morei na roça, a Luceni também, Simone Mendes é da roça, ela é, e você deve ter algum parente ou alguém que mora na roça, não é? Todo mundo tem alguém. Então, está todo mundo na roça, é tudo da zona rural, eu vejo assim.

A afirmação tão incisiva do “ser da roça” remete a uma expectativa de valorização do rural. As professoras conhecem o espaço, elas o (re)fabricaram para seu uso próprio. E têm todas as condições para isso, conhecem os lugares, têm relações de vizinhança (política), relações com os comerciantes (economia) e estão em seu próprio território (etologia). Essas condições tornavam o espaço não somente um objeto de conhecimento, mas de um reconhecimento. Mayol (2005) ao estudar o lugar da moradia na esfera pública a partir das “micro-histórias” nos traz as artes de fazer dos moradores. Segundo Mayol (2005, p. 45)

[...] depende de uma tática que tem por lugar apenas “o lugar do outro”. Aquilo que o usuário ganha quando sabe “possuir” direito o seu bairro não é contabilizável, nem se pode jogar numa troca necessitante de uma relação de forças: o adquirido trazido pelo costume não é senão a melhoria da “maneira de fazer” [...].

As professoras falam de um espaço que ocupam, a roça não é só o lugar onde trabalham, mas suas experiências, sejam da infância, sejam da vida adulta as aproximam desse espaço, que dependendo dos usos que fazem as praticantes, pode romper ou delimitar as fronteiras que pretendem estabelecer com o que é rural ou urbano. Certeau (1994, p.202) nos diz que “o lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência é no lugar que impera a lei do ‘próprio’ [...] O espaço é de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. [...] O espaço é um lugar praticado”.

Suponho que a estratégia de comunicação baseada numa intensa propaganda em torno da valorização do rural desencadeada pela Prefeitura municipal tenha sido apropriada

pelas praticantes que, sem lugar próprio, saíram de sua estabilidade e, usando de astúcia, “mudam o lugar onde jaziam na estranheza de seu próprio espaço” (CERTEAU, 1994, p.203). Daí a ênfase em demarcar a identidade do lugar e as suas próprias como sendo da “roça”. As professoras se apropriam do discurso do lugar e o transformam no espaço habitado.

Acompanhando a trajetória da política municipal implementada na gestão 2004-2008 e 2008-2012, que teve como uma das marcas de sua campanha a valorização das populações que vivem no campo, posso dizer que, numa cidade como Miradouro, essa estratégia recoloca o lugar do rural. Afinada com a Política Nacional implementada no governo Lula, a afirmação da diversidade no município é também uma estratégia, de não apenas colocar a cidade em evidência, como também de acessar mais recursos para a execução das políticas municipais. Conforme podemos ler no site da Prefeitura³⁶:

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Miradouro aderiu ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaborou o Plano de Ações Articuladas (PAR). A partir dessa adesão, o Município passou a receber transferências voluntárias e assistência técnica do Ministério da Educação (MEC).

Em seu blog³⁷, o Prefeito de Miradouro, Wagner Figueiredo Dutra, afirma que:

Implantamos em nosso município uma forma própria de educação do campo, nossas crianças visitam as propriedades piloto, os projetos ouro branco, ouro verde, constroem juntos a realidade dos projetos e constataam a viabilidade do campo, nasce assim, um novo jeito de educação do campo, construído na percepção da realidade local, mantendo a valorização de sua história e suas tradições, abrindo possibilidades para reflexão e questionamentos sobre a forma de trabalhar e viver no campo. Nessa perspectiva, valorizamos o homem e na mesma proporção sua auto estima, assim o trabalhador rural passa a ser enriquecido do orgulho: Sou produtor de alimentos!

³⁶ Disponível em: <<http://miradouro.mg.gov.br/portal/>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

³⁷ O HOMEN O Médico O Político O Escritor: gestão com ideais líricos e cívicos. Disponível em: <wagnerfdutra.blogspot.com/2010_03_01_archive.html>. Acesso em: 25 set. 2011.

Além das conversas com as professoras, nas andanças pelo município outras conversas foram sendo travadas com outros praticantes do cotidiano da Educação no Campo em sentido amplo. Numa destas oportunidades, a conversa com Tereza Gomes, sindicalista e ex-Secretária de Educação que participou do governo municipal até o final de 2010 sobre as parcerias entre os movimentos sociais e o governo municipal trouxe à tona outras leituras desta realidade:

Tereza Gomes: Quando você vê o Dr. Wagner (atual Prefeito de Miradouro) falar das etapas do Ouro Branco nós sabemos que a ideia veio daquilo que nós discutíamos no Programa de Criação Animal³⁸, é ou não? A forma de executar é dele, mas a ideia foi o movimento que colocou na mão dele. O Programa do Café, o que é? Foi o movimento, foi o nosso conhecimento... você entendeu?

Tereza se refere aos programas criados pelo Sindicato em parceria com organizações como o CTA que envolviam os agricultores e as agricultoras em vários grupos para busca de solução para os problemas comuns. Estes programas funcionaram de forma mais efetiva na década de 1990 e início de 2000 e produziram várias alternativas viáveis para a melhoria da produção e das condições de vida, no entanto, a principal limitação para a implementação destas alternativas era a dificuldade de se conseguir recursos monetários para a aquisição de equipamentos ou para construção já que os agricultores e as agricultoras têm muita dificuldade para acessar recursos para infraestrutura, mesmo através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar³⁹ (PRONAF). De modo geral, as instituições financeiras negam este tipo de financiamento para os trabalhadores. No caso dos Projetos Ouro Branco e Ouro Verde, o financiamento foi aprovado por serem projetos vinculados à Prefeitura.

³⁸ O programa de Criação Animal foi uma das ações desenvolvidas pelos agricultores e pelas agricultoras de Miradouro, na década de 1990, incentivados pelo STR e assessorados pelo CTA (MARQUES; RIBEIRO; MOTTA NETO, 1992).

³⁹ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF - é um programa do Governo Federal criado em 1995, com o intuito de atender de forma diferenciada os mini e pequenos produtores rurais que desenvolvem suas atividades mediante emprego direto de sua força de trabalho e de sua família mediante a liberação de financiamento de custeio e investimento com encargos e condições adequadas a realidade da agricultura familiar.

Simone Ribeiro: Como é que o movimento incorporou esta parceria com a Prefeitura?

Tereza Gomes: Você sabe como é. Ele ((o Prefeito)) não precisou construir todo o processo de mobilização porque os grupos já existiam. Os grupos, a base, a discussão existiam... Só não tinha investimento. Quando colocou o investimento foi só fazer, entendeu?

Simone Ribeiro: E mesmo assim o investimento é pago pelos agricultores, é tudo empréstimo bancário.

Esta conversa nos aponta indícios de que houve uma mobilização do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do município quando este apoiou a primeira gestão do governo municipal, mas atualmente há um afastamento que se aprofundou com a saída da Tereza Gomes do atual governo.

A participação na esfera pública é uma *faca de dois gumes* para os Movimentos Sociais, sobretudo na esfera municipal. Porque, se por um lado, é a possibilidade de ver processos que foram construídos com muita luta pelos agricultores e pelas agricultoras, mas de alcance limitado, se transformarem em políticas públicas e se estenderem a um número maior de beneficiários, por outro lado, as estratégias de campanha tornadas políticas de governo perdem a identidade de origem e é preciso muita mobilização e organização dos movimentos sociais para continuarem influenciando na execução das políticas no âmbito governamental.

Esta reflexão me fez lembrar da afirmação de Alves N. (2010) ao explicitar seu entendimento acerca das relações entre práticas e políticas:

[...] entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis [...] (p. 50).

Neste caso, especificamente, perdi de vista as políticas construídas pelos Movimentos Sociais no município, embora acredite que elas continuem a ser forjadas, porque reconhecendo os limites do percurso da pesquisa não acompanhei o cotidiano destes Movimentos e, entendendo que para captar as táticas daqueles que não possuem um lugar próprio (CERTEAU, 1994) seria preciso estar onde ninguém espera, captando e desinvisibilizando as políticas não visíveis.

Sendo assim, o que se evidencia é a perda dos lastros entre as propostas construídas pelos agricultores e pelas agricultoras e suas organizações, porque a relação estabelecida entre a Prefeitura e os movimentos sociais, sobretudo o Sindicato, durante a campanha e na primeira gestão do atual Prefeito, não se manteve ao longo do segundo mandato. Em várias conversas Tereza Gomes falou da dificuldade de negociar com os interesses diversos que se chocam na definição da política municipal, porque se sentia sozinha e sem o apoio dos companheiros. Ainda mais que a atual gestão da Prefeitura tinha uma política de marketing bem agressiva e tudo que passava pela Prefeitura se tornava propaganda.

Tereza Gomes: [...] Ele ((o prefeito)) não fala de erro, ele não fala de fracasso, não avalia e maquia, isso tudo para jogar para a mídia. Entendeu?

Simone Ribeiro: É ele faz muita propaganda, na internet, na mídia...

Tereza Gomes: Ele investe muito na mídia. Então o que acontece? Quando ele trabalha só visando uma imagem para fora, ele não resolve os problemas que tem dentro. E você pergunta: o que o movimento fez? Ele ((o prefeito)) criou a cooperativa dos produtores de leite. Eu falei: “Isso nós, movimento social, é que temos que dirigir, gente”. Somos nós que sabemos e nós que vamos fazer. Eles não quiseram. Não quiseram dirigir a cooperativa. O que acontece? Tem um grupo de produtores que não é ligado ao movimento dirigindo a cooperativa. Mas estes produtores vão lá no meu escritório todo dia para discutir a direção da cooperativa. Não era muito melhor estar discutindo isso ligado ao movimento? Agora, eu não vou deixar também de apoiar e de falar com estes agricultores só porque o movimento se afastou... não vou.

De certo modo a questão da imagem, de mostrar o que fazia, se expandiu para dentro das escolas. E as professoras comentaram as práticas que são incorporadas ao seu cotidiano em função da política de marketing.

Luceni: Começou aquele trabalho, todo mundo querendo registrar tudo para mostrar para o Prefeito, porque o Prefeito queria ver o que estava acontecendo na escola, começou aquela polêmica. A diretora falava: “Nossa, a escola tal registrou isso e aquilo...” “Ih, a escola tal não tem nada registrado...” Deixa eu falar o que aconteceu de verdade. Teve um ano, na época da bandeira, que teve diretora passando muito aperto, porque teve escola que não tinha trabalhado nada a respeito do Dia da Bandeira. Desde então, na nossa escola, a minha maquininha todo dia está na escola, todo dia, vai e volta na minha bolsa e a escola acabou sendo obrigada a comprar uma máquina também... para registrar tudo. Não foi Márcia? No final, todas as escolas tiveram que se adaptar...

Márcia: É, a minha também... Agora esse ano cada virada é um flash...

Ao mesmo tempo em que se sentem encurraladas por uma demanda que vem da Secretaria de Educação e que as obriga a se adequarem às exigências de registro, as professoras identificam que, o processo de registro, para elas tem sido uma prática que vem ajudando e até favoreceu a construção de seus portfólios:

Luceni: Agora uma coisa que ajudou bastante para esse trabalho ((a construção do portfólio)) foi que em quase todas as escolas estão sendo feitos registros de tudo que se faz. Eu conheço o trabalho da Márcia e da Maxlayne há muitos anos. O trabalho da Vanda é que eu conheço a menos tempo. Eu já sabia que elas faziam coisas lindas e maravilhosas. Mas a gente não tinha o hábito de registrar e nem a escola, a gente só anotava em plano de aula. Anotar em plano de aula, o plano diário do que você vai fazer é uma coisa, mas registrar com detalhes é outra. A partir do ano passado começou a ser cobrado esse registro mais detalhado. Não é, Márcia?

Márcia: É...

Luceni: Vem sendo cobrado o registro dos trabalhos feitos na escola. E foi até engraçado, porque começou entre as diretoras uma concorrência para ver qual escola que registraria melhor. Foi ou não foi? Não estou mentindo não... Foi isso que aconteceu?

Luceni: Isso está sendo cobrado mesmo. No final de ano tem que mostrar para o Prefeito o que foi feito nas escolas [...].

Simone Ribeiro: Mas, é só para mostrar para Secretaria de Educação ou tem outras finalidades? Serve para mais alguma coisa?

Luceni: Para a gente serve.

Márcia: Mas é claro que serve!

Vanda: A gente movimenta... inventa.

Simone Mendes: Serve para a troca entre a gente mesmo...

Luceni: Movimenta e alerta a gente para o trabalho. Registrar para um dia, se a gente precisar, já temos alguma coisa.

Para narrar estas histórias é preciso estar com olhos e ouvidos atentos para perceber/captar no dito e no feito, ou no que não se diz, mas se faz, ou ainda, no que não se faz, mas se diz, os valores que guiam as artes de fazer, que não raramente se escondem sob discursos e práticas legitimados, entrevendo sob eles outros discursos e práticas não legitimadas que não se conservam (CERTEAU, 1994). As professoras procuram não se expor e as críticas à política municipal acontecem de forma velada ou sutil, mas é difícil identificar se as críticas se dirigem às práticas geradas ou se são reflexos das disputas eleitorais que, nas cidades do interior de Minas e, particularmente, em Miradouro, são acirradíssimas.

E, afinal, como foi a chegada da Educação do Campo no município? A conversa com a Tereza também trouxe o assunto à tona:

Simone Ribeiro: Eu queria entender um pouco melhor como chegou essa ideia da Educação do Campo na gestão do Wagner [...] Tem o envolvimento do movimento, mas sua presença também foi fundamental. Eu sei que você tinha uma inserção grande, enquanto militante, não é? E você também participava do processo nacional. Então eu queria que você falasse um pouco mais sobre o início da gestão municipal, se naquele momento isso estava mais claro dentro da sua cabeça e dos movimentos que apoiaram o Prefeito. Como foi isso na gestão, a primeira do Wagner? Ou se isso ((a política municipal de Educação do Campo)) foi uma coisa que foi acontecendo... me conta mais sobre isso.

Tereza Gomes: É assim, quando começamos a conversar, eu que trouxe a discussão, porque na administração pública aqui, a única professora que conhecia essa proposta ((de Educação do Campo)) era eu. Comecei a conversar com a Rosane, que era a Secretária de Educação na época, falar para ela da importância e tal... e conseguimos, num processo de formação de professores, trazer a Isabel aqui, lá da UFMG. Então, a partir do encontro com a Isabel, que é minha amiga de longa data, no seminário é que as coisas começaram a se encontrar.

Este Seminário sobre o qual Tereza Gomes nos conta foi um marco na educação municipal e, segundo ela, a presença da professora da UFMG, Maria Isabel Antunes Rocha, conhecida como Isabel, que tem participado efetivamente da construção da Educação do Campo no estado de Minas Gerais, foi um passo decisivo para a implementação da política municipal.

Nas conversas com as professoras, este assunto também apareceu. Eu perguntei a respeito das lembranças que tinham e sobre como tinha se dado o processo na cidade. Suas histórias apresentam lembranças dispersas...

Márcia: Começou há uns quatro anos? Quatro ou cinco anos?

Luceni: Em 2008, nós já fizemos aquele desfile lá da valorização do homem do campo. É, foi quando Isabel esteve aqui que começou a conversa sobre a Educação do Campo, não lembro a época não.

Simone Mendes: Eu não participei deste momento inicial [...] Então, quando me convidaram para eu trabalhar aqui, na época Tereza era a Secretária e ela apresentou o projeto, eu fiquei pensando... vai ser muito bom esse projeto para mim, porque é como se eu tivesse voltando para casa, era o que eu queria na época que eu estudava [...].

Márcia: É, mas efetivamente, na prática a mudança foi pequena.

Luceni: É, não foi todo mundo que abraçou a causa não, sabe? Então a gente está tentando. Nós temos várias professoras que tentam jogar para frente, trabalhar com o campo, mas é meio complicado. Igual a Márcia falou, não é todo mundo.

As professoras entenderam esse processo como mais uma política que vem de cima para baixo, uma estratégia do forte para a qual elas reagiram com suas táticas (CERTEAU, 1994).

Márcia: E essa implantação da Educação do Campo, na verdade, foi só no papel. Começa de lá, em nível nacional, vem descendo e fica só no papel. E chega aqui, no município também.

Luceni: Bom é o seguinte, desde que foi apresentada para gente, esta proposta, na primeira reunião de Educação do Campo, a primeira coisa que eu me questionei é que é engraçado falar em Educação do Campo, porque a gente lá na roça já está fazendo isso. E essa foi a primeira coisa que eu questionei, eu falei com as minhas colegas: “Gente, a gente

já trabalha isso, você lembra que a escola já trabalhou isso?”[...] As outras professoras, as outras escolas já trabalhavam a Educação do Campo, só que não era com esse nome, mas sempre resgatando a cultura, o lugar, como se diz “trazendo de volta o passado, resgatando as tradições”, sempre foram feitos esses trabalhos em todas as escolas por onde eu passei.

A conversa com a Luceni me faz pensar sobre como o discurso da Educação do Campo chega às escolas e um dos aspectos que me chama a atenção é a percepção da Luceni e das demais professoras que participam das rodas de conversa de que já realizavam, dentro das escolas, práticas que, segundo sua percepção se configuravam como práticas de Educação do Campo muito antes desta se tornar política pública ou até mesmo antes desta se tornar tema de um Movimento Nacional. Por que tenho esta percepção? Porque a perspectiva de Educação do Campo que a Luceni apresenta é inerente a sua prática, “só que não era com esse nome”. De algum modo ela reivindica a autoria de seu trabalho e questiona o lugar da enunciação. Elas marcam essa diferença de certo modo aludindo ao seu modo de fazer e pensar em contraponto a outros modos trazidos de fora que querem dizer como elas devem fazer.

Por outro lado, as nossas conversas me deixam entrever indícios de que, apesar de resistirem ao que elas consideram como uma imposição da Política Pública Municipal de Educação do Campo, elas se fortalecem a partir da apropriação que fazem da Política e parecem ter muita sensibilidade e estão buscando os seus caminhos para entender melhor e ressignificar suas experiências a partir do que pensam sobre a Educação do Campo. Buscando tornar próximo aquilo que veio de longe...

Márcia: Na verdade, eu vejo a Educação do Campo igual àquilo que a gente vinha discutindo, como uma mudança de postura. Então está assim intrínseco, porque quando a gente fala do registro final da sua prática isso não dá conta de descrever tudo que foi feito. O dia a dia é que é o mais importante. [...] Então, o que me influencia é dar significado, é levar significado para a criança, para ela entender o porquê daquilo, e essa ressignificação da Educação do Campo, remete em primeiro lugar ao amor pela profissão, em segundo pela roça... pelo campo.

Vanda: Quem não gosta de roça não vai ficar no campo... Porque, por exemplo, quando alguém fala para mim que detesta passear em sítio: “Ah, eu detesto ir à roça, aquele silêncio à noite, ah, cheiro de mato”. Então, eu penso como vai ser!? Como é que essa pessoa vai valorizar as

*questões do campo, educar para o campo, se não gosta de nada daquilo?
Não é, Márcia?*

O que esta conversa nos diz sobre a Educação do Campo e sobre o que as professoras pensam sobre si e sobre o trabalho que fazem? Existe um perfil para o educador ou educadora do campo? De acordo com a declaração final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC, 2004a) parece que sim, pois esta afirma o desejo de construção de proposta que contemple a valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize os seguintes aspectos:

[...] formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da educação do campo; **incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;** garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; **formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo;** garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (p. 4, grifos meus).

E, a declaração final da II Conferência, de certo modo, me instiga a pensar sobre os desafios da formação de educadores e educadoras do campo, porque penso que ao reivindicar o respeito à especificidade dos sujeitos do campo, estamos afirmando as diferenças e o reconhecimento da diversidade social, étnica, cultural e ambiental dos sujeitos. No entanto, ao estender estas especificidades à formação de educadores e educadoras me parece que se evidencia a contradição de, por um lado exigimos a superação da oposição campo cidade e de outro reforçarmos esta oposição ao pedirmos incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham em escolas do campo. Até entendo que algumas ações possam ser tratadas como uma política afirmativa, enquanto se instauram as “formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo”, mas sem perder de vista

que a nossa luta é para que se garantam, em todos os lugares e a todas as pessoas, condições dignas de vida e trabalho. Como nos diz Santos (2003b), “as ações afirmativas se destinam a corrigir inferioridades que se constituíram historicamente e que devem ser eliminadas e só por esta razão é que elas são permissíveis. [...] Portanto não se admite esta diferenciação permanente” (p. 15).

Há que se ter o cuidado de, na tentativa de evidenciar as diferenças, não se fixar nelas. A diferença é sempre uma construção social e está em constante transformação. As culturas estão em constante interação e troca nas relações de umas com as outras. O que não se pode assumir é que estas interações e estas trocas sejam iguais (SANTOS, 2003b). Não construiremos inteligibilidades fixando fronteiras entre campo e cidade. Pensando na realidade de Miradouro, por exemplo, que sentido teria um concurso ou uma formação diferenciada?

E ainda pensando na reivindicação de uma política pública que garanta a formação específica de educadores e educadoras do campo, eu me pergunto se estamos fazendo uma crítica à lógica de uma formação docente incapaz de tratar os alunos e alunas nas suas especificidades ou se estamos apenas querendo garantir que, na mesma lógica, sejam formados educadores e educadoras, cuja única referência seja o campo? E, mesmo sabendo que não se trata de ter respostas, mas de refletir sobre os processos e suas contradições, reflito ainda sobre a questão colocada pela Vanda: “*Como é que essa pessoa vai valorizar as questões do campo, educar para o campo, se não gosta de nada daquilo*”? Esta talvez seja uma das grandes armadilhas que construímos para nós mesmos. O que nos faz valorizar ou não valorizar as “questões do campo” enquanto professores e professoras? Para Vanda um dos indicadores é gostar do campo, mas de que campo devemos gostar? Do que temos hoje, abandonado pelos poderes públicos, sem acesso a serviços básicos, isolado e com poucas ou nenhuma alternativa de lazer e educação ou daquele com o qual sonhamos? Ser capaz de sonhar e lutar junto talvez seja um bom perfil para educadores do campo e de outros lugares também. O respeito aos sujeitos e a assunção de que somos diferentes, não podem servir para justificar as desigualdades em relação aos nossos direitos.

Freire (2001, p. 46-47) nos diz:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educando em suas relações uns com os outros e

todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

O texto base elaborado para a II CNEC (2004b) afirma que:

Pensamos, ainda, nas formas de ser profissional, educador(a) dos povos do campo. Exigirá políticas públicas de construção da especificidade desse profissional-educador do campo. Políticas específicas de formação, de fixação, de interação entre a cultura, os valores e formas de viver desses profissionais e os povos do campo (p. 7).

A construção das especificidades deste profissional não pode estar calcada na restrição das diferenças. Talvez o caminho seja possibilitar que estas diferenças se encontrem, se comuniquem, assim, é fundamental a

[...] garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (II CNEC, 2004b, p.4).

Como vem sendo construída esta rede e a política de formação dos professores em Miradouro? Um dos caminhos tem sido a aproximação com a Universidade...

Simone Ribeiro: O que eu reparei é que vocês falam muito da troca entre vocês... ((Luceni: Sim, sim...)) Parece-me que essa troca, compartilhar com o outro é algo que anima, que traz elementos novos. Uma outra coisa que só a Maxlayne falou é a respeito dos cursos, o curso de dobradura, o de matemática, algumas atividades que estavam acontecendo aqui no município e... que ela incorporou. E eu queria saber como é que isso veio acontecendo e se interferiu ou não nas práticas curriculares de vocês? E como foram as atividades de formação continuada que aconteceram no começo da Educação do Campo?

Luceni: Sim, teve cursos também.

Márcia: É. Aí veio Isabel ((professora da UFMG)).

Luceni: Veio a Isabel, uma mulher de Belo Horizonte, veio um pessoal para falar alguma coisa de Educação do Campo...

Luceni: Foram vários ((cursos)), esse mesmo de dobradura acho que durou uma semana não foi? ((Maxlayne: Foi...)).

Márcia: Grande não foi o Pró-Letramento?

Luceni: Não, foi um curso de matemática...

Márcia: Mas foram quarenta horas?

Luceni: O de matemática que foi aqui no Salão Paroquial...

Maxlayne: A gente ganhou apostila...

Luceni: Ganhamos uma apostila enorme, ainda tenho a apostila lá em casa...

Márcia: Foi muito bom, esse curso eu utilizo...

Luceni: Foi mesmo. O de dobraduras também...

Maxlayne: Sabe, vocês ficam assim: “Ah, me empresta...”, mas vocês têm todos os materiais. Todo mundo que fez o curso tem.

Luceni: Veio um moço também de Muriaé para dar um curso para gente de Educação Física. Gente, os jogos são coisas que a gente podia fazer mesmo, inclusive nós fizemos lá na nossa escola, o dominó tamanho... ((Márcia: Dominó gigante...)) Isso! O dominó gigante, as bolas de meia, tudo feito com caixa de papelão, com meia velha, foi muito interessante o curso, não é? Então, todos os cursos que vão aparecendo a gente faz. É aquela questão: você põe em prática se você quiser. Os cursos vêm, basta você incorporar.

A realização de cursos e eventos com a intencionalidade de construir novas referências sobre a Educação do Campo no município foram ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação no contexto de implementação da Política Municipal de Educação do Campo. E essa aproximação com a Universidade reforçou a dimensão pedagógica, através da discussão curricular de conteúdos e metodologias, e até a dimensão epistemológica ao se discutir os conhecimentos que circulam na escola e os que circulam fora da escola, mas a dimensão política, no sentido de militância e de construção de projetos comuns, que no Movimento Nacional de Educação do Campo tem sido referenciada pelos Movimentos Sociais do Campo não parece ter tido eco para dentro das escolas em Miradouro.

Na cidade, as professoras que participaram da pesquisa não estão envolvidas com o Movimento Nacional de Educação do Campo e, além disso, os Movimentos Sociais do Campo que atuam no município também não se configuram em referências para as professoras, o que dificulta a aproximação, a possibilidade de construção de novos argumentos e a possibilidade de efetivar uma teoria da tradução (SANTOS, 2007) entre professoras e agricultores e agricultoras sindicalistas, permitindo a criação de inteligibilidades mútuas, articulando diferenças e equivalências entre experiências, culturas, formas de opressão e de resistência.

Neste caso, um dos desafios para que ocorra a tradução e, conseqüentemente, a produção do conhecimento-emancipação é o reconhecimento do outro como produtor legítimo de conhecimentos. Mas, “o domínio global da ciência moderna como conhecimento–regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber, sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental” (SANTOS, 2007, p. 30). Assim, os conhecimentos pronunciados pelos agricultores e pelas agricultoras, sindicalistas ou não, foram silenciados e tornados inexistentes, neste caso, “o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente” (SANTOS, 2003a, p. 744). A desinvisibilização destes conhecimentos é possível com o trabalho de tradução, que visa a criação de uma “inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis quanto as possíveis [...]. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea” (Ibid., p. 758). O trabalho de tradução possibilitaria esclarecer o que une e o que separa os diferentes sentidos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre as professoras e os Movimentos Sociais do Campo. “O trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (Ibid., p. 767-768).

O que percebo a partir das histórias contadas é que as professoras constroem seus argumentos a partir do que Santos (2007) chama de senso comum novo e emancipatório, que sendo prático e pragmático, colado às suas trajetórias e experiências de vida reproduz-se espontaneamente nos seus cotidianos. Assim, aproveitando-se das brechas criadas pela Política Pública Municipal de Educação se valem de táticas que, embora possam em certa medida favorecer a construção de argumentos emancipatórios, sendo táticas não se conservam, aproveitam o momento e dão o golpe.

Neste sentido, as professoras ao falarem de suas práticas cotidianas, ressignificaram o lugar, tornando-o um espaço praticado pelos usos que fizeram do mesmo. Ou seja, superando o exercício de um “não poder”, utilizaram formas subterrâneas de conviver com as políticas impostas, instituídas por um “lugar de poder e de querer”, utilizando o espaço com as “burlas” de consumidoras dessas políticas. Utilizaram o lugar, permitido e referendado pelo poder, usando-o para compartilharem seus referenciais argumentativos a respeito desse mesmo poder e de suas políticas impostas.

Assim, considero que seus argumentos estão se constituindo em topoi, que segundo Santos (2007, p. 99), “são lugares comuns, pontos de vista amplamente aceitos, de conteúdo muito aberto, inacabado ou flexível, e facilmente adaptável a diferentes contextos de argumentação”. Assim considerados, os topoi usados pelas professoras se opõem aos topoi que identificam o rural com o atraso, com a ignorância, ou seja, baseados em preconceitos históricos herdados do período colonial, do trabalho rural na escravidão. Segundo Martins (2008, n. p.):

O trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca de inferioridade social. Os educadores incorporaram esse estereótipo. Mas, essa mentalidade está mudando em função da revalorização do campo e da natureza, como nos movimentos ecológicos, nos grupos que propugnam formas alternativas de vida rural e de trabalho agrícola.

Esta mudança de mentalidade possibilitaria a aproximação entre Movimentos Sociais do Campo e professoras. No entanto, os indícios apontam para uma ausência destes Movimentos na construção da Política Municipal de Educação do Campo. Muito embora não tenha sido possível mergulhar no cotidiano destes Movimentos procurando desinvisibilizar as práticas que têm sido construídas por estes, mas o que as histórias contadas pelas professoras evidenciam é a ausência desta interlocução.

A possibilidade de diálogo entre professoras e Movimentos Sociais do Campo seria, ao meu ver, uma possibilidade de realizar a teoria da tradução, favorecendo a construção de topoi emancipatórios que extrapolam as escolas, a política pública e que se estendem aos agricultores e às agricultoras nas comunidades. Assim, os/as praticantes, sejam as professoras, militantes ou agricultores e agricultoras, ao perceberem que seus argumentos “constituem relações ou processos sociais ‘cristalizados’ - através dos quais se

nega a alguns indivíduos ou grupos sociais a peça, o palco e o texto, ou através dos quais eles são silenciados pela força [...]” (SANTOS, 2007, p. 94) podem resistir ao colonialismo e criar novas práticas de emancipação social. Assim, Luceni não estaria sozinha quando interrogada pela comunidade sobre “*que negócio é esse de Educação do Campo*”?

Luceni: [...] E quando chegou esse nome Educação no Campo em nossa comunidade, a primeira dificuldade que nós tivemos foi tentar explicar para a comunidade o que é Educação do Campo e, constantemente, um chegava perto de mim e perguntava: “Você que é daqui, que negócio é esse de Educação do Campo, esse povo da cidade está achando que a gente não tem educação”? Foi o primeiro problema que nós tivemos (grifo meu).

Novamente a tensão gerada pelo lugar da enunciação. Se a educação é para todos, porque para uns ela precisa ser adjetivada? Que lugar os agricultores e as agricultoras de Miradouro, que também são sujeitos do campo, ocupam neste processo? Esse problema que Luceni enfrentou me faz pensar que, enquanto prática emancipatória, a Educação do Campo é uma possibilidade. Mas que, dependendo das condições de uso, pode fortalecer e criar possibilidades de desinvisibilização das diferentes culturas e identidades a partir das quais a própria Educação do Campo foi construída, ou pode reforçar a homogeneização e uniformidade dessas mesmas identidades e culturas. As práticas emancipatórias são “todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede” (SANTOS, 2007, p. 31).

Luceni nos disse que este foi o primeiro problema enfrentado no contexto de implementação da Educação do Campo, mas os problemas enfrentados pelas populações que vivem do campo não são poucos nem recentes. A própria Luceni nos contou vários *casos* baseados tanto em sua experiência familiar quanto na de alunos e alunas sobre a vida na roça:

Luceni: Porque nos dias de hoje está muito difícil viver na roça. Às vezes as pessoas chegam lá na minha casa: “Ah! Você tem horta, você tem legumes, você não paga isso, você não paga aquilo”. Mas o custo da roça nos dias de hoje está mais alto do que o da cidade. [...] Você vai receber a colheita do café e fica empolgadíssimo, mas na hora que você

vai vender e comprar o adubo, o adubo está mais caro do que o café. Então, vai ter que haver uma mudança.

Um dos grandes desafios para os agricultores e as agricultoras tanto em Miradouro quanto na região são as relações econômicas monetárias, ou seja, se por um lado, se mantém níveis consideráveis de produção para o autoconsumo, sendo esta uma das características que expressa melhor a continuidade da agricultura familiar, por outro lado, as condições de articulação com o mercado se dão em termos de intercâmbio desigual e limitam as possibilidades de acumulação, de produção de excedentes, o que poderia permitir um melhoramento contínuo das condições de vida e produção.

Em Miradouro, as principais atividades econômicas são a agricultura e a pecuária leiteira, realizada em pequenas ou médias propriedades, isto é, hoje quase não há latifúndios ou terras improdutivas. A cafeicultura, a pecuária leiteira, a produção para autoconsumo de milho, feijão, cana e pequenos animais são os principais sistemas de produção existentes. O café é o produto mais importante na geração de receitas monetárias, mas pressionados pela falta de dinheiro, os agricultores e as agricultoras são obrigados a vender a produção logo após a colheita, época em que os preços estão mais baixos, gerando assim, baixas rendas para as famílias.

Esta situação de instabilidade econômica e vulnerabilidade em relação ao mercado tem sido motivo de preocupação e tem provocado os agricultores e as agricultoras a buscarem táticas de sobrevivência e de manutenção de suas raízes socioculturais. Até porque as propriedades/famílias que não diversificam suas opções de renda monetária ficam extremamente dependentes, o que provoca, em períodos ou anos de preço baixo do café, um grande impacto no desenvolvimento da região e como consequência a migração dos moradores para outras cidades. Mas, esta não é a única razão que leva aos movimentos migratórios que respondem pelo processo de esvaziamento da população rural e, além disso, há outros motivos que incentivam a saída do campo e, há também, ações de resistência a essa saída.

Uma das condições para a continuidade da agricultura familiar é o uso, quase exclusivo, de mão-de-obra familiar que se dá pela participação de todos os membros da família, sem salário propriamente dito. Este é um dos grandes desafios enfrentados, pois para que esse processo aconteça é necessário que a terra da família seja suficiente para o seu sustento.

Márcia: Eu vou lhe contar... Na propriedade do meu pai, quando eu saí de lá com sete anos, tinha umas quinze casas perto. Hoje você pode contar umas cinco. Meu pai, por ser retireiro ((proprietário rural que possui gado de leite)) e já velho, precisa de uma pessoa para ajudar, mas não acha uma família para morar lá para poder ajudá-lo a tirar o leite. Como é que pode um negócio desses? Está todo mundo querendo vir para rua, todo mundo...

O modo de uso da terra, de certo modo, define o tipo de agricultura praticada, mas o agravamento na limitação de áreas disponíveis, seja pelo processo de minifundização⁴⁰ ou pela redução de áreas para realização de parceria nas propriedades maiores (que passaram a destinar suas terras para pastagens) vem limitando as condições de reprodução da agricultura familiar na região.

As histórias contadas pelas professoras apontam os limites e as possibilidades da vida na roça. É neste contexto que narro agora as histórias sobre as ações implementadas na atual gestão municipal, principalmente, em relação à agricultura, que têm como foco o desenvolvimento rural. Algumas das experiências narradas nos dão indícios de que o novo projeto de desenvolvimento para o país preconizado pela Educação do Campo não está se constituindo enquanto prática emancipatória em Miradouro. Os “pacotes” continuam chegando à roça e cabe aos agricultores e às agricultoras se apropriarem daquilo que lhes serve.

Luceni: [...] Com esses projetos que foram implantados nas roças o pessoal já está começando a ter uma visão diferente, não são todos, mas alguns já estão começando. Porém estas propostas têm que ser estudadas para ver se estão ajudando mesmo... Teve o projeto do Ouro Branco que foi uma polêmica danada no município, porque antes eram os caminhões que iam buscar o nosso leite e o das propriedades. O problema começou quando o Prefeito quis acabar com este processo para ter um leite de melhor qualidade e poder implantar o projeto. Nós produtores rurais resistimos não querendo aceitar de jeito nenhum, porque ia ser um gasto danado. Ia ter gasto porque cada proprietário tinha que pagar para colocar seu leite num tanque de resfriamento. Para isso a gente teve que financiar em banco e teve muitas burocracias para nós, eu estou falando nós, porque eu também estou infiltrada nesse processo...

⁴⁰ A minifundização acontece pela intensa divisão das terras seja por herança ou pela venda, gerando propriedades cada vez menores.

Márcia: E o pagamento é individual?

Luceni: É, cada um paga individualmente. A gente ficou com muito medo de fazer essa dívida, não dar certo e esse dinheiro vir descontado todo mês, foi uma polêmica muito grande até todo mundo aceitar. De certo modo todo mundo foi obrigado a aceitar. Ou você entra para o Ouro Branco ou pára de entregar leite, porque o leite só poderia ser aceito se fosse dessa forma. Eu comecei a ver televisão, a ver jornal e a observar que aquilo não era só aqui no nosso município, que o país inteiro ia ter um determinado tempo para todo mundo aderir a esse processo.

Márcia: De se adequar ao tanque de resfriamento.

Vanda: Sabe que quando começou essa discussão de agricultura familiar eu achei que era uma história de Miradouro e não é... Nós estamos atrasadas, hein?!

Márcia: Estamos atrasadas. ((risos)).

Luceni: Mas tem também o tema Ouro Verde. Eu resolvi trabalhar esse tema com os meninos, porque nós que temos alunos que moram na roça sabemos que a única época em que eles veem um dinheirinho a mais é na época da colheita do café. Então, a Prefeitura fez o projeto Ouro Verde e a gente aproveitou esse tema também para poder trabalhar com os alunos a respeito disso, porque na nossa escola os alunos não sabiam a diferença entre café bebida, café rio, para onde esse café vai, o preço de café, porque que o café cai de preço, porque que o preço do adubo é maior que uma saca de café, o que é despulpador, eram tantas perguntas... E esses meninos apesar de morarem na roça não sabiam. Foi importante falar do avanço tecnológico para ajudar eles a entender melhor a..., como é que fala... para ajudar eles a entender o processo de...

Vanda: De industrialização do campo.

Luceni: Isso, de industrialização do campo, porque eles questionavam sobre isso, eram meninos que estavam lá no meio da roça e não sabiam disso. Então, o Ouro Verde é um tema importante, por isso que eu resolvi trabalhar esse tema do café, mas eu não fiquei muito presa ao projeto da Prefeitura.

Luceni, ao relatar o trabalho realizado com seus alunos nos mostra que apesar dos limites que percebeu e identificou nos projetos implantados pela Prefeitura, como a questão da imposição aos agricultores e às agricultoras ou da preocupação com o endividamento pelo acesso ao crédito bancário, apontou uma perspectiva emancipatória ao demonstrar como ela, seus alunos e suas alunas puderam, com total apoio e suporte (material e transporte) da Secretaria de Educação aproveitar o tema e aprofundar os

conhecimentos a partir da vida cotidiana. E, como ela mesma afirmou, sem ficar “*muito presa ao projeto da Prefeitura*”.

E ela ainda concluiu a conversa:

Luceni: A gente está vendo que morar na roça é aquilo que a gente estava comentando: tem os prós e tem os contras, não é?! Então, a gente tem que colocar na balança, tem a parte do gasto, mas tem a parte da fartura, porque nós da roça trabalhamos muito, nossas mãos estão todas calejadas, isso aqui é calo de sangue, é tudo calejada, porque a gente trabalha “pra caramba” na roça, mas depois vem, como se diz, a fartura. A gente já fica satisfeita. Igual no almoço, eu fiz uma salada com o pepino que eu vi crescendo lá na horta, quer dizer, a gente já fica balanceada. Se Deus quiser daqui a pouco já está tudo legal.

Outro assunto que esquentou a nossa conversa foram os movimentos migratórios, ou como elas dizem, o êxodo campo/cidade. Além das questões econômicas, outros fatores como melhores condições de acesso, saúde e educação foram apontados como motivos para sair da roça:

Simone Mendes: Eu trabalho mais com adolescentes e você percebe a ânsia que parece que eles têm para sair da oitava série e vir para cidade. Então, a gente fica pensando assim “Por que está acontecendo isso?” É a pergunta que eu tinha desde quando estava na roça, porque quando a gente é adolescente é difícil enfrentar todos esses problemas que estamos falando aqui.

Márcia: Quanto ao êxodo? Está demais da conta, demais! Eu até estava com o [...] que é um comerciante que tem aqui, ele tem muitas fazendas, e estava falando para gente assim: “Olha, eu encontro pessoas para trabalhar para mim, para tirar o leite, mas só se for aqui perto, nesse sitiozinho, mas aquele lá longe, para cima de Monte Alverne, no sítio que eu tenho lá, não encontro. Lá só fica o retireiro que mora na casinha do sítio, a mulher dele mora aqui em Miradouro”. Vocês, vejam bem. Então, essa política, a política pública, você até citou as diretrizes operacionais, mas é tudo na teoria, na prática mesmo as coisas são diferentes. Vamos ver o que o Governo propõe para nós agora, daqui para frente.

Durante o processo de elaboração da Política Municipal de Educação do Campo foi realizado em Miradouro um diagnóstico junto aos moradores da área considerada urbana identificando aqueles que seriam egressos da área rural e procurando levantar os motivos

pelos quais haviam se mudado e o grau de satisfação com a mudança (ALVES et al., 2008). Esse trabalho foi realizado em parceria com o curso de psicologia da Faculdade de Minas Gerais (FAMINAS) e apontou que entre os principais motivos que levaram a saída do campo foram: a ausência de políticas públicas de saúde, de educação e de geração de renda no campo.

Atualmente, muitos autores (VEIGA, 2002; SILVA, 2010; SILVA et al., 2006) têm analisado de forma crítica os dados censitários e as análises que sustentam um vertiginoso crescimento das cidades em consequência das migrações oriundas da zona rural e da agricultura. Eles afirmam que é preciso rever essas interpretações, pois o rural se transforma e se revigora ao mesmo tempo.

Segundo Martins (2008), as migrações rural-urbanas continuam ocorrendo, mas ultimamente tem se observado também o movimento contrário. Isso não quer dizer que o movimento de retorno ao campo esteja predominando, mas também que este existe, sobretudo em função de políticas sociais que têm sido implementadas nesse sentido. E algumas professoras já percebem mudanças nesse quadro e evidenciam que, com melhor estrutura e investimentos, ficar na roça é uma opção.

Luceni: Porque já melhorou com essa implantação da Educação do Campo, já melhorou, não é Márcia? Só de já ter até o nono ano na escola, já está segurando mais o pessoal na roça. [...] os meninos passaram a interessar mais pelo campo. Hoje eu vejo que em Santa Bárbara os jovens de lá não estão saindo, é incrível. Nós temos alguns alunos na escola que estão doidos para terminar o segundo grau, eles já falam em poder plantar um café, mexer com vaca, com leite, não querem ficar sem estudo, mas também muitos deles não querem vir para cidade. E outro caso gratificante que eu estou observando é que, lá em Santa Bárbara, já tem menina se formando para professora, coisa que lá não existia. Tem um menino que mora mais lá perto de casa que eu fiquei satisfeítíssima de saber que está fazendo Pedagogia, um menino que agora já é um rapaz, que foi meu aluno e hoje faz Pedagogia. Nós temos várias meninas que estão estudando e que vão voltar para lá. Eu creio que daqui há alguns tempos não vamos ter tantos professores de fora, vai ser o pessoal de lá mesmo que vai continuar na roça e exercer a profissão. [...] Em Santa Bárbara que é bem pequenininho, já aconteceu o contrário do que a gente falava sobre o êxodo rural com relação a outras comunidades, lá a comunidade está cada vez mais aumentando, aos pouquinhos, ela está aumentando mais.

Márcia: Mas dentro do povoado, Luceni?

Luceni: Dentro do povoado e nas roças também. No lugar onde eu moro, o que eu observei é que quando eu fui morar lá, só tinha a minha casa e a da minha sogra, agora já tem mais umas doze casas por perto. Então,

parece, sabe Márcia, que mesmo com essa confusão, da gente não ter ajuda, dessa peleja que eu estou lhe falando, mesmo com essas dificuldades, a gente está tentando dar um tempo na roça, ver se a gente colhe alguma coisa, colhe bons frutos para gente continuar lá na roça.

E nessa conversa de quem fica, quem sai da roça e porque aparece mais um aspecto que interfere não apenas nas migrações intramunicipais como também nas questões socioculturais no município: a nucleação das escolas⁴¹ que ficavam nas comunidades rurais e foram concentradas nos povoados.

*Márcia: Pois é! Mas eu acho que tem uma coisa que aconteceu para nós no nosso município que não devia ter acontecido. Lá no Povoado de Varginha, nós tínhamos duas escolas nas comunidades mais para cima que fecharam. Eu acho que a comunidade quando perde a escola, quando a escola fecha, a comunidade morre. Então, o que acontece? Pegaram essas duas escolas e as nuclearam no povoado. Está certo você diminuir gastos. Mas vem a política do favorecimento: “Vamos fechar porque a gente está favorecendo transporte escolar para dar para ciclano, fulano, para um, para outro”. É isso que está acontecendo, tem essa política do favorecimento, você sabe como é. Aqui é assim, tudo é assim. Então, centralizou no Povoado de Varginha, as outras comunidades morrem, elas ficam esquecidas, sem vida. **Sem escola não tem vida** (grifo meu).*

Luceni: Foi o que aconteceu lá em cima, a escolinha fechou porque nucleou. Já não tem quase ninguém daquela comunidade. Acabam as plenárias da comunidade, as Igrejinhas acabam. Um morador muda, “Ah, para ir para escola do meu menino tem que pegar carro, melhor ir para cidade”. Você já começa com o problema e daqui a pouco já não acha mais ninguém para trabalhar na roça, já vai diminuindo... Vai diminuindo o número de casas, e o êxodo rural só aumentando, e isso entristece a gente. É triste, muito triste.

Durante o processo de implementação da Política Municipal de Educação do Campo uma das ações desencadeadas pelo poder público municipal foi a nucleação de escolas, o que resultou no fechamento de escolas que ficavam localizadas em comunidades rurais e na transferência dos alunos para outras escolas localizadas nos povoados ou em

⁴¹ A Nucleação é uma política implementada em decorrência da Lei no 9.394, de 20.12.96, LDB, pelos municípios brasileiros objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino fundamental. Esta política baseia-se no fechamento de escolas (isoladas e/ou multisseriadas) nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade) através do uso de transporte escolar.

comunidades cujas escolas tinham melhor estrutura ou facilidade de acesso. Embora este processo esteja previsto na Diretrizes complementares (BRASIL, 2011) e tenha sido acompanhado de conversas com as comunidades ainda há ressentimento por parte dos moradores das comunidades onde as escolas foram fechadas.

Segundo Hage (2010, p. 469):

A escola, na maioria dos casos, é o único equipamento público existente nas pequenas comunidades rurais, ela significa a presença visível do estado nessas localidades; e sua presença nas comunidades se constitui como elemento de afirmação dos modos de vida e convivência das populações campo; e instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem ampliando suas capacidades de compreensão e intervenção nos processos em que se inserem.

Talvez seja este um dos motivos para a afirmação “sem escola não tem vida”, afinal a presença da escola, em funcionamento na comunidade garante não apenas a proximidade entre as crianças e o ambiente comunitário e familiar no qual estão inseridas, como também facilita à família e à comunidade o acompanhamento das atividades escolares. Além disso, a escola, enquanto espaço público comunitário atende às necessidades das comunidades de um ponto de encontro para reuniões, festas e eventos de modo geral.

A conversa sobre “favorecimento” que ainda parece estar presente na administração pública municipal leva a outra questão de quem é a favor ou contra a gestão atual. Assim, surgem vários *casos*, não necessariamente relacionados à atual gestão, de funcionários municipais que por não terem votado no candidato eleito foram castigados. E um dos castigos impostos é ser designado para o trabalho na zona rural.

Luceni: [...] teve uma vez que me transferiram por causa de problemas políticos, para outra escola. Aí a comunidade fez um abaixo-assinado e eu voltei para lá por causa desse abaixo-assinado.

Márcia: Eu fui para Varginha três anos por causa disso.

Luceni: É assim mesmo, nas cidades pequenas é tudo assim, só muda o nome da cidade, o resto é igual...

Numa região onde as condições de acesso a transporte, à saúde, à educação, enfim, direitos básicos da população são, em geral, concentrados na gestão municipal, o vínculo entre o poder econômico e o poder político são mazelas que limitam as condições de participação e de acesso a recursos. As eleições e, conseqüentemente, as gestões municipais, seguem passos já conhecidos e repetidos ao longo dos últimos séculos na política tradicional: o mandonismo. Que, segundo Carvalho (2011),

Refere-se à existência local de estruturas oligárquicas e personalizadas de poder. O mandão, o potentado, o chefe, ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política. O mandonismo não é um sistema, é uma característica da política tradicional. Existe desde o início da colonização e sobrevive ainda hoje em regiões isoladas. A tendência é que desapareça completamente à medida que os direitos civis e políticos alcancem todos os cidadãos. A história do mandonismo confunde-se com a história da formação da cidadania (n. p.).

Na região é uma prática política bastante comum. Comerford (2003) que estudou as relações políticas na região afirma que:

Depois de passadas as eleições, nas localidades, quem acompanha o lado que perdeu e, sobretudo quem efetivamente se candidatou e perdeu, ainda mais se fizer parte também do lado que perdeu a disputa pela prefeitura, enfrenta dificuldades, não apenas porque é debochado por ter perdido a eleição [...] mas porque ao longo dos anos seguintes enfrentará dificuldades recorrentes quando precisar da prefeitura e terá menos acesso a recursos intermediados por políticos (materiais, empregos, serviços, contatos) (p. 106).

A conversa sobre as proporções que assume a política partidária em uma cidade como Miradouro e as conseqüências de ser a favor ou contra a gestão municipal girou, principalmente, em torno das arbitrariedades cometidas e do abuso de poder. O que me chama a atenção agora é o fato de nenhuma de nós ter questionado a premissa de que ser enviado para o trabalho na zona rural fosse concebido como castigo. Resta agora refletir sobre o que não foi dito. Afinal, se tanto nos incomodou quem estava castigando ou quem

era castigado, por que não nos incomodou o “castigo” imposto? Seria um indício de que, afinal, também consideramos que ir para o campo é mesmo uma punição? Ou será que naturalizamos a desvalorização imposta ao campo e como nos diz Freire (1978), ao hospedarmos o opressor somos, ao mesmo tempo, nós e o outro que oprime? Se não nos indignamos com a situação isso nos torna cúmplices dessa ação? Compreender essa situação nos leva a buscar fazer a pedagogia do e com o oprimido, assumindo assim o desafio de olhar o mundo, os homens e as mulheres em suas relações múltiplas a partir da perspectiva do oprimido.

Na ‘imersão’ em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vive’ neles. ‘Ordem’ que, frustrando-se no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros (FREIRE, 1978, p. 53).

Nossas conversas possibilitaram a reflexão sobre o papel emancipatório das experiências e, afinal, me parece que elas não são emancipatórias em si, o que as torna emancipatórias são as possibilidades que se criam, em cada circunstância, nos contextos de uso, a partir das artes de fazer dos praticantes. Por outro lado, vejo que há como potencializar o sentido emancipatório das experiências afirmando sua capacidade de se relacionar com outras experiências. Fazer a “teoria da tradução”, esclarecendo

[...] o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. Dado que não há uma prática ou um sujeito coletivo privilegiado em abstrato para conferir sentido e direção à história [...] é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações e práticas com maior potencial contra-hegemônico (SANTOS, 2003, p. 762).

Assim como Santos (2006), Freire (1978, 2006b) nos diz que conhecer as razões históricas e econômicas que explicam a desesperança é fundamental para ultrapassá-la. Ele aponta então para o que chamou de construção do “inédito viável”. As professoras, ao relatarem suas práticas cotidianas nos falam desta construção do inédito viável e ao

compartilharem suas experiências se fortalecem mutuamente enquanto fortalecem também a lógica da solidariedade e da partilha, que é, para mim, uma semente de emancipação.

4.2 Práticas Curriculares e Educação do Campo

*“Uma coisa que a gente não pode esquecer,
quando a gente fala da Educação do Campo é
de partir da realidade”
(MÁRCIA).*

Era uma tarde de setembro, quente e abafada. Tínhamos combinado de nos encontrarmos, no início da tarde, na casa pastoral que acabou se tornando o nosso lugar de encontro para as rodas de conversa. Desta vez o grupo estava maior, além de mim, das cinco professoras que participavam da pesquisa e da Mariana, estudante de pedagogia da UFV e companheira de todas as visitas ao município, tínhamos mais três convidadas que participariam, observando, nossas conversas. Estas eram outras duas estudantes de pedagogia da UFV que nos apoiariam na transcrição das conversas e uma estudante do mestrado em Educação, desta mesma instituição, que tinha interesse em realizar sua pesquisa na cidade.

Nesta roda, nosso ponto de partida era a socialização dos portfólios, ou seja, a socialização das artes de fazer (CERTEAU, 1994) das professoras. Assim, cada uma trouxe seu portfólio e, pelo menos uma pasta ou sacola com diversos materiais que, tendo sido produzidos no contexto das práticas registradas estavam sendo trazidos para mostrar as outras o que se fazia e como se fazia.

O ambiente estava quase tenso de expectativa e, apesar da alegria de sempre, elas pareciam um pouco nervosas. Era o momento em que cada uma iria se mostrar ao restante do grupo. Como explicitou Márcia em sua apresentação na primeira roda, era como se sentissem colocando os produtos à mostra, se expondo e expondo o que fazem. Esta situação pode ser difícil para qualquer profissional, mas para professoras é sempre uma exposição perigosa já que temos uma longa história de desqualificação docente, e todas temos consciência disso. Por outro lado, expor aos pares seus fazeres e dificuldades e refletir sobre eles é, hoje, para mim, uma das formas legítimas e democráticas de formação docente.

Cada uma das professoras havia registrado em seus portfólios pelo menos três práticas escolhidas por elas livremente. Por isso, combinamos que nossa conversa giraria em torno da apresentação de cada portfólio e, embora a narrativa que trago não necessariamente siga a ordem e a descrição minuciosa de cada portfólio, naquele momento, conhecemos em detalhes cada prática historicizada.

Assim, para quebrar a ansiedade propus uma brincadeira⁴² que, ao incentivar o uso de desenhos, fazia-nos rir e, ao mesmo tempo, já as ajudava a entrar na conversa sobre os seus portfólios. Assim que acabamos comentamos sobre a brincadeira...

Márcia começou falando sobre a frustração de ter idealizado um rosto para desenhá-lo e, a cada rodada, ter que se adequar a algo completamente diferente e fez uma analogia entre esta situação e o que acontece na escola:

Márcia: Eu já tenho tantos anos de experiência, mas cada ano é uma expectativa enorme. A gente pensa sobre a turma que vai receber, que aluno vai ter nesse ano, quais as dificuldades, quais os desafios que vamos encontrar. Você idealiza, você pensa “ah, eu vou receber um aluno que tem todo o estímulo em casa, já sabe contar até dez, já sabe escrever o primeiro nome, já conhece todos os numerais. Então eu vou partir desse ponto que eles já sabem, que eu acho que eles já sabem, estou esperando isso, e vou seguir em frente”. Mas, não é assim. Na verdade, quando a gente recebeu o desenho final eu pensei nisso...

Vanda: Você tem que trabalhar com o que você tem.

Márcia: É, aceitando o que chegou, da melhor forma. Então, quando a gente pôde fazer os ajustes, eu lembrei: “Ah, então é o que eu posso acrescentar a partir da realidade que eu tenho, o quê que eu posso fazer para esse aluno”.

⁴² A “brincadeira” se chama “A construção coletiva do rosto” e, segundo a autora do livro de onde foi selecionada tem como objetivos fazer com que os membros do grupo sintam-se à vontade uns com os outros. Ainda segundo a autora os passos a serem seguidos são: os participantes devem estar sentados em círculo; deve-se distribuir para cada participante uma folha de papel sulfite e um giz de cera; e orienta-se o grupo para que desenhe um rosto, mas seguindo as indicações: pede-se que desenhem uma sobrancelha somente; depois passar a folha de papel para a pessoa da direita e pegar a folha da esquerda; desenhar um olho; passar novamente; desenhar o outro olho; passar a direita e... completar todo o rosto com cada pessoa colocando uma parte do rosto: boca, nariz, queixo, orelhas, cabelos. Quando terminar o rosto pedir a cada pessoa para contemplar o desenho e pedir que façam as modificações possíveis e que desejem para dar personalidade ao desenho final colocando nele seus traços pessoais; ao final, pedir ao grupo para dizer que sentimentos vieram em mente (TOGNETTA, 2009).

E, assim, começamos a nossa discussão sobre currículo, mas para entrarmos na conversa trago a afirmação de Oliveira (2012) que sintetiza as reflexões que venho fazendo sobre o tema:

[...] historicamente, a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, ideias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações. Essa visão, embora presente ainda nos dias de hoje, é precária do ponto de vista do que chamamos de práticas curriculares, pois deixa de considerar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas e classes do Brasil (p. 231).

Márcia nos falou de uma situação que todas nós, professoras já vivenciamos no início de um ano letivo, ou seja, a expectativa acerca de quem serão os nossos alunos e alunas. O problema é que, na prática, parece-me que quando estes alunos e alunas entram em sala de aula nossas expectativas são, de certo modo, canalizadas e concentramos nossos esforços em saber qual a familiaridade que eles e elas já têm com o conhecimento escolar. Ou seja, as crianças, independente dos conhecimentos que possuam, no momento que são confrontadas com a cultura escolar, são diagnosticadas imediatamente pela distância entre a sua cultura – ou *ausência de cultura* como normalmente ouvimos – e certo tipo de cultura letrada representada pela escola. São avaliadas em relação às suas ausências, àquilo que deveriam saber e não sabem, deveriam ser e não são.

Penso que esta preocupação sobre o que as crianças ainda não sabem quando chegam à escola, ou seja, esta ideia de pré-requisito, de que certos saberes são indispensáveis acaba impedindo ou minimizando a realização de uma investigação real sobre o que a criança realmente sabe ou ainda não sabe.

Isto não ocorre por acaso e está relacionado a uma ideia que impregna as nossas crenças, concepções pedagógicas, atravessam nossas escolhas e práticas curriculares: ideia de que há um conhecimento socialmente relevante que deve ser ensinado a todos. Como nos diz Oliveira (2012)

Cada vez que se pensa em discutir currículo, a primeira ideia que surge é a de que é preciso definir fundamentalmente que conteúdos ou

habilidades precisam ser trabalhados. Ou seja, o que minimamente precisa ser tratado pelo currículo para que os alunos possam ser considerados escolarizados. Essa preocupação é compreensível e válida, pois a escola sempre se ocupou do processo de transmissão, assimilação e construção do conhecimento. No entanto, esse conhecimento é apenas uma das facetas da cultura trazida e tecida no ambiente escolar, e que, portanto, faz parte dos currículos em ação nas escolas e classes [...] (p.232).

De certo modo, as professoras denunciam que, as nossas expectativas em relação aos conhecimentos de nossos alunos são direcionadas, esperamos que as crianças possuam certos conhecimentos. Assim as professoras que recebem os alunos e alunas no primeiro ano do Ensino Fundamental, como a Márcia, esperam que já saibam contar até dez, escrever o primeiro nome, conhecer todos os numerais, por exemplo.

Esta conversa traz à tona um dos debates que giram em torno da construção da Educação do Campo, inclusive dentro do próprio Movimento Nacional de Educação do Campo: o conflito entre o que é universal e o que é particular em educação. Que, na realidade, é um falso conflito, porque não existe essa universalidade, ela é sempre uma escolha política, determinada por aqueles que possuem o poder de dizer, em cada tempo e espaço, o que é universal. Todo currículo é uma escolha política, é um campo de batalha ideológica, é um campo de batalha pela hegemonia de *certos* saberes. Esta discussão sobre o universal e o particular tem sido um dos panos de fundo das políticas curriculares.

E, como as palavras são polissêmicas a forma como se entende o universal ou o particular é diversa e até contraditória. Uma forma de compreensão do universal e que tem estado presente na prescrição dos currículos escolares parte do princípio de que há um padrão, uma forma de ser e agir correta, a partir do qual são estabelecidas as diferenças e para o qual devem ser convergidos todos os esforços no sentido de aproximação deste padrão.

Uma das ciladas de acreditarmos nesta dicotomia entre universal e particular é pensarmos que o que é reconhecido como universal num dado momento vai ser assim *para sempre*, como um final de contos de fadas. Ou, por outro lado, pensarmos que o que é particular a um determinado grupo ou relativo a um determinado tempo está excluído das práticas e dos conhecimentos que circulam nas escolas. O processo é sempre ambíguo. Como nos diz Lopes (2010):

O universal é sempre um particular que se hegemonizou. [...] Se a democracia é possível, [...] é porque o universal não tem nem corpo nem conteúdos necessários e estamos sempre em disputas hegemônicas em relação a qual particular “ocupará” a posição de universal. Assim, apenas mantendo a tensão entre universal e particular mantemos o processo democrático (p. 35-36).

Esse é o centro da discussão curricular. Compreender o currículo como expressão de uma luta que é histórica, espacialmente definida, politicamente orquestrada.

Lutamos pela educação como um direito universal. Mas o que exatamente esta afirmação nos diz? Que existe um modo universal de educar que se reflete na tentativa de uniformização? Quem cabe neste universal? Se há uma educação universal (não mais o direito), a escola é um dos instrumentos para se alcançar o “somos todos iguais”?

A suposição de que há um conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado que deveria ser absorvido por todos, traz em si a premissa de que há o lugar do conhecimento e o lugar da ignorância, o lugar do colonizador e o do colonizado.

A ideia de um currículo universal circula desde as propostas consideradas tradicionais quanto às críticas, por motivos diferentes, mas que servem para escamotear a efetivação do direito à educação. Afinal, se universal é o direito, o que se ensina e aprende na escola deve ser igual para todo mundo ou há aprendizagens específicas para grupos específicos? No que se refere às populações que vivem no campo, por exemplo, a lógica de uniformização promove o afastamento da realidade cotidiana dos alunos, porque é impensável uma proposta que dê conta de abarcar a diversidade de modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. E Arroyo (2006) acrescenta:

Certas crenças que nós tínhamos: a função da escola é transmitir o saber socialmente construído, hoje estão sendo revistas, não superadas. Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, a cultura de vida, a herança cultural. Trata-se de que isso passou a ser uma espécie de *slogan*, que precisa ser mais trabalhado, mais pesquisado. Até onde os saberes escolares são esse saber construído, ou são apenas parte e até filtram esse saber construído? Até onde há uma seletividade desse saber construído? Até onde em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construídos? (p. 111).

Continuamos conversando sobre o assunto e Márcia nos contou como ela traduziu, na sua prática, esta ambiguidade dos saberes escolares, o seu jeito de construir, junto com as crianças o conhecimento:

Márcia: Então, na Educação do Campo a gente vê com outros olhos. Você tem que construir o conhecimento junto com a criança, a partir daquilo que ela traz, não adianta eu levar exercícios repetitivos para eles irem fazendo, uma coisa que não tem significado para a criança. Então você tem que estar buscando significado. [...]

Ontem, na rodinha, um ((aluno)) trouxe carambola e deu uma para cada um ((dos colegas)). Primeiro a gente trabalhou os sentidos, a percepção da caixa, do peso, porque é primeiro ano, eu sou alfabetizadora agora. Depois, mudamos de plano, larga o plano e vamos trabalhar carambola. De onde é a carambola, o que você tem no seu terreiro? Porque não tem esse negócio de pomar, horta... Aqui todo mundo fala é terreiro. E você vai trabalhando as plantas.

Eu ganhei três, três carambolas, uma pequena, uma média e uma grande, por coincidência... Que beleza, vamos trabalhar o conceito pequeno, médio e grande, que eu ainda não tinha sistematizado. Nós fomos trabalhar. Você esquece aquilo que você planejou ou até faz uma adaptação, faz uma junção daquilo que você planejou com aquilo que a criança está trazendo.

Mais uma vez as práticas curriculares cotidianas me inquietaram, pois ao mesmo tempo em que Márcia afirmou, através de sua experiência, a percepção de que a repetição e a cópia de informações que não tinham significado para os alunos era infrutífera e que explorava “aquilo que a criança está trazendo”, ela se orienta por um planejamento que tem conteúdos previstos, assuntos que considera relevantes para seus alunos de 1º ano do Ensino Fundamental. Ela segue um programa, assim como as demais professoras do grupo, e embora, este programa não seja uma *camisa de força* nem seja, oficialmente, imposto pela Secretaria de Educação, ele tem como referência o que elas esperam que seus alunos aprendam ou o que acham ser sua função ensinar.

Neste sentido, penso que a lição mais importante que foi sendo aprendida é que existem muitos conhecimentos em todos os lugares e em todas as pessoas. A reflexão sobre o que é importante se aprender na escola precisa levar em conta aquilo que tem significado, para quem aprende e para quem ensina, considerando que estes polos se alternam no cotidiano. As professoras falam muito em partir da realidade da criança, falam muito naquilo que tem sentido para criança, mas quantas vezes ensinamos, e insistimos em ensinar coisas que não fazem sentido nem para nós mesmas? O que não significa

necessariamente que não tenham sentido, mas que nós, assim como as crianças, fomos alienadas dele. Fazemos uma questão danada de socializar o tal conhecimento “universal” que, na verdade, muitas vezes nem nós partilhamos, do qual só temos uma casca, um simulacro de conhecimento.

Uma outra cilada inerente ao falso conflito entre universal e particular é a ideia de que devemos estabelecer a preponderância do particular. Ou seja, explorar a realidade do aluno como se as realidades não se comunicassem, ou seja, ao invés de buscar o diálogo entre as diferenças, criar muros entre elas. Neste caso, as consequências são as mesmas da lógica da universalização: o não cumprimento do direito à educação.

E é a Márcia que, mais uma vez, aponta esta possibilidade:

Márcia: Agora, Simone, uma coisa que nós temos que tomar muito cuidado, nós que vamos trabalhar com a Educação do Campo é de estar valorizando a realidade da criança, o que os alunos trazem, mas não podemos esquecer de estar inovando o conhecimento deles, pegando o conhecimento da experiência deles e levando nosso conhecimento também, porque não? Estou ensinando frutas, a carambola, tem lá na roça. Tem a goiaba, a laranja, a banana, beleza, mas e o kiwi? O kiwi eles não conhecem, então levo o kiwi para eles conhecerem. De repente, é isso: é você levar essa ânsia, essa vontade, esse desejo que eles têm de vir para conhecer coisas novas, a gente também levar coisas novas. Não só ficar ali, partir da realidade e ir além. Agora eu entendo que partir da realidade... Partir da realidade é inovar.

Inovar é trazer o novo. Não é o caso de inverter a lógica e só considerar o conhecimento de vida das populações que vivem no campo como único e adequado conhecimento, o que acentuaria a marginalização dessas populações, mas considerando-o como um saber que tem eficácia própria em certas condições de vida e trabalho e que, na escola, é mais uma dimensão do conhecimento que se complementa aos conhecimentos escolares (BELTRAME, 2012). O mundo é sempre muito mais do que vemos. O nosso lugar de origem não determina todos os nossos interesses, todas as nossas possibilidades, apenas é o ponto de partida.

O papel emancipatório da escola é o de possibilitar aos sujeitos ir além, como nos diz Freire (2006b, p. 28), partir do “saber de experiência feito” e isto não tem sentido apenas para os alunos, mas para todos os envolvidos no processo. Assim, partir do “saber de experiência feito” não significa subir uma escada, como se este saber fosse o primeiro

degrau que vai sendo “aprimorado”, mas, ao contrário, a ideia que pode representar o papel emancipatório da escola é a de uma espiral onde mergulhando neste “saber de experiência feito”, problematizando-o, complexificando-o, consigamos ressignificar as relações entre saber e ignorância. Ainda citando Freire (2004, p. 84), “O conceito de ignorância é um conceito relativo, pois, em primeiro lugar, ninguém é absolutamente ignorante. Ninguém. Você ignora coisas e sabe coisas”.

Para Márcia esta possibilidade de se identificar com cada aluno e aluna, recuperar suas experiências e trazê-las para a sala de aula já é uma prática, construída em anos de experiência e que, segundo ela mesma nos conta, foi muito influenciada pela aproximação com as teorias de inclusão que teve acesso ao atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE):

Márcia: O que me influenciou muito foi a APAE. Já tem uns oito ou dez anos mais ou menos que eu estou lá. Ter ido para lá forçou muito o estudo, porque a gente não tem curso para, você não é formada para trabalhar numa escola especial. Então quando eu fui para lá, eu tive que estudar. Estudar isso daí eu já estudava. Eu gostava muito de participar de cursos e ler muito. O desenvolvimento humano, você lê vários teóricos, psicólogos, então eu gosto muito de ler e lá eu lia mais ainda. Fui ver aqueles tipos de problemas, ver a habilidade que cada um tem e como sanar essa dificuldade. Foi lá que me fez mudar essa prática, há uns dez anos atrás.

Interessante a Márcia estabelecer esta relação entre a sua ida para a APAE e as mudanças em sua prática, pois o conceito de escola inclusiva, aquela que deve receber e criar as condições para que todos os alunos e as alunas aprendam, respeitando as suas características, vai além, ao contrário do que algumas leituras restritivas sugerem, da problemática específica dos alunos e das alunas com deficiências. Ainscow (2009, p. 15-18) define cinco formas de conceituar inclusão: inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial, inclusão como resposta a exclusões disciplinares, inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão, inclusão como forma de promover escola para todos e a inclusão como Educação para Todos. Segundo Sousa (2010, p. 1) a educação inclusiva,

[...] representa uma ruptura com o paradigma da assimilação, no qual se espera que todos os alunos se adaptem à escola, com prejuízo daqueles que à partida menos se identificam com a cultura escolar tradicional. Adotar, em alternativa, o paradigma da acomodação e da inclusão passa assim por dar acolhimento às referências culturais com que os alunos mais se identificam à partida, o que inclui, em determinados casos, referências relativas à ruralidade.

Assim como a Márcia, outras professoras também fizeram a relação entre os rostos que desenharam durante a dinâmica e suas práticas.

Maxlayne: Quando eu comecei a desenhar, eu imaginei um rosto masculino, daí eu comecei com esta ideia. Foi passando e eu pensei “Isso vai ficar terrível”, porque cada um mexendo, fazendo, misturando não vai sair nada do que eu imaginava. Mas eu acabei gostando de todos. Eu achei que, à medida que cada um mexeu, mexeu tão bem que ficou maravilhoso, ficou tudo muito bom. Foi um detalhe que cada um colocava, que cada um passava, mas ficou joia, bacana mesmo, foi complementando.

E ao relacionar o desenho do rosto com o trabalho na escola a Maxlayne e a Márcia acabaram trazendo outras questões:

Maxlayne: No final tudo dá certo. Na escola também, o aluno sai bonitinho, sai aprendendo a ler, tudo dá certo.

[...]

Márcia: E outra coisa, pensando até na questão que a Max falou... de que no final dá tudo certo. Mas se você tem que seguir o seu planejamento do jeito que ele foi feito não tem como. No caso da flexibilidade, da autonomia que se deve ter, devia inclusive ser bem maior em relação ao planejamento. A gente tem, mas tem entre aspas. E, se no final dá certo, é porque a gente soube priorizar. A gente precisa saber usar o conteúdo que tem ou que vem para você e saber aprimorar e jogar aquilo que é necessário para criança aprender. Inclusive, eu penso que o planejamento deve ser pensado assim: o que aquele menino tem que saber de português, no final do primeiro ano, no segundo, no terceiro, no quarto, quinto, sexto... o que sintetiza? O que aquele menino precisa para seguir em frente?

Esta conversa me desestabilizou, pois me fez pensar sobre nossas expectativas e as nossas possibilidades de fazer *tudo* dar certo na escola. Afinal de contas, o que quer dizer dar certo? Quer dizer que, ao final do ano escolar, se todas as crianças tiverem conseguido alcançar os objetivos previstos para aquele ano escolar deu certo, caso contrário não deu certo? Se for isso, parece que nossa escola ainda não tem dado certo para muitas crianças, pelo menos é o que as estatísticas nos mostram (BRASIL, 2010). Mas, sem querer entrar na discussão dos números, ainda me pergunto, quem define os objetivos? E os conteúdos? Penso que uma das possíveis respostas a esta pergunta é que o *quê* e *como* será ensinado nas nossas salas de aula é influenciado pelas nossas concepções, ou seja, o modo como pensamos e agimos, nossa visão de mundo. Aquilo que é verdade para nós é o que queremos para os nossos alunos e alunas, mesmo que não tenhamos a intenção ou que necessariamente planejemos os objetivos e os conteúdos em função disso. Esta relação entre nossas concepções de mundo e o que acontece nas salas de aula se evidencia, sobretudo no nível do *currículo realizado* segundo a conceituação de Gimeno Sacristán (2000, p. 104-106) que identifica seis níveis na objetivação do significado do currículo. Segundo este autor, o nível do *currículo realizado* é aquele que, realmente acontece, e a partir do qual se produzem efeitos complexos e de difícil definição que, muitas vezes “ficarão como efeitos ocultos do ensino”. Outros níveis apresentados pelo referido autor são: o *currículo prescrito*, que serve de referência na ordenação do sistema educativo; o *currículo apresentado aos professores*, que construído a partir do prescrito apresentam uma interpretação do mesmo como, por exemplo, os livros didáticos; o *currículo moldado pelos professores* que, segundo o autor, assumem o papel de “tradutores” das propostas curriculares e as organizam em seus planejamentos de aula; o *currículo em ação* que é o que acontece na prática e sustenta a ação pedagógica, é como o que foi planejado é colocado em prática; e, por último, o *currículo avaliado*, que é construído a partir da valoração de determinados componentes e acaba impondo parâmetros para o que se deve ensinar e/ou aprender.

Uma das nossas conversas parece bem ilustrativa de como o que somos e acreditamos se entrecruza e, em alguns casos, se sobressai na definição do currículo. Conversávamos sobre como alguns temas trabalhados na escola podem estar fora de sintonia com os valores familiares:

Maxlayne: Agora, nós estamos fazendo um trabalhinho na Igreja ((Católica)), eu falei na minha sala de aula sobre o catecismo, de ir à missa, falei também que eu vou fazer um teatrinho, porque ano passado a gente fez um. Teve um menino que, no outro dia, apareceu chorando. Eu perguntei: “Ó meu filho, por que você está chorando?”, ele me disse: “É porque tem que ir lá na Igreja Católica e eu não posso ir”. Eu pensei: “Nossa!” e falei assim: “Não, mas você não tem que ir, a gente não vai, a tia é que vai ensaiar com as crianças que vão à missa”. Ele estava chorando porque não queria ir lá, pois não faz parte da Igreja Católica...

Vanda: É, tem algumas religiões que não permitem...

Márcia: Questão de doutrina...

Maxlayne: Mas na sala quando eu falei foi normal. Depois que chega em casa e comenta com os pais é que complica...

Vanda: Tem algumas religiões que se tiver algum evento, eles não vêm. Enterro... casamento... não entram de jeito nenhum na Igreja.

Simone Ribeiro: É, mas também tem alguns católicos, por exemplo, que se forem chamados para algum evento de umbanda não vão. Então, a gente acaba olhando só aquilo que é importante para gente, mas essa questão da religião é uma coisa complicada...

Márcia: Muito complicada! Tem essa coisa mesmo de escândalo... tem que ver até onde eu vou... até onde eu não vou...

Bem, sem querer entrar na discussão religiosa, mas também sem fugir dela, o *currículo prescrito*, aquele que aparece nos documentos oficiais, trata a escola pública como laica. E, mesmo esta prescrição se mantendo em todos os outros níveis, a conversa transcrita acima nos mostra que, no *currículo realizado*, nossas crenças sejam elas religiosas, pedagógicas ou quaisquer outras podem influenciar o que se ensina e aprende, seja cognitiva, afetiva, social ou até moralmente.

Vanda, ao nos contar as práticas que registrou em seu portfólio, nos fala de como coloca o *currículo em ação*, ou seja, sobre como planeja suas práticas e como faz suas escolhas.

Vanda: Sabe o que eu faço? Eu pergunto à Vânia, ela foi minha professora. Quando eu fiz pós-graduação a Vânia é que corrigia minhas coisas e quando eu tenho dúvida pergunto a ela. Eu perguntei para ela ano retrasado isto: “Vânia, o que esses meninos precisam saber para chegar aqui?”, “meu nono ano está assim, assim, assim...” A Vânia falou assim: “Vanda, faça com que seus alunos leiam, interpretem e produzam pequenos textos com início, meio e fim, para que qualquer

leitor que pegue entenda o que seu aluno escreveu. Você não se preocupa em dar oração subordinada, oração coordenada, substantivada, e não sei mais o quê, se o menino não sabe usar um sinal de interrogação, não tem noção de onde colocar uma vírgula?” [...]

Quando eu estava na faculdade eu tinha uma visão, mas quando você chega na sala de aula, você vai mesclando seu tradicionalismo com as coisas atuais, você vai inovando. Então, hoje como eu faço? Eu vejo o que é essencial de gramática que eu tenho que dar. Eu não posso também abolir a gramática porque tem coisa que o menino tem que saber. Concordância nominal e verbal não tem como fugir. É ruim? É chato? É, mas eu dou, fico até o fim, tem que ver tudo, entendeu? Eu tento fazer de uma forma agradável.

Ao pensar sobre o que Vanda nos contou creio que o que está em questão não é apenas o fato de fazer o processo de ensinar e aprender mais agradável, ou divertido, embora não esteja minimizando este aspecto, mas é, sobretudo, uma questão de como fazer ter sentido. Creio que a continuação da nossa conversa traz esta questão com mais força.

[...]

Luceni: Só para completar o que ela falou, eu conheço todo mundo da comunidade, a nossa comunidade é uma comunidade onde todos nós conversamos muito errado.

Vanda: Não, Luceni, uma outra coisa que eu falei com os meninos ontem, assim que comecei a trabalhar regras foi que é gafe falar que a gente fala errado. A gente usa inadequadamente as regras gramaticais.

Luceni: Não, mas eu estou falando isso aqui só para gente poder esclarecer, o povo de lá conversa muito errado, muito. Até meu marido, ele tem a coragem de chegar num lugar e pedir “me dá um hambúrguer”. [...] E sabe o que eu tenho observado? As professoras todas lutam com o português na escola. E a gente vê todos os trabalhos que as professoras fazem, mas os resultados são muito lentos. Mas é porque você ensina de um jeito e chega em casa eles conversam errado.

Vanda: Mas, Luceni, sabe que isso é um assunto que eu comecei a trabalhar nos sextos anos, as variedades linguísticas. A primeira pergunta que eu fiz “Gente, vocês já ouviram falar que alguém fala errado? Quem fala errado aqui?”, “Ah, fulano fala errado”. E eu disse: “Não existe fala errada se você conseguir se comunicar.” Eu falei hambúrguer, e o cara fez o lanche e me deu, está tudo certo. Só que a gente tem que adequar a nossa fala, na medida em que a gente vai assimilando a linguagem padrão, que é a que está no livro. Nós temos que ir adequando essa fala, mas não é porque você aprendeu a conjugar o verbo “Se nós fôssemos”, que vai chegar em casa e falar com seu pai “Pai, se nós tivéssemos ido ontem à lavoura”, porque em casa tem que

adequar a fala. Se você está em casa, fala mais à vontade, se está na escola, usa a linguagem padrão.

[...]

Luceni: Aqui na nossa escola, Simone Ribeiro, nós tivemos um aluno que foi jogar em um time de futebol no Rio de Janeiro. Ele foi escolhido porque é ótimo jogador, agora ele tem quinze anos. Entre oitenta adolescentes, três foram escolhidos para ir para o Fluminense ano que vem, e esse nosso ex-aluno está entre esses três. E o que aconteceu? Quando ele chegou ao Rio, o principal problema dele foi com o Português. Na escola onde ele foi estudar, teve que voltar uma série por causa do Português. Para o time, ele só pode permanecer jogando se estiver estudando e tiver boas notas. Foi preciso ele voltar uma série e ainda fazer aula particular para poder melhorar o Português. Da última vez que ele esteve aqui em Miradouro, veio na escola e perguntou por todos os professores e, engraçado, já melhorou a pronúncia, sim.

Simone Ribeiro: É a convivência dele, então se ele está convivendo com pessoas que falam de um jeito diferente, ele vai procurar se policiar nas palavras e usar a mesma forma falada naquele contexto.

Esta situação coloca em questão a relação entre o que se aprende na escola que só serve enquanto se está entre as quatro paredes da escola e o que se aprende que serve para a vida. Não significa assumir uma perspectiva pragmática e só trabalhar na escola aquilo que tem valor de uso, naquele momento da vida do aluno ou da aluna. Pois esta seria mais uma cilada, aliás, como toda solução simples e rápida para problemas complexos. E creio que o cerne do problema não está ligado ao conteúdo em si, mas ao sentido que este conteúdo passa a ter quando eu entendo o seu contexto. Não apenas de uso, mas, sobretudo o contexto que fez com que um determinado conhecimento fosse considerado oficialmente válido para o contexto escolar. A esse respeito concordo com a afirmação que Oliveira (2012) faz em relação à organização curricular e à seleção e organização dos saberes que farão parte do currículo escolar:

Ao longo dos anos, a organização mais tradicional dos saberes escolares se fez em matérias ou disciplinas. Na verdade, pode-se dizer que as matérias escolares são grandes classes segundo as quais se agrupam alguns dos saberes que penetram na escola. Os critérios de criação dessas classes e de inserção de um determinado saber nessa ou naquela classe são sempre históricos e se constroem nas redes de relações que se estabelecem entre esses saberes escolares e os demais saberes sociais, e não nas chamadas disciplinas científicas como se poderia supor. [...] Questionar o caráter supostamente científico da organização curricular

tradicional envolve não apenas integrar conteúdos de áreas diversas, mas repensar a própria seleção de conteúdos e a disciplinarização à qual são submetidos os saberes que integram essas propostas (p. 237-238).

Neste caso, poderíamos pensar por que a “linguagem padrão” é assim chamada? Ela é padrão para quê, para quem? Quem fala desse jeito, mesmo quando está em casa? Qual é o sentido de aprender a linguagem padrão? Buscar respostas a estas perguntas não apenas entre os alunos e alunas, mas também entre as professoras pode trazer sentido e mudar o jogo fazendo com que o que era sentido como uma obrigação passe a ser vivido como um direito. Assim, o direito de aprender outras variantes linguísticas, inclusive as variantes de prestígio, pode possibilitar aos falantes da língua as condições de serem respeitados nas suas peculiaridades linguístico-culturais.

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que são os alunos e as alunas das classes populares que têm maiores problemas na leitura e na escrita, pois a escola reforça apenas a norma culta, desconsiderando as práticas linguísticas das crianças das camadas populares e dos moradores do rural. A autora considera que a escola não deveria ignorar as diferenças sociolinguísticas, muito menos ser uma força corretiva e unificadora da língua, bem como professores, professoras e alunos, alunas deveriam ter plena consciência de que podem existir várias formas de dizer a mesma coisa.

Esta discussão acerca dos conteúdos escolares, o quê ensinar e como ensinar foi um tema recorrente nas nossas rodas. As histórias contadas são marcadas pelo desafio de enfrentar a fragmentação do conhecimento, provocada pelo olhar acadêmico disciplinar e sentida, principalmente, pelas professoras que atuam no segmento de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Neste segmento, essa fragmentação se torna ainda mais profunda, entre outras coisas, pela forma como o tempo está organizado e pela dificuldade de integração entre professores e professoras de formações e visões educativas diferentes trabalhando com os mesmos alunos e alunas. Como podemos planejar e desenvolver nossas práticas de modo a superar, ainda que parcialmente, a fragmentação do conhecimento? Como superar a fragmentação do conhecimento em uma instituição escolar, cujo horário de funcionamento é um reflexo dessa própria fragmentação?

Márcia: Mas não sei quem é que comentou sobre essa dificuldade de estar trabalhando a Educação do Campo, porque ainda há essa cultura, ainda há essa diferença de que as disciplinas do sexto ao nono ano, por

serem trabalhadas por diferentes professores, são matérias mais distantes e que não permitem esse gancho. Olha para você ver, a professora de matemática trabalhou junto com a Luceni, a de artes já pegou o projeto e direcionou o trabalho. Então, o projeto tem que delinear todas as disciplinas e todo mundo tem que abraçar, todo mundo não é?

Algumas práticas nos dão indícios de que, quando o foco passa a ser o aluno e a aluna, suas experiências, desejos e sua realidade, esta fragmentação se minimiza:

Luceni: Porque lá na escola nós fechamos o tema com a construção de uma maquete do projeto para ser mostrada para toda comunidade. Não ficou só no projeto Ouro Branco em si, fizemos a diferença do que é sítio, do que é chácara e fazenda, tudo em maquete e deu para os meninos perceberem a diferença entre a pequena propriedade com a grande propriedade, foi muito interessante. Assim deu para passar para a comunidade o que a gente queria passar, a gente junta as turmas do sexto ao nono ano, aproveita esse mesmo dia para apresentar a cultura do lugar, mostrar o trabalho e resgatar o passado, junta tudo, a gente vai misturando [...] E não atrapalha em nada os outros conteúdos, até ajuda porque no quarto ano eles têm aula de artes, eles ajudaram na fabricação da maquete e dos murais da sala. Com essa parte aqui nós conseguimos estudar muita matemática, porque nós conseguimos estudar litro [...] eu pude passar para os meninos o porquê deles serem obrigados a estudar aquilo, porque é muito engraçado, você vai medir o leite no tanque, a minha ideia era medir litro por litro ou então nas latas, mas você tem uma régua, essa régua tem noventa centímetros, você coloca essa régua dentro do tanque e levanta a régua, olha onde está a medida do leite e você tem que calcular para saber quantos litros de leite tem ali no tanque, é muito interessante, porque foi onde a professora de matemática aproveitou, aprofundando mais a temática. Para os meninos valeu a pena.

A prática descrita por Luceni se apresenta como um bom exemplo de como o princípio da transversalidade pode ser colocado em prática no currículo que, segundo Oliveira (2012) é uma das alternativas de organização curricular que permitem a superação da fragmentação do conhecimento:

Uma dessas alternativas apresenta o princípio da transversalidade no currículo, argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observação

e vivência práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui. Dessa forma, a navegação por diversos campos de sentido passa a ser central no processo de conhecimento do mundo. Restitui-se, assim, a legitimidade de um conjunto de redes de saberes, poderes e fazeres presentes no cotidiano, mas normalmente expulsos do ambiente escolar (p. 236).

As professoras ao contarem como pensam suas práticas nos dão sinais do que pensam sobre a tentativa dos sistemas em proporem *currículos prescritos* para as escolas, uma vez que, ao pretenderem falar para todos, conseguem falar para muitos poucos. Por outro lado, também apontam que os currículos são prescritos, mas não há controle absoluto, podemos nos apropriar destes, fazer leituras e releituras para ensinar nossos alunos. Em nossa conversa Marina Helena de Paella Santos, atual Secretária de Educação, falou das dificuldades de realizar um trabalho em educação porque, segundo ela, as mudanças não acontecem se não houver mudança de postura. Ela acredita que em relação à Educação do Campo:

Marina: Precisa de uma mudança de postura. Quando você fala de campo, quer mudar o significado, e as mudanças não vão ser muito rápidas, mas a gente já tem visto muitos avanços.

Em Miradouro, o que observei, sobretudo nos encontros de planejamento que participei, é que não há formalmente uma definição, por parte da Secretaria de Educação de um programa prescrito para todas as escolas. Há, no entanto, uma clara intenção de melhorar os resultados nas avaliações sistêmicas, o que me leva a crer que há uma prescrição do que deve ser ensinado, que é ditada pela avaliação. Este assunto também apareceu nas conversas.

Maxlayne: Assim, é bastante complicado, porque a gente passa o conteúdo que cai na prova, às vezes a gente tem que ficar preso: “Olha, no final do ano tem a Prova Brasil”. No início do ano, veio na prova uns três textos, bem longos, para as crianças lerem e interpretarem. Muitas não conseguiram. Ou seja, o professor viu que aquela questão tem que ser bem trabalhada, tem que trabalhar com a criança muita interpretação, muita leitura... para que o aluno consiga fazer a prova

que vier no final do ano. [...] Só que a gente fica presa naquele conteúdo. No decorrer do ano, a gente avalia continuamente, só que a gente dá questões que caem na provinha Brasil.

Vanda: Eu pego as questões do ano anterior. Porque o nono ano também faz a prova.

Márcia: Mas o que você acha? Esse conteúdo, dessa prova, está de acordo com aquilo que você acha que tem necessidade de se trabalhar?

Vanda: É. Porque tem muito texto. Texto, texto, texto, texto...

Maxlayne: E interpretação...

Vanda: Interpretação e texto. Alguns textos eu aproveito para trabalhar em sala, outros textos eu insiro nas avaliações que eles fazem... Porque eu dou textos também. O que eu faço? Eu vou e mostro para eles: “Olha, esse texto aqui tem informação implícita e explícita”. Procuro trabalhar também o vocabulário que vem na prova, para eles não se agarrarem no enunciado, porque às vezes o que dificulta na questão é o enunciado. Vem uma palavrinha difícil ali, que eles não entendem e marcam uma opção errada. Eu costumo trabalhar aquele vocabulário com eles.

[...]

Márcia: É. Infelizmente a gente está nesse sistema, fazer o que, porque o que o Brasil está querendo é números, não é?

As professoras sentem a interferência das avaliações sistêmicas em seu cotidiano, mas se organizam e, de certo modo, incorporam ao seu dia a dia mais essa “intromissão” se adequando como podem e buscando minimizar o estranhamento das crianças diante de uma avaliação descontextualizada e, como nos diz Márcia, que só se traduz em números. Isso me leva a perguntar: Que escola é essa que treina seus alunos e alunas para fazerem provas?

[...] a enquête estatística só “encontra” o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os patchworks do cotidiano. A força de seus cálculos se deve à sua capacidade de dividir, mas é precisamente por essa fragmentação analítica que perde aquilo que julga procurar e representar (CERTEAU, 1994, p. 46).

Penso que as avaliações sistêmicas têm se constituído, atualmente, em uma das formas mais bem sucedidas de controle e regulação curricular já inventada. Em certa

medida porque os resultados dos sistemas de avaliação unificados vêm ultrapassando os restritos âmbitos institucionais e educacionais e, como parte do discurso de que a informação deve ser acessível a todos, alcançaram uma exposição pública (ESTEBAN, 2010) que, de certo modo, redireciona uma pressão sobre as escolas reforçada pelo ranqueamento que os resultados destes processos avaliativos produzem. Assim, as escolas são pressionadas a selecionarem os conteúdos que serão considerados nestas avaliações. Mesmo que as escolas busquem se opor a esta forma de controle e regulação estas avaliações são justificadas institucionalmente pela necessidade de contribuir com a qualidade da educação através do controle do que foi ensinado/aprendido, ou seja, as escolas com resultados ruins não estariam dentro dos critérios de qualidade, ainda que estes critérios não sejam debatidos nem tornados públicos. Como afirma Esteban (2010, p. 68):

[...] também não se indaga o processo de avaliação, tratado como um procedimento neutro e objetivo. Há homogeneidade nos instrumentos de avaliação e busca-se homogeneidade nos resultados, pois somente assim é possível criar hierarquias que permitam a classificação e a seleção, indícios das possibilidades de inclusão ou exclusão.

Esta não é a única interferência que as professoras sofrem ao planejarem seu trabalho. Há uma ação intencional da Secretaria de Educação no sentido de incentivar e mobilizar as escolas em torno de temas ou atividades valorizadas pelo órgão. Como, por exemplo, o Projeto “Professor Amigo do Livro”, que foi organizado pela atual Secretária de Educação:

Marina: Tem um projeto que já envolve mais a minha área, porque eu sou formada em Letras, o projeto é “O professor amigo do livro”. Por quê? Porque eu vejo também, essa dificuldade do professor lidar com o Português, ele acha o Português mais difícil, ele tenta não dar muito o Português, porque ele não domina, ele tem mais dificuldade. Eu percebi que tinha mais aulas de outras matérias do que o Português e talvez isso já indique o porquê do fracasso dos alunos em língua portuguesa. Então, a minha proposta foi que eles elaborassem, do primeiro ao quinto ano, uma aula de leitura, bem planejada, por semana. Uma aula diferente, que fosse pôr um tapete no chão, que fosse levar os meninos para debaixo da árvore na escola, que fosse levar eles para manusear os livros literários, enfim, uma aula de leitura... uma aula bem planejada. Então eu fiz um concurso, depois eu lhe mostro o regulamento direitinho. É para premiar o melhor projeto de leitura. Para estar incentivando, porque a gente vê muito trabalho bom, mas que não é documentado, não

é registrado... então é uma oportunidade do professor documentar para apresentar e quem sabe concorrer e ganhar o prêmio.

Mais uma vez aparece a dificuldade com a língua. Mas nossa dificuldade não é só com o português porque também aprendemos mal a história, a matemática, a geografia, a química, a física enfim, o que não sabemos deve-se, ao fato de termos visto tudo fragmentado, periféricamente, simplificada. Romper este ciclo é um desafio.

As professoras falaram dos projetos propostos pela Secretaria e, não me pareceu coincidência que boa parte das práticas que registraram em seus portfólios estavam relacionadas a estes projetos. Pois, apesar de serem vistos como mais uma “intromissão”, os projetos propostos pela Secretaria eram incentivados pelas direções das escolas e, por isso mesmo, conseguiam com mais facilidade as condições necessárias para sua execução. É a apropriação do externo em prática interna. Às vezes essas consideradas intromissões podem ser um estímulo para *renovar o gás* das professoras na escola, para elas verem que podem mais, que ousam pouco no cotidiano escolar, para verem que diferentes artes de fazer são possíveis de serem tecidas.

Márcia: A gente tem que, como diz, rebolar para dar conta, porque é tanto projeto que vai aparecendo. [...] É muita coisa!

Vanda: Ano passado, sabe o quê aconteceu? Copa do Mundo, eu pensei “como que eu não vou falar de Copa se o mundo inteiro está falando de Copa”? Mas, a secretaria joga para nós: “Festival de Poesia baseado em Chico Buarque de Holanda”. Junto com isso tinha também a Olimpíada de Língua Portuguesa, que eu já estava fazendo. [...].

Simone Ribeiro: Mas esses projetos, eram projetos para rede toda?

Vanda: Da rede toda, mas eu não sei como foi trabalhado nas outras escolas...

Luceni: Nós trabalhamos também.

Para Maxlayne, que estava atuando em uma escola na sede, os projetos, principalmente, aqueles que focam o vínculo com o campo, acabavam invertendo a lógica urbanocêntrica do ensino.

Maxlayne: Quando a gente está trabalhando com os projetos, a gente até sai de dentro de sala, vai para um sítio, caso contrário, a gente fica mais mesmo é dentro da sala de aula. Tem projeto de Educação do Campo que proporciona sair da sala e ver as outras coisas.

E, mesmo quando estavam seguindo algum roteiro, fosse através dos projetos propostos pela Secretaria de Educação, dos livros didáticos ou de suas próprias definições e crenças acerca do que precisavam ensinar, suas práticas refletiam a complexidade de quem acredita que a escola é um lugar de construir conhecimento e isso não se faz aprisionado, só a liberdade de pensar e de fazer o que pensa produz conhecimento.

Márcia: Uma coisa que a gente não pode esquecer, quando a gente fala da Educação do Campo, é de partir da realidade, você não pode ficar alheio a essas coisas, a essas notícias novas. Igual ao que aconteceu no Japão na semana passada. Mesmo com os meninos de seis anos, eu tinha que falar do Japão, da catástrofe, aquela tragédia. Então lá fui eu trabalhar o Japão, peguei o globo para explicar onde ficava o Japão. É preciso conversar sobre a tragédia, sobre o maremoto... Eles falaram assim “Ah, eu vi mesmo na televisão, arrastou casas, arrastou carro...”, eles contando para mim o que eles estavam vendo nos telejornais. Depois eu falei: “E nós aqui, aqui em Varginha, na sua casa, como foi a chuva”? Por quê? Para fazer um paralelo. Isso é o que eu acho...

Vanda: Porque às vezes muitas pessoas entendem que a gente não pode trabalhar outras coisas. Têm pessoas que acham que a gente tem que trabalhar a realidade igual está no livro. Isso aconteceu comigo, eu peguei um livro que tinha um texto falando de pichação em São Paulo, eu lá em Monte Alverne, pensei: “O quê eu vou arrumar com isso aqui”? Eu pulo? Porque eu não sigo o livro página por página não. Vou pular isso aqui ou não vou? Falei assim: “Não vou pular não, vou trabalhar esse texto com os meninos”. Eles já sabiam o que era pichação, eu falei: “E o que aqui em Monte Alverne os vândalos estão fazendo? Tem pichação em Monte Alverne? Não. Mas tem depredação de lâmpada de poste, é só electricista colocar uma lâmpada que eles queimam. É derrubar lata de lixo à noite na rua, é arrastar lata de lixo. Quer dizer, os vândalos de Monte Alverne fazem isso, os de São Paulo fazem isso e mais a pichação”. Então, é isso que a gente precisa fazer, cruzar essas coisas, não é deixar de falar.

[...]

Maxlayne: Eu cansei do projeto agrícola, eu não estou mais aguentando o projeto... É muito bom, gosto muito do projeto, faço bem feito, mas agora estou montando outro projeto. Um projeto de leitura, eu já até coleí nome para capa, mas é uma coisa assim muito trabalhosa.

Márcia: É uma construção.

Maxlayne: Esse projeto que eu estou imaginando fazer, o nome dele vai ser “Cata leitura”. Porque cada parte do projeto vai ter um tipo de texto. O informativo, o texto poético, então eu pensei, porque não colocar os causos? Lendo sobre educação no campo eu pensei, porque não levar as crianças para ver esse tipo de texto que é da nossa cultura? E depois talvez os meninos não conheçam, nunca tenham visto alguma pessoa mais idosa contar uma história. Então, eu pensei que esse projeto vai ser ótimo, porque eu não vou ter que colocar a Educação do Campo nele, ela já está inserida, só que às vezes a gente não percebe.

É interessante como ao colocarem a realidade de seus alunos e alunas como ponto de partida para suas práticas, elas trazem para as suas salas de aula, pelo menos na perspectiva pedagógica, os princípios da Educação do Campo.

Quando ouvimos a Luceni contando suas práticas ficamos encantadas com pluralidade de conhecimentos que foram construídos por todos os envolvidos, pais, crianças e professoras e até nós, durante nossas rodas. Mas, não porque eram projetos de Educação do Campo, mas porque faziam sentido para os envolvidos.

Luceni: Não saio fora do que a escola pede A proposta curricular eu sigo, mas eu não sigo muito à risca, eu sempre dou umas fugidinhas das propostas... Mas não deixo de atender também às propostas. Eu gosto muito do meu jeito, é o meu jeito, é meu estilo. [...] Para eu escolher os temas que eu vou trabalhar, eu fecho o olho, eu fico imaginando e não sei de onde vem essa inspiração. A gente imagina, é engraçado. Eu penso assim, está acontecendo isso e isso no município, então é nesse ponto que eu vou primeiro. Eu conversei com os meus alunos, conversei com alguns moradores da comunidade, porque tudo eu levo para a comunidade, conversei e todo mundo aderiu, “Vamos mexer com isso aqui que vai dar certo”.

Luceni se colocou em diálogo, foi propositiva, mas democrática. Enquanto algumas discutiam como fazer melhor “para” seus alunos, ela pensou em como fazer “com” eles o melhor. Ela criou, inventou, sem perder de vista o que estava acontecendo ao seu redor.

Luceni: Eu amo Educação do Campo, esses trabalhos que a gente faz, eu estava até comentando com a Simone Ribeiro que às vezes as pessoas falam assim “Nossa, mas só trabalha isso, coisa da roça”?, não, a gente trabalha todas as áreas. Se nos livros vêm pedindo para trabalhar

gráficos, nós trabalhamos também, só que eu gosto muito de construir gráficos, por exemplo, sobre o café e o feijão. Então, quer dizer, a gente trabalha arroba, quilo, litro, a dúzia e cento. No caso a centena, a palavra centena, a gente começa primeiro com cento. Lá na roça todo mundo vende um cento de laranja, um cento de banana. Então, quer dizer, tudo que a gente pode aproveitar do livro didático a gente aproveita, mas sempre jogando coisas do campo nesses livros.

As práticas registradas e contadas nos apresentaram um cotidiano que não caberia em uma descrição simplista, nem em uma relação de causa e efeito linear. Mesmo onde havia a clara intenção de se definir um currículo único, as práticas cotidianas são resultados de muito mais do que apenas o que pode estar pré-definido. Pensar o cotidiano das escolas do campo era também pensar quem são as pessoas que fazem este cotidiano. A Márcia e a Maxlayne mostraram como fazem o movimento de trazer os conhecimentos das crianças e das famílias para a sala de aula, a Vanda não apenas fez este movimento como também o inverteu levando para a comunidade aquilo que está trabalhando com seus alunos e alunas e a Luceni não apenas inovou em relação às formas e ao conteúdo como fez o movimento de trazer a comunidade para dentro da escola, rompendo os muros que as separam.

Mas nosso grupo de professoras ainda tem a Simone Mendes, a mais nova e recém-formada. Se as outras quatro já se sentem à vontade para “dar seu jeitinho” na hora de pensar os conteúdos e as metodologias a Simone ainda falava de suas dúvidas e inseguranças:

Simone Mendes: Então, no início foi difícil para eu colocar isso ((Educação do Campo)) na prática. A minha matéria é Português, então, eu ficava pensando, o quê eu posso trabalhar com isso? O tempo vai passando e a gente vai conhecendo um monte de coisas. Eu pretendo fazer mais e me surpreender, eu vou ter que aprender muito mais. Eu ouço os projetos de vocês e fico pensando a minha realidade, a dos meus irmãos que estão lá na roça, para não ter que acontecer como aconteceu comigo de ter que sair da roça para trabalhar na cidade e no caso dos meus primos que estão querendo sair da zona rural para trabalhar. Eu penso em aplicar isso aqui e na minha comunidade também, onde eu trabalho e na sala de aula (grifo meu).

Ao longo das nossas conversas, Simone Mendes compartilhou várias lembranças de suas vivências enquanto criança do campo, filha de agricultores, e enquanto aluna de escola em meio rural.

*Simone Mendes: Então, meus pais são da zona rural, nos finais de semana eu vou para lá. Eu trabalho aqui em Miradouro, na zona rural. Eu vejo coisas que aconteceram comigo quando eu estudava, que hoje é a realidade dos meus alunos, lógico, que hoje tudo é muito mais moderno. [...] pedimos para os alunos encaparem o caderno, um aluno disse assim “eu não tenho dinheiro para encapar o caderno”, eu falei: “tem sacola de arroz”?, “ah tem!”, respondeu ele, eu completei “tem, **então vamos encapar com sacola de arroz**”, porque aqui a gente compra arroz, essas coisas assim, Lembrou-me muito do meu tempo de escola, quando no início do ano, meus caderninhos eram todos encapados com sacola (grifo meu).*

A intensidade e a riqueza destas histórias mostram o vínculo e o compromisso que esta professora tem com os sujeitos do campo, ela percebe as dificuldades das crianças que vivem no campo e, mais do que isso, se solidariza com elas. E, mesmo considerando “que hoje é tudo muito mais moderno”, não sente vergonha ou se intimida ao compartilhar sua experiência de criança pobre e as táticas de resistência usadas para se manter na escola. Mal sabe ela que sua sugestão de reaproveitar a sacola de arroz para encapar o caderno não está ultrapassada, muito pelo contrário, as possibilidades de construção de uma sociedade sustentável precisa incorporar a lógica de que os recursos naturais são limitados e se contrapor à lógica moderna de que o valor das coisas não é definido pelo uso, mas sim pelo consumo.

Por outro lado, as práticas registradas no portfólio e compartilhadas na roda refletem a afirmação de Simone Mendes quando nos diz que: “eu ficava pensando, o quê eu posso trabalhar com isso”?

Simone Mendes: Então vamos lá gente. Minha apresentação não tem muita foto, não tem muita florzinha, rosinha, porque adolescente não gosta muito. Eu trabalho do sexto ao nono ano, na área de Português. Vou contar a minha primeira prática, que foi aplicada no sexto ano. Eu estava trabalhando verbos. Depois de ter aplicado toda a estrutura do verbo, flexão e tudo mais, os alunos ainda tinham bastante dificuldade, até para encontrar os verbos. ((Vanda: para saber o quê era o verbo)). O quê era o verbo, mesmo tendo o conceito de que verbo é a palavra que flexiona, mas tem aluno que não sabe o que significa flexionar. [...]

Um certo dia, eu pedi que eles copiassem a música que mais gostavam. Porque adolescente adora ficar cantando em sala de aula, passa o tempo todo cantando. Então, houve um incentivo, partir da escrita da letra da música, embora eles não gostem muito de escrever. Eles iam primeiramente circular para mim todas as ações ou fenômenos ou estados da natureza que eles conheciam naquela música, que seria o chamado verbo. Depois eles indicariam o tempo, o modo, mas o tempo e o modo a gente trabalharia mais para frente. Dessa maneira, foi que eu percebi, pelo menos ali naquele momento, que eles estavam copiando a música e estavam entusiasmados para contar os verbos naquele texto, porque seria o texto de cada um. [...] Então essa prática, que eu coloquei o nome ‘Aprendendo com a música’, para mim foi muito bom trabalhar assim, com textos que eles conhecem...

[...]

Depois foi a prática: ‘Aprendendo com piadas’, essa foi trabalhada no oitavo ano. Tem o conteúdo, da nossa matéria, o discurso direto e o discurso indireto [...] Os alunos estavam com dificuldade ainda, mesmo depois de ter sido trabalhado. Um dia antes de aplicar a prova, eu coloquei a turma em círculo. Eu gosto de trabalhar em círculo para trabalhar leitura. Mas nesse dia não era leitura, então eles perguntaram: “Ah, nós vamos fazer leitura”?, eu falei “Não, hoje vai ser diferente, nós vamos contar piada na sala de aula”. [...] Ele ((um dos alunos)) pediu para contar outra piada, a do bêbado, que o bêbado sentou num bar, e falou assim “É, como se diz, eu bebo para afogar as minhas mágoas”. O outro bêbado “Uai, e funciona?”, ele “Que nada, as minhas já aprenderam a nadar”. Então, isso seria o discurso indireto, nesse momento, nós passaríamos para o discurso direto. Eu fui ao quadro e transcrevi o discurso indireto e foram os alunos que fizeram o discurso direto, eu só escrevi... ((Vanda: Eles ditaram para você?)) Eles ditaram dando atenção ao ponto, ao travessão, a fala do narrador... ((Vanda: É, quando eles ditam para gente, eles falam: ponto, na outra linha, travessão)). Isso eu coloquei desse jeito para registrar, porque foi uma coisa que eu gostei.

As práticas escolhidas por Simone mostraram uma clara vontade de romper com a aula expositiva e o desejo implícito de fazer da escola um lugar de aprendizagens mais divertidas. Sua necessidade de fazer com que seus alunos entendessem aquilo que ela pretendia ensinar a levou a buscar outras formas de trabalhar. Talvez a busca de sentido que falei acima. Quando algo tem sentido, pode ser divertido ou não, pode ser até doloroso, mas você encontra prazer em fazer. Ela buscou uma relação entre os conteúdos e o que seus alunos e alunas gostavam, com o qual têm familiaridade. Observou que gostavam de música e piadas e deixou que eles escolhessem o texto a partir do qual trabalhariam os conteúdos escolares, mostrou que esses conteúdos estão na vida deles, nos textos que conhecem e que gostam. Esta aproximação rompe com uma ideia de que é o

distanciamento e a rigidez que gera conhecimento e nos dá indícios de que a aprendizagem não está ligada ao sofrimento, mas ao prazer.

No entanto, à primeira vista, parece que, mesmo conhecendo muito bem o contexto local e tendo vivenciado experiências bem próximas àquelas que seus alunos e alunas vivenciam hoje, Simone Mendes ainda organizava seu trabalho a partir da ênfase na aprendizagem dos conteúdos escolares e, pelo que nos contou, não podemos perceber, nas práticas que registrou, uma relação entre os conteúdos escolares e o contexto no qual as crianças vivem, não parece haver um questionamento sobre se os conteúdos que são ensinados na escola fazem contribuem para que os alunos reflitam sobre a sua realidade. Apesar de sua experiência de vida me pareceu que, em suas práticas, ainda transpareceu o peso da formação acadêmica e de uma tradição escolar fundada na transmissão de conteúdos.

Por outro lado, em outros momentos da conversa, Simone já expressou certa insatisfação com esta falta de vínculo entre as expectativas escolares e as condições concretas para sua realização.

Simone Mendes: Então, eu gosto muito de trabalhar lá, em Monte Alverne, porque às vezes, igual eu citei o caso do menino do caderno, tem hora que o aluno fala: “Ih, professora, não vim à aula, não deu tempo de fazer isso, não deu tempo de fazer aquilo”, eu falo “Não, eu sei que vocês acordam cedo, eu sei do horário do almoço”. Por ser da zona rural eu também pertencço à mesma realidade, então eu falo para eles “Eu já ajudei a colher café, a moer cana”. Assim como tem aluno que fala assim “Eu ajudei a moer cana hoje”. Eu já fiz isso tudo, sei da realidade deles, como é, e como é difícil. Assim, principalmente, quando você faz um trabalho para o aluno pesquisar, lá é muito difícil. Eu me coloco no lugar deles, porque ainda é do mesmo jeito. Durante a minha vida inteira eu estudei sem ter onde pesquisar, na minha casa não tinha livros para pesquisa. Os únicos livros que tinham na minha casa eram duas bíblias. E, eu não sei por que, mas só meu pai lia, a gente só ia para Igreja e ficava lá escutando. E dentro de casa só tínhamos esses dois livros. Então, quando a professora passava coisa para pesquisar, onde a gente ia pesquisar? Não tinha nada, nada. Hoje, eu acredito que seja a mesma coisa, em casa eles também não têm tanto livro assim para pesquisar. Fica muito difícil também você pedir para fazer muita pesquisa, eu não peço para fazer muita pesquisa em casa. Quando eu quero que eles pesquisem eu levo o material para pesquisarem lá na escola. Por causa da dificuldade de eles não terem como fazer isso em casa.

Aqui cabe uma discussão que passa pela escola, mas vai além dela. Como formar leitores e escritores neste contexto? Não haviam livros, revistas ou jornais disponíveis para serem lidos pelos alunos e alunas nas escolas, com exceção de algumas escolas onde tinha a Arca das Letras⁴³ e não havia material disponível para pesquisa nas escolas. Nas casas das famílias não era diferente ou era até pior. A questão que se impõe é, como é possível formar leitores e escritores – que não se tornem analfabetos funcionais – sem uma política pública de acesso a esses recursos? Que sentido tem a leitura e a escrita para estes sujeitos?

No campo as relações nem sempre são intermediadas pelo texto escrito. Este se configura no primeiro estranhamento entre os filhos e filhas de agricultores e agricultoras e a escola. Até porque no mundo rural brasileiro o acesso à escrita ainda não é uma prerrogativa de melhoria no acesso a bens e serviços tanto quanto no espaço urbano. Não estou preconizando uma visão essencialista da vida em meio rural e muito menos defendendo a ideia de que o acesso à escrita não seja um direito. Todos devem aprender a ler e escrever. Eu defendo e concordo com a premissa, mas como dar sentido a um processo de alfabetização, que pressupõe os usos sociais da leitura e da escrita, desconsiderando que para muitos ler e escrever não faz nenhuma diferença na vida que têm hoje? Como dar sentido a um processo de escolarização com conteúdos e estratégias que, privilegiados pelas escolas, são sustentados por uma lógica que valoriza outras realidades e nega a realidade dos alunos e alunas? Que sentido tem a escola para as populações que vivem no campo se esta não estimular a reflexão sobre estas situações? Então, que escola tem sentido para as populações que vivem no campo? E mais ainda, que projeto educativo têm as populações que vivem do campo? Penso que não há uma única resposta a esta pergunta. Porque a escola que faz sentido para uns pode não fazer sentido para outros e assim, penso que é dentro de cada escola, em cada sala de aula que as práticas podem ser construídas, em outras lógicas, buscando trazer sentido ao que é ensinado e ao que é aprendido. Creio que deixar de acreditar na escola igual para todos é um dos caminhos para pensarmos alternativas pedagógicas eficientes para educar sujeitos diversos que são espacialmente localizados e historicamente datados. Insistir na escola única, no projeto único, é insistir na exclusão de milhares de sujeitos, insistir na impossibilidade de outros projetos serem bem sucedidos.

43 Arca das Letras é um programa criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em 2003, visando promover o acesso à leitura por meio da implantação de bibliotecas nas comunidades rurais brasileiras. Os livros são armazenados em móveis-bibliotecas, denominados arcas, organizados para receber o acervo inicial que tem cerca de 200 livros.

4.3 Conhecimentos de professoras em escolas do campo

“[...] a nossa prática está mudando os conhecimentos e os conhecimentos estão mudando as práticas. Isso tem a ver com o jeito da gente... Com o jeito que a gente vê as coisas”
(LUCENI).

Era a última visita ao município para realizar uma roda de conversas, mas apesar da despedida iminente o clima foi quase festivo, pois havíamos planejado, com o apoio da Secretaria de Educação e de Agricultura, um passeio por algumas comunidades rurais do município para conhecermos propriedades onde foram implementados os projetos Ouro Verde e Ouro Branco. Além disso, íamos almoçar na propriedade da Luceni e estávamos bastante animadas com isso.

Mais uma vez nossa roda começou com uma brincadeira. Distribui uma folha de papel branco e canetas coloridas e propus que cada uma pensasse na escola:

Simone Ribeiro: Nestes encontros a gente vem conversando muito sobre escola. Uma coisa que todas nós aqui temos em comum é a escola, não é? A escola é uma instituição que marca a vida da gente. Seja a escola onde trabalhamos hoje, onde somos profissionais, ou seja aquela escola que está nas nossas lembranças, no passado, aquela que vivemos como alunas. Eu queria que vocês fechassem os olhos e procurassem a melhor lembrança que têm da escola. Pode ser a escola que vocês vivem hoje, como profissionais ou pode ser a escola que viveram enquanto alunas. A gente vai fechar o olho e vai pensar no melhor momento, a melhor lembrança... Não precisa ficar procurando muito não, é aquela que vier primeiro. E também vamos pensar na pior. Às vezes é um pouco dolorido pensar no que foi ruim, não é? Aquela que incomodou, que... Às vezes não foi tão agradável. Mas a gente vai tentar pensar, a mais agradável e a menos agradável.

Nós, professores e professoras, somos os únicos profissionais que chegam ao seu lugar de trabalho tendo feito em torno de 16 anos de estágio nele. Isso nos marca. Todo mundo tem uma memória da escola, mas em nós, profissionais da educação, esta memória

assume contornos de conhecimentos prévios. E cada um de nós tem razões insuspeitas para retornar e permanecer neste lugar. Estávamos remexendo nestas memórias...

Depois de uns momentos de silêncio no qual, provavelmente, cada uma mergulhou em suas lembranças, sugeri que registrássemos as mesmas nos papéis, da forma que quiséssemos. Usando frente e verso. De um lado a lembrança agradável e, do outro, a lembrança desagradável. Assim, compartilhamos nossas lembranças de escola.

As lembranças boas, que nos fizeram felizes, nos fizeram rir:

Luceni: [...] é o momento da história.

Luceni: [...] tem também um outro momento em que eles me matam de rir é toda vez que passa o carro de boi na comunidade. Passou um carro de boi eles gritam: “Corre tia, o carro de boi está passando”.

Márcia: O melhor momento é a excursão.

Simone Mendes: Só me vem à cabeça a Escola Família Agrícola. Apreendi muita coisa lá que ficou guardada até hoje.

Vanda: A melhor parte da escola, que eu sempre gostei e gosto até hoje, é ler.

E, as não tão boas assim:

Luceni: [...] o momento pior que a gente lembra, é quando acontece algum conflito entre as crianças.

Márcia: O pior momento para mim, foi estar com esse aluno... eu cresci com ele, não vou falar, que eu não cresci com ele, que eu não aprendi com ele não, mas o pior momento foi esse mês que ele passou na sala, mordeu e bateu nos colegas, me agrediu também... Então para mim foi essa a pior lembrança.

Simone Mendes: Me veio à cabeça o dia que eu não consegui fazer uma atividade de matemática e a professora me pôs de castigo...

Vanda: É a matemática. Meu pior momento na escola está sempre ligado à matemática. E não teve um ano, em todos os anos a matemática foi um terror.

Esta brincadeira e as conversas que travamos em função dela nos mostraram que todas nós trazemos de nosso cotidiano escolar lembranças, imagens, vozes, leituras, manifestações de afeto ou de desafeto que nos remetem a um momento específico da vida presente ou passada.

Nas falas apareceu como lembrança boa o que a escola tem de mais legal que é a possibilidade de se abrir para o sonho (leitura/histórias) e para a vida! E, também aquilo que muitas vezes nem queremos lembrar: a violência. A violência simbólica, verbal, a violência curricular e, até a violência física, concreta... E por que somos incapazes de quebrar com o ciclo da violência? Porque parece estar tão distante a realização da escola que promove o sonho?

Esta experiência, apesar de ser lúdica, ou melhor dizendo, exatamente por ser lúdica, nos levou a pensar no lugar que a escola ocupou e ocupa em nossas vidas e a reconhecer que a escola, de uma forma ou de outra, nos marca e as marcas que ela deixa em nós podem, em certa medida, dizer muito de quem somos. As professoras ao relatarem suas lembranças expressaram como estas as marcaram:

Luceni: Então para mim tem coisa na escola que marcou mais e é o que marca até hoje...

Márcia: [...] às vezes a escola faz coisas que realmente marcam a gente.

Maxlayne: [...] tem uma parte bastante agradável e marcante.

Vanda: Essa coisa de exclusão, eu prefiro esquecer..., mas mesmo querendo a gente não esquece.

Simone Mendes: Essas lembranças do passado... É isso que está me inquietando.

Mas como nos diz Freire (2000), “A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendemos a presença do passado em procedimentos do presente” (p. 75). As evidências de que o que aprendemos na escola foi muito além daquilo que estava previsto nos currículos prescritos ou nos planejamentos nossos ou daqueles que foram nossos professores e professoras, nos possibilitaram (re)pensar nossa prática pedagógica. Nossas memórias de escola nos

mostraram que muitos saberes que precedem e tantas vezes guiam, de forma insuspeita, nossas práticas, não estavam previstos, mas aprendemos mesmo assim.

Nossas lembranças nos desestabilizaram e nos fizeram olhar de outro jeito para o que acontece todo dia e, de repente, perceber que havia algo ali que não tinha sido visto antes, é o olhar para o mesmo e ver o diferente. E, esta nova perspectiva pode ser o ponto de partida para construirmos a escola que sai da escola e se encontra com a vida.

Considerando o contexto sociocultural das comunidades rurais de Miradouro, onde os espaços públicos são poucos, a escola tem se tornado o único espaço público que pode possibilitar o encontro e a interação de todas as famílias da comunidade/povoado. Mesmo famílias que não interagem normalmente, seja por diferenças de credo religioso, de opção política ou outras, podem ser levadas a partilharem algo em comum pela obrigatoriedade de escolarização das crianças. Além disso, a escola pode se configurar, através de seus eventos e da utilização de suas instalações, em um dos poucos espaços de lazer que reúnem todas as idades e gêneros. A escola do campo em Miradouro parece ocupar um lugar privilegiado onde múltiplas práticas cotidianas têm se realizado e, como nos disse Vanda, *“precisamos ter cuidado para que os nossos alunos tenham mais lembranças boas do que ruins”*.

Maxlayne nos trouxe ainda uma outra opção. São as situações que, por sua complexidade, mesmo para quem vivenciou, não era fácil enquadrá-las, não dava para identificar se eram boas ou ruins para os mesmos sujeitos ou para “todos” e “todas” ao mesmo tempo. Afinal, uma experiência escolar que pode ser trágica para uma criança pode ser até prazerosa para outra. Mas, enfim, Maxlayne nos contou sua lembrança:

Maxlayne: Desde o ano passado que eu estou com a mesma turma e eu senti muita felicidade ao receber um aluno que deveria ser incluído. [...] Então a inclusão é assim, um desafio que a gente tem. Uma coisa boa, muito boa, mas também tem aquela parte ruim, da gente não saber às vezes como agir.

E, mais uma vez o tema da inclusão voltou à roda ainda que as professoras se refiram à inclusão apenas com referência à deficiência e à necessidade de educação especial. Mas por que este assunto nos mobilizou tanto? Talvez porque os alunos e alunas com deficiências, que estejam sendo inseridos na escola, evidenciem nossa dificuldade de lidar com a diferença. Não necessariamente nossa dificuldade pessoal, mas a dificuldade da

escola que foi criada justamente para homogeneizar e que vem fazendo isso há séculos, não oferecendo uma possibilidade de educação para todos e todas, mas agora, em função de toda uma conjuntura política internacional não pode mais ignorar todas as diferenças. Afinal, as diferenças nunca deixaram de existir nas escolas, mas podíamos fingir que elas não estavam ali ou, quando estas nos incomodavam muito, podíamos rotulá-las e enviá-las para outro lugar.

O que a fala da Maxlayne trouxe à tona é que não somos contra e nem ignoramos a importância de que a educação seja para todos e todas, mas ela expressou nossa angústia com esse discurso de inclusão que não inclui porque não garante o verdadeiro direito que não é o direito a uma vaga na escola, mas ao conhecimento, a possibilidade de desenvolver potenciais. A “escola” ignora a diferença quando a trata como igual. Santos (2008, n. p.) sintetiza de maneira especialmente oportuna esta questão: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Mas o que mudou então?

Vanda: E essa inclusão, como é que acontece? Ela ((referindo-se a Maxlayne)) está dando os pulos dela, ninguém a capacitou para lidar com nada disso e ela está passando aperto. Nosso defeito é visto, mas ninguém nos capacita. Quando o assunto é da minha área e eu não sei, a gente tem que correr atrás. Quando eu tenho um problema para resolver eu fico procurando as coisas, lendo, fico lá na internet: “O que eu vou fazer nessa situação? O que será que eu posso fazer aqui”? Agora, nesta situação da inclusão, a gente não teve nenhuma orientação, não fomos formadas para isto. Então, o que era para o sistema fazer? Vamos pegar pelo menos dois professores e capacitar nisso, nisso e nisso, quando chegar um aluno assim, a gente tem alguém aqui. Não, a gente tem que dar os pulos, pensar, encaminhar, a gente faz tudo na escola. Teve uma escola que recebeu uma menina com dificuldade de visão. Ninguém sabe braile, não tem um professor que sabe braile na rede. Nós não temos uma literatura em Braile. Nós não temos um livro didático em Braile.

E a pergunta não quis calar... O que mudou, então?! Não dá para dizer que nada mudou, mas existe, um conflito instalado entre a pressão para a mudança e como o poder público tende a responder essa pressão. E as professoras denunciaram em alto e bom som as incongruências de um sistema que não tem garantido as condições de trabalho para que os direitos fossem efetivados. Mas, apesar dos limites e da insuficiência de esforços e de recursos investidos, algumas coisas têm mudado... Em alguns lugares foram realizadas

mudanças na estrutura física para facilitar a acessibilidade, alguns cursos de formação docente mudaram seus programas e incluíram o ensino de Libras e do código Braille, algumas famílias de crianças e jovens com deficiências se sentem mais fortalecidas para reivindicarem uma vaga para seus filhos e filhas nas escolas públicas e até para denunciarem quando não são atendidas enfim, será que podemos dizer que os ventos da escola sopram para a mudança? Bem, apesar de achar que todas as ações que vêm sendo realizadas ou propagadas em função de reivindicações sociais e legais são muito boas, eu penso que os ventos da mudança ainda são uma leve brisa e, que para as mudanças necessárias precisamos de vários tornados, que atinjam pequenas áreas de cada vez, mas com grande intensidade.

As brisas, ou melhor, os programas e ações definidos, no âmbito das políticas públicas, fundamentais e indispensáveis para o atendimento a crianças e jovens com deficiências ou com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades podem se tornar inócuos, pois, em função de uma série de fatores, nem sempre chegam às escolas, como Vanda denunciou.

Além disso, a questão da inclusão escolar não se trata de selecionarmos algumas diferenças como mais diferentes do que outras. Qualquer tentativa de classificação, seleção ou de redução de crianças e jovens a algumas de suas marcas identitárias seria insuficiente para garantir o atendimento às diferenças. Como professora me pergunto: será que o que produz alunos e alunas nomeados como diferentes não é a própria lógica da escola? Ou, se não as produz, afinal cada criança é especial em sua forma de aprender, o que a escola faz não seria transformar a diferença em deficiência?

Não estou negando que existem questões orgânicas que são reais e não produzidas pela escola, mas é a escola que trata a diferença como desigualdade e não como parte do sujeito. Quando pensamos em incluir uma criança ou jovem com base na identificação de sua diferença estamos partindo do pressuposto de que aquelas crianças e jovens que já estavam na escola não tinham diferenças? Seriam todos iguais entre si? Por outro lado, se concebemos que a diferença está vinculada à singularidade dos sujeitos, a escola precisa mudar a sua lógica educativa baseada na normalidade para outra baseada na diversidade. E, na diversidade:

Márcia: Não tem uma receita própria, específica para inclusão. Não tem. Eu vejo que a primeira coisa que o professor tem que ter é respeito ao

próximo, respeito ao aluno que está entrando na sua sala e buscar alternativas para atender as necessidades dele. Porque cada um é um, não tem jeito.

Quando fez esta afirmação, Márcia não se referia a outra lógica escolar, mas se referia ao fato de que nenhuma delas havia sido formada para lidar com crianças e jovens com deficiências e que, mesmo assim, era preciso agir. De fato não somos formadas para lidar com as diferenças, nem na sala de aula, nem no mundo. É realmente muito difícil simplesmente aceitar que a “normalidade” não existe. O que existe é espelho. O que se parece com a gente é normal aos nossos olhos.

Segundo Santos (2010), na Modernidade, o sistema de desigualdade se apoia no essencialismo da igualdade (ideia de que todos são livres e iguais) e o sistema da exclusão no essencialismo da diferença (ideia de que há uma normalidade determinante). Quando negamos a diferença, caminhamos em direção à homogeneização, o que também acontece quando a diferença, que tem poder social, nega as demais. Nesse caso, as diferenças são descaracterizadas. A absolutização da diferença relativiza e não nos permite identificar critérios transculturais tornando as diferenças incomparáveis e impossíveis de serem assimiladas. Nesse caso, pode existir a segregação em guetos e, assim, criamos as ciladas da diferença (PIERUCCI, 1999), a redução de um indivíduo ou grupo em uma única faceta de si. O que impede o deslocamento do olhar para outros ângulos capazes de nos fazer mirar novas e infinitas faces.

Se queremos fugir das ciladas da diferença, ou seja, se não queremos reduzir os sujeitos ou grupos a uma única faceta de si, as possibilidades são múltiplas e não vai haver curso de formação inicial que dê conta da diferença humana. Então, o que pode fazer a escola? O que podemos fazer, nós professoras? Penso que conviver com as diferenças, mirando novas e infinitas faces, acreditando nas potencialidades de todo ser, no seu tempo e na sua forma de aprender e buscando, no cotidiano escolar, ensinar as crianças da forma como aprendem é uma possibilidade de começo. Como nos diz Márcia: “cada um é um, não tem jeito”.

Esta fala da Márcia, feita com amabilidade e em tom baixo, quase se perdeu no meio da conversa acalorada, onde os ânimos estavam exaltados pela indignação e pela sensação de impotência diante dos limites e das dificuldades da docência. Só agora, no processo de narrar o acontecido posso, então, deixar registrado o que ela falou sobre como assume o desafio de lidar com as diferenças, aceitando que não há receitas diante da

infinidade de possibilidades que o cotidiano escolar nos impõe. Ou seja, ela já atua em outra lógica.

Outra lógica que reconhece que não é possível sabermos tudo, que não é possível termos resposta para tudo e, por isso mesmo, não nos paralisamos diante dos desafios, porque vamos aprender com eles e no processo de enfrentá-los. A escola que atua na lógica de que o professor e a professora tem que, *a priori*, saber tudo é a mesma que acredita que existe um jeito de ensinar *tudo a todos e todas*.

Tudo a todos e todas. Mais uma vez a questão dos pronomes indefinidos que nos rondam e nos fazem pensar que os afirmando estaremos nos afirmando, mas esta pode ser apenas mais uma armadilha para que não assumamos que o *tudo a todos* é inatingível.

A questão dos saberes e dos não saberes mexe com nossos brios, não é fácil assumir que não sabemos algo, mas as conversas, nesta última roda, giraram em torno do que tinham aprendido ou de que mudanças haviam realizado em suas práticas durante/depois das rodas de conversas.

A roda, ao se constituir enquanto espaço de troca, de compartilhamento, de cumplicidade, mas também de desequilíbrio, de espanto, de dúvidas vai sendo delineada e construída no movimento das falas, nos silêncios, no ritmo dos corpos e na necessidade de entender e dar sentido às práticas curriculares, pedagógicas, cotidianas. O movimento de selecionar, registrar, historicizar a própria prática nos fez pensar sobre o que sabemos e o que não sabemos, entre o já constituído e o que está para ser constituído enquanto conhecimento. E a roda não para, ela gira e no mesmo movimento que falamos também escutamos e os conhecimentos já não são meus, nem seus, são nossos. É aquilo que Alves (2003) nos fala sobre a tessitura do conhecimento em redes e já não é possível identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber os *espaçostempos* que tecem os fios das redes de sujeitos que cada um de nós é (SANTOS, 1997).

As conversas nas rodas sempre foram circulares, no sentido de que um mesmo assunto ia e voltava sem muitos rodeios, mas nesta última roda pareceu-me diferente... Era como se cada uma revisitasse conversas anteriores e, tendo se sentido provocada por um tema ou assunto quisesse se manifestar a respeito. Imagino que o fato de eu ter devolvido os portfólios (que havia levado comigo para escaneá-los) e tê-las provocado a refletir sobre o que tinham registrado no ano anterior e o que tinham modificado em suas práticas no ano em curso havia aberto uma possibilidade de revisitar e reeditar os registros. Agora, repassando aqueles momentos, era como se quisessem demonstrar que o registro feito não

refletia mais o que elas faziam, e mais ainda, que aquele registro não representava mais quem elas eram. Penso que todo registro é sempre um registro de um *espaçotempo*. O registro tão ricamente feito nos portfólios representava um momento que ainda está em curso, pois o tornar-se está sempre em curso intencionalmente ou não. De certo modo, a aluna que fui não ecoa na professora que sou? O que fomos sempre ecoa em nós, por mais distantes que estejamos dos muitos *espaçostempos* que habitamos. Eles nos configuram, seja por contraste ou por afirmação.

Foi assim que, ao retomarem seus registros, contrastando-os ou afirmando-os, elas ressignificaram e ajudaram umas as outras a ressignificarem o ser professora em escolas do campo.

Vanda: O que eu gosto, Maxlayne, quando eu estou aqui é que eu fico ligada em tudo que cada uma fala. Eu presto atenção. Quando você estava falando sobre a sua prática, eu fiquei prestando atenção. Quando ela falou um negócio que aconteceu com os alunos dela. E vocês podem pensar que não tem nada a ver, mas eu fiz a mesma coisa que ela fez na roda de tomar a leitura. Só que os meninos dela são mais novos. Eu penso: “Gente, que legal. Eu vou fazer isso do sexto ao nono”. Eu fico ligada em tudo o que vocês vão falando... troco figurinhas com a Simone Mendes, não é? A gente tenta aproveitar. Eu gosto muito de trocar.

Maxlayne: É. É lógico, tudo o que as meninas falaram eu, pelo menos, presto bastante atenção, porque é sempre bom. Seria muito bom se a gente tivesse essa convivência mais vezes, não é, Márcia? Com as outras professoras para poder trocar experiências.

E novas práticas curriculares foram sendo historicizadas e partilhadas, sem roteiros, sem registro no portfólio. Uma das mais animadas era a Vanda que, no ano anterior, havia registrado em seu portfólio uma atividade realizada com seus alunos sobre o gênero textual “campanha comunitária” e agora nos contava como havia modificado sua prática:

Vanda: Eu pensei que não tinha feito direito porque uma campanha comunitária é um assunto para mobilizar a comunidade e o que eu fiz ano passado? Eu dividi a sala em equipes e cada equipe tinha um assunto e fez um cartaz. Mas a gente não alcançou o nosso objetivo que era envolver a comunidade com uma campanha. Esse ano eu falei “eu vou mudar”. Trabalhamos a teoria toda em sala de aula, igual fiz no ano passado, mas na hora de definir o tema da campanha eu disse “Vocês vão chegar num acordo sobre qual tema, hoje, a comunidade de Santa

Bárbara, precisa ser sensibilizada? Qual é o maior problema que vocês percebem na comunidade para o qual ela precisa despertar e mudar”? Eles começaram a falar. Falaram um monte de coisas, mas o alcoolismo foi unânime. Tem muito adolescente bebendo, jovens e os pais de família também. Daí dividi novamente a turma em equipes, mas todo mundo com o mesmo assunto. Cartazes diferentes com o mesmo assunto. Nós discutimos e, por eles viverem a situação, escreveram de uma forma muito direta, combatendo o problema. Eu falei assim: “Vocês vão escrever como se todos os leitores que fossem ler esses cartazes fossem alcoólatras. Vocês estão escrevendo para um alcoólatra”. O meu jeito de trabalhar foi infinitamente melhor do que o do ano passado. [...] Fizemos os cartazes e pregamos. Naquele botequim da praça, do lado de cá, em frente à escola, os meninos falaram que o cara do botequim achou ruim, mas não tirou o cartaz. Ele achou ruim, porque naqueles dias que colocaram o cartaz muitas pessoas deixaram de comprar cachaça. [...] Um dos cartazes tinha uma frase que também propunha ajuda e o endereço dos Alcoólicos Anônimos e a hora de reunião. [...] Então essa prática foi bem melhor, entendeu? Quando for o ano que vem não vai ser a mesma proposta, vou fazer uma coisa diferente. Afinal é uma campanha.

Vanda modificou sua prática ao perceber que, embora a atividade registrada tivesse cumprido o objetivo escolar de demonstrar aos seus alunos e alunas as características do gênero textual “campanha comunitária”, ela não tinha aproveitado a oportunidade de ampliar seus objetivos para além da escola. Ao refazer a atividade não mais simulando, mas efetivamente fazendo a campanha, ela dá outro sentido ao que estava sendo trabalhado.

Enquanto restrita a si mesma, a escola faz pouco sentido, mas quando inserida na vida real, ela é potencialmente revolucionária, ela muda a sociedade, não em um futuro, mas hoje, agora. Não muda a vida individualmente, dentro desse projeto capitalista, mas coletivamente. Ao propor a discussão sobre o que poderia ser o tema da campanha, ela possibilitou aos seus alunos refletirem sobre os problemas de sua comunidade, sobre suas experiências pessoais e familiares. Ao produzirem os textos dos cartazes, que seriam usados numa campanha de verdade, os alunos foram instigados a pensar formas de atingir o problema, visando solucioná-lo e ainda tiveram o desafio de interagir com a comunidade ao afixarem os cartazes e o contentamento de acompanharem os resultados de seu trabalho comunitário e, é claro, também aprenderam sobre as características do gênero textual “campanha comunitária”.

Ao nos contar as mudanças que havia conseguido realizar, Vanda deu muita importância aos registros que havia feito no seu portfólio.

Vanda: A gente vai refletindo através do que a gente escreve. É bom a gente anotar as coisas e eu não tenho esse costume de anotar muito. Mas depois desse caderno ((portfólio)) eu comecei a repensar em casa e também a partir de uma leitura que eu fiz de um texto que eu peguei na internet. Porque quando a gente anota as coisas, quando vai fazer de novo, você lê e aquilo lhe ajuda a lembrar o que deu certo e o que não deu.

[...]

E no ano que vem, eu já falei para eles, na outra turma vou propor para a gente fazer também recurso em áudio. Nós vamos fazer propaganda na rua. Tem que ser em um final de semana para alcançar o público. Então a gente vai melhorando a partir do registro.

A fala da Vanda nos aponta que, não sendo o único caminho, o registro escrito é um dos caminhos que nos possibilitaram refletir sobre nossas ações, encontrando outras possibilidades de fazer sempre melhor.

Márcia também nos contou sobre as mudanças que tinha percebido em sua prática. Foi interessante, porque nenhuma das práticas escolhidas e registradas pela Márcia no portfólio envolviam as famílias. E quando nos apresentou as práticas registradas no ano anterior, ela demonstrou uma certa insatisfação com a interação que tinha estabelecido com as famílias de seus alunos. Mas, nesta roda, ela relatou como vinha tentando novas práticas para aproximar família e escola:

Márcia: Eu ainda não cheguei à conclusão de como nós vamos fazer. Inclusive eu até fiz um projeto para pais e filhos, do resgate de brinquedos e brincadeiras... Antes eu tinha falado de trazermos brinquedos de antigamente que os pais e os avós usavam. Quando foi ontem a menina levou uma sacola de sabugo de milho: “Tia, trouxe sabugo de milho para a gente fazer uma casinha. Nós vamos fazer uma casinha”. E eu: “Gente, como é que nós vamos fazer essa casinha só com sabugo de milho? Não estou entendendo esse negócio”. Fui com eles para fora e ela foi fazendo e organizando: “Faz uma fila aqui gente, cada um vai colocar um sabugo de milho”. Eu estava ensinando as figuras geométricas, fui falando que era o quadrado. Gente, eu fiquei encantada. Ela foi mostrando como por o sabugo e orientava os meninos: “Agora vem você, põe o seu. Agora você vai pôr aqui...” E no final ficou uma casinha linda.

[...]

Quando você detecta o problema, como a Vanda falou, é ótimo, não é? Estou vendo esse problema da família com a escola, quando a criança também trás aquilo que ela vê em casa e a família vê que a criança precisa deles mais perto dela. É a gente aguçando a criatividade da criança e a curiosidade de estar usando um tipo de material que ela traz de casa, é outra coisa. [...] Porque enquanto professora a gente tem várias responsabilidades, tem o planejamento, que você tem que estar atendida e também essa realidade que o aluno vive. E esse ano eu mudei bem a minha prática, na questão de estar levantando o problema, identificando o problema com eles. Porque para eu planejar eu tenho que ter um objetivo, esse objetivo eu quero que ele seja alcançado e que mude alguma coisa... Que é o que a Vanda colocou. Me marcou muito a questão da campanha comunitária que ela fez. Tinha que mudar alguma coisa, ela teve um objetivo na campanha e foi atingido.

As histórias contadas podem parecer muito simples, afinal, colar uns cartazes em torno da praça ou brincar de fazer casinha usando sabugo de milho e tantas outras pequenas coisas que foram compartilhadas nas rodas são pequenos fragmentos do dia a dia das escolas, mas que nos permitem perceber as dinâmicas que os possibilitaram, a forma como foram enredados, esses pequenos acontecimentos que, como táticas, podem ter sido resultado do imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular e como tal, podem não tornar a acontecer como o já acontecido, mas os sentidos que podemos atribuir às experiências compartilhadas cria possibilidades de modificar as nossas redes de conhecimentos. Como nos diz Giard (apud CERTEAU et al., 2005) é preciso

[...] aceitar, como dignas de interesse, de análise, de registro, estas **práticas comuns tidas como insignificantes**. Aprender a olhar estas **maneiras de fazer, fugitivas e modestas**, que são frequentemente o único lugar possível de inventividade do sujeito: invenções precárias sem nada que as consolide, sem língua que as articule, sem reconhecimento que as eleve; misturas submetidas ao peso das dificuldades econômicas, inscritas na rede das determinações concretas (p. 220, grifos meus).

E o espaço de socializar estas “maneiras de fazer, fugitivas e modestas” é aquele que se constrói na forma da troca, na conversa, nos registros, nas reflexões e discussões dos registros. Isso forma professoras! Pelo menos as que serão capazes de criar e recriar suas próprias *teoriaspráticas*. Neste contexto, é preciso dizer que, mesmo sendo interessantes e podendo ser apropriadas, as atividades de “capacitação” e de “treinamento”

não tem sido espaços de formação no sentido de ressignificar as “práticas comuns tidas como insignificantes”.

A Maxlayne também falou sobre as mudanças que realizava a cada ano em suas práticas e de como ela lidava com o planejamento:

Maxlayne: É diferente. Por mais que a gente queira fazer o mesmo livro, a mesma atividade, não sai. Sempre nascem outras ideias, a gente tem novas ideias. Então às vezes eu acho que nem compensa a gente fazer a mesma atividade com outra turma, não é? Eu acho que a questão seria mais ou menos essa: como professora a gente tem que sempre buscar inovar. Já que eu estou aqui trabalhando, para que eu vou repetir algo que eu já fiz? Eu tenho que tentar fazer outra coisa. E buscar o conhecimento no lugar mais diferente possível.

Interessante como as professoras deram muita ênfase ao fato de estarem sempre tentando fazer coisas diferentes. Penso que podemos até “repetir” uma proposta, uma estratégia de ensino, mas ela nunca será igual, porque será sempre uma recriação. Além disso, a questão não é somente mudar as atividades, mas mudar em função das necessidades e desejos do grupo e dos sujeitos com os quais estamos lidando.

Quando perguntei sobre como percebiam esta relação entre práticas e conhecimentos, pela primeira vez nas nossas rodas, o silêncio completo se fez presente. Nesse instante me dei conta que aquele era um tema que ainda não tinha aparecido de modo explícito nas conversas. Os assuntos que entravam nas rodas eram sempre trazidos por uma das professoras e sempre relacionados a algo vivenciado por elas. Com raríssimas exceções, eu geralmente me envolvia nas discussões, mas sem fazer perguntas diretas sobre um tema.

Naquele momento me senti a “de fora”, estragando o clima ao fazer a pergunta que não devia ser feita. Mas por que aquelas professoras que não ficavam quietas, de repente tinham se silenciado? É claro que elas podem ter feito silêncio porque quando alguém nos faz uma pergunta conceitual, por mais simples que seja, a gente dá aquela meia parada, quase inevitável, para elaborar a resposta. Quando a pergunta é relacional, mais complexa ainda, exige que eu primeiro pense conceitualmente em cada termo para depois relacioná-los, não dá para responder sem parar para pensar.

Mas, pensando no acontecido, recordei de uma passagem na vida de Paulo Freire, contada por ele próprio na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia*

do *Oprimido* (2006b) sobre a experiência de ter vivenciado junto a um grupo de camponeses um silêncio desconcertante diante da sua presença. Conta-nos Freire que, chegando a um assentamento de reforma agrária onde funcionavam vários “círculos de cultura”, ele travou um “diálogo vivo, com perguntas e resposta de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante” (p. 46). Ao qual seguiu-se a seguinte fala de um dos camponeses: “_Desculpe, senhor [...] que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não” (p. 46). Diante desta afirmação, Freire propõe um jogo que consiste em perguntas aos quais o desafiado deve saber a resposta ou o desafiador ganha o ponto. Assim, Freire de um lado e os camponeses do outro se desafiam num jogo de perguntas que, tendo chegado ao final com um empate demonstra que ambos tinham saberes e ignorâncias.

No mesmo livro (FREIRE, 2006), ele nos conta sobre mais um silêncio constrangedor vivenciado após ter iniciado um bom debate com outro grupo de camponeses. O argumento para o silêncio do grupo era o mesmo, ou seja, só pode falar quem sabe e eles não sabiam. Freire, então, travou o seguinte diálogo:

_Muito bem - disse eu a eles. _ Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?

[...] De repente a curiosidade se acendeu. A resposta não tardou.

_O senhor sabe porque é doutor. Nós não.

_Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?

_Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.

_E por que fui à escola?

_Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.

_E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?

_Porque eram camponeses como nós.

_E o que é ser camponês?

_É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.

_E por que ao camponês falta tudo isso?

_Porque Deus quer.

_E quem é Deus?

_É o Pai de todos nós.

_E quem é pai aqui nesta reunião?

Quase todos de mão para cima, disseram o que eram.

Olhando para o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei:

_Quantos filhos você tem?

_Três.

_Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa no Recife? Você seria capaz de amar assim?

_Não!

_Se você - disse eu - homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça dessa, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?

Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:

_Não. Não é Deus fazedor disso tudo. É o patrão! (FREIRE, 2006, p. 49-50).

Freire dialogou com os camponeses sobre o silêncio que fizeram diante da autoridade que lhe conferem como “doutor”, detentor do saber e, conseqüentemente, do poder de dizer e de oprimir. Através do diálogo com os camponeses, possibilitou-lhes refletir sobre a relação opressor *versus* oprimido que se coloca em nosso sistema social e educacional. Permitiu que rompessem o silêncio. Queria ter tido a mesma iniciativa do mestre Paulo Freire e perguntado o porquê do silêncio, mas como não conversamos sobre o silêncio, agora me pego refletindo sobre ele e como muitos silêncios estão relacionados à questão do conhecimento.

Na situação da nossa roda de conversas, penso que a menção à palavra “conhecimento”, ainda mais numa pergunta elaborada por mim, pode ter trazido à tona o peso de anos de formação escolar e toda uma tradição oriunda do pensamento hegemônico que só reconhece enquanto conhecimento aquele produzido sob a égide da ciência, ou seja, o conhecimento científico.

O paradigma da Modernidade, fixado em um modelo totalitário de racionalidade, estabeleceu formas de legitimar “um conhecimento verdadeiro” sobre o mundo opondo conhecimento científico e senso comum. Este sendo considerado o lugar do caos e da ignorância que seria tornado lugar da ordem e do conhecimento pela ciência (SANTOS, 2007).

Assim, as professoras podem ter se sentido intimidadas, porque, nesta lógica, não se reconheceriam enquanto produtoras de conhecimentos legítimos. Aliás, esta lógica tão arraigada nas escolas de modo geral hierarquiza conhecimentos e, portanto, todo o conhecimento que construímos por ser cotidiano, por não termos teorizado, no sentido acadêmico do termo, não era considerado ciência. Enquanto pesquisadora, tenho a plena convicção de que o processo de criação de conhecimentos científicos, no qual estamos inseridas, eu e as professoras que são participantes ativas na pesquisa, é um processo social de produção de conhecimento. E como tal, considera todos os *espaçostempos* onde estamos

inseridas, não existem fronteiras que delimitem a origem das reflexões que fizemos e que geraram conhecimentos. Como afirma Oliveira (2007, p. 5):

Segundo essa ideia, os conhecimentos se tecem em redes que incluem as diferentes experiências cotidianas de modo complexo e imprevisível. Essas redes integram os diferentes saberes e experiências com os quais convivemos, nos diferentes espaçotempos estruturais (Santos, op cit) em que estamos inseridos. Nesses, os diferentes sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de ideias vivem plenamente: aprendem coisas ensinadas e não ensinadas; fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais; amam e são amados; lembram, esquecem, choram, riem, se divertem, sofrem etc. Falar, portanto, em tessitura do conhecimento em redes não é apenas considerar a articulação ou mesmo a interpenetração entre diferentes conhecimentos. Requer não mais considerá-los como entidades dissociadas que se articulam circunstancialmente, como pretendem alguns. Trata-se de compreender o conhecimento como uma rede tecida de diferentes inserções no mundo e de compreensão dele.

Eu também tinha ficado desconcertada com a situação que, embora tenha acontecido em menos de um minuto, parecia ter se passado em horas. Tive que fazer uma piada pra quebrar o gelo: “Calma, meninas, todas ao mesmo tempo, não”. Creio que tenha sido uma tática para que, rindo e fazendo piadas pudéssemos nos recompor.

O riso é realmente revolucionário, já o dizia Jorge de Burgos, monge e guardião da biblioteca da abadia onde se desenrolou o romance *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco (1986, p. 455): “Quando ri, enquanto o vinho borbulha em sua garganta, o aldeão sente-se patrão, porque inverteu as relações de senhoria: mas este livro poderia ensinar aos doutos os artifícios argutos, e desde então ilustres, com que legitimar a inversão”. E, então, depois de umas boas risadas, o assunto voltou à tona. E, apesar de não aparecer com muita ênfase, Luceni puxou a conversa:

Luceni: A relação que eu vejo entre os conhecimentos e as práticas é que a nossa prática está mudando os conhecimentos e os conhecimentos estão mudando as práticas. Isso tem a ver com o jeito da gente... com o jeito que a gente vê as coisas.

Apesar de sua simplicidade, Luceni fez uma afirmação nada simples. Pensada naquele meio minuto de constrangimento, sua afirmação, baseada naquilo que estão vivenciando, de certo modo, coloca em questão a tradicional dicotomia entre teoria e prática. Expressa a concepção de práxis presente no pensamento freireano. Para Freire (2001), a práxis é uma síntese entre teoria-palavra-ação, não é possível a separação entre teoria e prática. “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática enquanto objeto de análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo” (p. 44).

De modo geral, na formação inicial somos levadas a crer que precisamos dominar as teorias pedagógicas que sustentam os currículos, os conteúdos e métodos enfim, precisamos aprender algo que, ao chegarmos às escolas, será aplicado através de nossa prática. Esta premissa gera um conflito, pois, mesmo que sejamos *experts* nas diferentes teorias inevitavelmente vamos descobrir que elas não são como receitas que nos indicarão o que fazer quando chegamos às salas de aula. Eu mesma vivi este conflito e custei a me dar conta de que os caminhos são vários e que as teorias serão tanto válidas quanto a nossa condição de dialogarmos com elas nas situações com as quais nos deparamos cotidianamente nas escolas. E assim como afirmam Diniz-Pereira e Lacerda (2012) sobre a teoria em Educação: “[...] é que ela só nos oferece serventia se a transformarmos em outra coisa: em conhecimento. Teoria alguma se aplica diretamente a prática alguma, mas toda teoria se entrega facilmente aos desdobramentos que alguém faz dela” (p. 1234).

Este movimento de transformação fica evidente na fala da Vanda:

Vanda: O conhecimento é aquilo que eu vou lendo e conhecendo mais coisas. Isso vai enriquecendo as minhas práticas e a prática muda a teoria, sabe quando? Quando, por exemplo, eu pego essa revista, eu vi uma coisa aqui. Eu vi um negócio legal e penso: “Ah, eu vou fazer isso aqui na minha turma”. Aqui é o conhecimento. Não quer dizer que esse conhecimento aqui é totalmente aplicável à minha realidade... Mas eu posso usar isso aqui com a minha visão crítica. Eu pego o conhecimento, trabalho ele, dentro de mim, na minha realidade e aplico, não é? O conhecimento vira prática, depois quando eu faço acontecer aquilo, eu olho com o olhar crítico e a prática vai mudar também o que eu conheci através da teoria.

Vanda nos conta como entendeu esta relação entre teoria e prática. Ela começou verbalizando a ideia de que o conhecimento é aquilo que já foi sistematizado, que está

escrito. No entanto, ao continuar descrevendo ela nos mostra como sua prática é *locus* de produção de conhecimentos e como estes vão sendo tecidos no cotidiano escolar; são conhecimentos produzidos na prática, provocados e transformados por ela. “*O conhecimento vira prática [...] e a prática vai mudar também o que eu conheci através da teoria*”. Como Alves e Garcia (2002) nos dizem, “a prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento” (p. 119). E são muitas as teorias que se movem em nossas práticas, algumas reconhecemos, outras não. Mas penso que o conhecimento não vira prática, ele vem da prática, a ela retorna, nela é ressignificado, tornando-se novo conhecimento que alimentará novas práticas.

Contudo, o que faz com que este processo vivenciado por Vanda não seja apenas uma tentativa de aplicação da teoria é a ação e a interação que se dá entre ela e seus alunos e alunas, suas colegas, o seu pensar sobre: “*Eu pego o conhecimento, trabalho ele, dentro de mim, na minha realidade [...]*” Vanda reafirmou, mesmo sendo de uma forma não sistematizada, a ideia de que produzimos conhecimento no cotidiano escolar, nas práticas tecidas com os alunos e alunas e com as outras professoras, com as nossas leituras de textos e de mundo, compreendendo a indissociabilidade da prática com a teoria: *prácticateoriaprática*.

A prática, para nós, é portanto o critério de verdade; é ela quem convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática (GARCIA, 2003, p. 12).

O conhecimento é um processo intersubjetivo, sempre resultado de uma relação entre as pessoas a propósito de algo e não uma relação entre um indivíduo e algo. Como nos diz Alves (1998): “[...] buscar entender a relação íntima e histórica que a teoria e a prática mantêm entre si nas ‘questões’ da escola, exige que possamos, no mínimo, entender: como, na modernidade, se coloca a relação racionalidade-subjetividade” (p. 97).

Na modernidade, esta relação se baseia na separação entre sujeito e objeto e identifica conhecimento científico com racionalidade e conhecimento prático, senso comum, com subjetividade. Estas distinções têm como pretensão a produção de um conhecimento neutro que não admite “interferência das particularidades humanas”

(SANTOS, 2007, p. 82), ou seja, pretensamente sem subjetividade para que possa ser encarado como verdade universal.

No entanto, está em processo o que Santos (Ibid.) nomeia de dupla ruptura epistemológica, na qual o conhecimento da experiência socialmente legitimado se coloca em diálogo com o conhecimento científico, buscando transformar a ciência em novo senso comum, utópico e libertador. “Com esta dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, [...] um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem” (SANTOS, 1989, p. 41).

Essa discussão, que nasce no campo epistemológico, atravessa a prática pedagógica na medida em que nos leva a pensar sobre os conhecimentos na escola e sobre as possibilidades dos fazeres pedagógicos que geram processos emancipatórios. Fazeres estes que demonstram a possibilidade de, como nos diz Santos (1996, p. 33):

[...] aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da **boa e da má aprendizagem** (grifo meu).

Pensando com Santos (Ibid.), se a boa aprendizagem é a que forma relacionamentos igualitários, a má é a que discrimina, se a boa emancipa, a má sujeita, subordina, oprime, se a boa é multicultural, a má é monocultural. E, considerando o caminho trilhado até este momento, penso que se a boa aprendizagem é aquela que nos permite constatar nossas ignorâncias recíprocas e nossos ainda não saberes, é possível que, em alguns momentos, mesmo desejando construir novas relações, a gente faça parte de processos que gerem a má aprendizagem, que nos levem a acreditar que sabemos o melhor caminho, a melhor resposta, a melhor solução. Enquanto participante, ao longo das rodas, fui falando menos e ouvindo mais, no entanto, não foram poucas as vezes que *me peguei* participando das conversas com um tom quase que *professoral*, fosse para *esclarecer* alguns aspectos ou para *ampliar* a discussão. Mas como era conversa, a roda girava e já vinha outra pessoa falando outra coisa. Este movimento foi ótimo para a pesquisa, para o processo de construção de conhecimentos, mas também para que eu constatasse a parcialidade de muitos dos meus saberes e entendesse a riqueza dos saberes das outras.

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE P., 1983, p. 27).

Por outro lado, a experiência de estar junto numa roda de professoras compartilhando experiências e saberes me fez perceber que não há como investir em algo que não se acredita, investir sem estar inteira. Reconhecer os saberes dos outros e respeitá-los não significa que eu tenha que me silenciar ou esconder, ao contrário, dizer o que penso, o que sei e o que não sei, é reconhecer o outro como um interlocutor digno. Meu silêncio pode ser arrogância, pode ser uma tentativa moderna de não intervir no *objeto* e mantê-lo limpo de minha interferência, ou ainda uma forma de expor aos outros enquanto me preservo no lugar da análise. O que aprendi como pesquisadora é que o exercício de saber ouvir é fundamental, mas não podemos nos esconder, senão não é roda, não é conversa. A *ecologia de saberes* se assenta na pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes (SANTOS, 2006a, p. 157).

Nosso encontro terminou com uma visita à casa da Luceni, ao longo do trajeto e na medida em que adentrávamos mais o ambiente rural era como se o riso ficasse mais solto, as conversas mais descontraídas e a disponibilidade das professoras em contar suas histórias se mostrou muito mais afetiva e efetiva. Seria porque sem o peso do lugar da pesquisa a conversa continuava sobre os mesmos assuntos, mas agora no espaço que lhes era próprio?

Enfim, este foi mais um encontro que, não tendo sido nosso ponto de chegada também não seria o final, pois foi apenas uma mudança de trajetórias que nos manteria

ligadas pela produção partilhada de conhecimentos, como nos diz Santos (2012) tão globais e tão diversos quanto os próprios processos de globalização. Algumas perguntas foram respondidas, mas para cada resposta apareceram um tanto de outras perguntas. É disto que se trata, não chegar ao fim, mas tratar de ter sempre para onde ir. Como nos diz Freire (2001):

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (p. 59).

DOS FRUTOS AS NOVAS SEMENTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A caminhada afirma, lança, suspeita, arrisca, transgride, respeita etc., as trajetórias que falam. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessos, e com intensidades que variam conforme momentos, os percursos, os caminhantes
(MICHEL DE CERTEAU, 1994).

Escrever este texto talvez tenha sido uma das tarefas mais difíceis no processo de elaboração da tese. Não pela tarefa em si, mas pelo que ela representa... Ou seja, para cada fragmento de texto escrito penso, agora, que poderia ter escrito diferente, tenho a sensação de que várias outras situações também mereciam estar registradas no texto, mas *as trajetórias falam com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes*. E esta é a marca da inventividade humana, não ter fim. Por isso é tão difícil anunciá-lo, mesmo que provisoriamente.

A tese marca o término de um processo que, embora não se conclua efetivamente, me lança a outro lugar. E, as considerações que aqui teço, na verdade, são iniciais, porque apontam outros caminhos. E neste caso, o recomeço do ciclo que se iniciou com sementes, que foram lançadas à terra, sofreram intempéries, cresceram, deram frutos e, novamente, chegamos a sementes.

A grande diferença é que a natureza leva milhares de anos para introduzir mudanças neste processo, a semente que é lançada à terra e que germina produz o mesmo fruto que guarda sementes com a mesmíssima tarefa da primeira. Porém nós, como somos gente, produzimos sementes que se transformam. Gosto de pensar nestas sementes como o “inédito viável” (FREIRE, 1978, 2006b), ou seja, aquilo que ainda não é, mas que pela nossa ação sobre elas pode vir a ser algo muito melhor do que já foi. As sementes que carrego hoje são diferentes daquelas com as quais iniciei e com as quais vou dar prosseguimento ao processo de lançar e recolher sementes às minhas andanças.

A escrita do trabalho de tese se conclui, mas a caminhada na qual ela esteve inserida continua. Assim, quase que como uma despedida, optei por trazer a este último

texto algumas reflexões que sendo inspiradoras me marcaram e, penso que traduzem alguns dos meus “inéditos viáveis”, aquilo que foi sendo transformado...

Ter refletido e, mais do que isto, agido num processo em construção como é a Educação do Campo, caracterizado pela riqueza e multiplicidade de sujeitos envolvidos, com formas de expressão diversas (que, de acordo com o contexto, podem ser mais ou menos articuladas entre si) e que tem como ponto de convergência um outro olhar sobre o campo e sobre os diferentes sujeitos do campo requer um pensamento complexo, “[...] animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (MORIN, 2007, p. 7). Ao longo do texto, busquei explorar esta complexidade e me vi lidando com minhas próprias contradições, conflitos e incoerências. O que sei é que estive inteira neste texto, me mostro como pessoa, profissional e pesquisadora. Pois ao vivenciar as etapas do trabalho do doutorado, de investigação e de escrita, fui compreendendo que a pesquisa desvendou a minha maneira de ser, assim como a minha maneira de ser passou a desvendar os caminhos a serem percorridos com e pela pesquisa.

Para dar conta desta investida optei por seguir caminhos, trilhas e atalhos por onde fui encontrando indícios e conversando com professoras que atuam em escolas do campo. Este processo reflexivo possibilitou a desinvisibilização de práticas cotidianas que representam as diferentes artes de fazer que as professoras utilizam para se ajustarem ao que está posto e imposto. Assim, procurei evidenciar os movimentos astuciosos das práticas e explicitar a presença de outras racionalidades e outros conhecimentos que coabitam este mundo. Para isso, incorporei a crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante e à proposição de uma nova epistemologia que reafirma a possibilidade do diálogo entre os diferentes conhecimentos, criando um “consenso transcultural” que consiste em uma teoria sobre como não adotar uma teoria geral sobre o mundo, as pessoas, a cultura, considerando que o mundo é enriquecido pela multiplicidade e diversidade.

Um dos primeiros passos que tornou a caminhada desta tese possível foi a reflexão sobre minha identidade cindida no contexto de transição paradigmática onde as perspectivas de sonho e utopia tiveram que ser ressignificadas sob o risco de me perder. Precisei (e preciso) a todo momento questionar minhas certezas e lidar com os meus ainda não saberes, tendo em vista que saberes e ignorâncias são constitutivos do sujeito. Por outro lado, também desisti de me definir, me enquadrar nesta ou naquela corrente teórica. Assumo que continuo entre aqueles que acreditam na Educação e em processos educativos

onde os sujeitos se conscientizam, se emancipam e, sobretudo, acredito na construção coletiva, mas sei que estas conquistas não se dão numa única direção, são muitas as possibilidades de caminhos. Rompi, assim, com a perspectiva de projeto único, que não dá conta das infinitas possibilidades de ser e estar no e com o mundo, mas não desisto de ter projetos, de ter sonhos e de lutar por eles. Assumo o desafio de fazer aquilo que Sampaio (2003, p. 25) aponta: “Escapar de um olhar homogeneizador do real, um olhar triturador das diferenças”.

Esta reflexão levou à assunção de que, enquanto educadora eu me coloco contra as linhas cartográficas “abissais” (SANTOS, 2007) que subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações sociais, políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. Dito assim parece que as linhas abissais são uma coisa de outro mundo, que promovem a exclusão e só acontecem em situações específicas com sujeitos específicos, mas elas estão em todo lugar, na nossa vida cotidiana e se expressam (ou se escondem) nas ações cotidianas. Como sujeitos cindidos, somos levados a crer que o mundo é dividido entre bons e maus e, via de regra, nos colocamos no lado dos bonzinhos. Mas, esta é mais uma maneira de homogeneizar a realidade e triturar as diferenças. A percepção desta cisão deu outro viés à luta por uma justiça social global que, nesta lógica, requer a vigilância constante para a construção de um pensamento “pós-abissal” ou para a visibilização de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2006a) que se assenta na independência complexa entre os diferentes saberes em processo constante de criação e renovação. O entendimento que o conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento, no contexto da pesquisa, orientou todas as minhas escolhas.

Então, eu que, pela minha trajetória pessoal e profissional, tive contato com diferentes lógicas de mundo e conhecimentos diversos, optei por retornar à escola, para percebê-la de outros ângulos, a partir de outros olhares, pois nem sempre o que vemos é só o que vemos. Eu entendia que a escola era um dos *locus* de produção e de sustentação das “linhas abissais”, mas entendia que podia ser também lugar de criação do “inédito viável”. Foi preciso, então, procurar os indícios e desinvisibilizar outras práticas, outros conhecimentos... Penso que vale reafirmar o que Freire (2004, p. 38) nos disse: “[...] a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende”.

E, eu enveredei não por qualquer escola, mas por aquelas que atendiam aos sujeitos que vivem do campo, não apenas porque percebia que havia um potencial enorme de

“inédito viável” nas relações estabelecidas entre professores e professoras, alunos e alunas e agricultores e agricultoras, mas porque o contexto de implementação de uma Política Pública de Educação do Campo (MIRADOURO, 2009) me parecia ser o momento propício para evidenciar o que acontece nas escolas em meio rural, a partir da perspectiva de quem vive essa realidade. Acreditei na afirmação de Shiva (2003, p. 15) quando esta nos diz que: “As alternativas existem, sim, mas foram excluídas. Sua inclusão requer um contexto de diversidade. Adotar a diversidade como uma forma de pensar, como um contexto de ação, permite o surgimento de muitas opções”. E, a Educação do Campo enquanto processo em curso propõe a construção de outras formas de se conceber os sujeitos do campo.

No início da pesquisa, me questionava: Como estas outras formas de conceber os sujeitos do campo teriam repercutido na construção de políticas públicas para as escolas públicas do campo? Esta construção tem possibilitado a explicitação de outras racionalidades e outros conhecimentos na escola pública? E tem interferido na forma como as professoras pensam ou agem em relação às suas práticas pedagógicas? Assim, explorei esta complexidade, embora tenha sido bastante difícil encontrar os caminhos por onde eu pudesse caminhar sem perder o rumo e, ao mesmo tempo, que me permitissem vagar um pouco pelas questões que a reflexão sobre o tema me suscitava. De certo modo, eu tinha um ponto de partida e uma ideia de onde poderia chegar, mas os passos trilhados entre um ponto e outro foram sendo dados umas vezes em chão batido, já trilhados por muitos, e em outras vezes abrindo caminho por dentro da mata virgem.

Enfim, a busca por pistas que me ajudassem a refletir sobre estas questões me levaram literalmente a uma mata, não necessariamente virgem, mas a um dos últimos resquícios preservados de Mata Atlântica em Minas Gerais, à Serra do Brigadeiro, ao município de Miradouro e às professoras de escolas municipais naquela cidade. O objetivo que defini como ponto de partida foi o de refletir, a partir das narrativas de professoras que atuam em escolas do campo sobre suas práticas e conhecimentos, tendo como referência o processo de construção da Educação do Campo na rede pública municipal da cidade de Miradouro, em Minas Gerais.

Assim, ao narrar minhas reflexões decorrentes das histórias contadas pelas professoras, eu o fiz como uma narradora praticante e as conversas que tivemos não nos conduziram a um caminho reto e cada vez mais estreito, mas nos possibilitaram ver mais amplamente as muitas possibilidades de trilhas a serem percorridas. E, ao enredar os múltiplos relatos que chegaram até mim posso dizer que, considerando as histórias

contadas pelas professoras com as quais partilhei este processo, a Política Municipal de Educação do Campo, em Miradouro, possibilitou não apenas a construção, mas a desinvisibilização de outras práticas nas escolas do campo.

Nesta caminhada encontrei indícios (GINZBURG, 2009) de que está em curso mais do que uma outra forma de se conceber a Educação do Campo e os sujeitos do campo, a leitura que faço deste processo é a de que ele faz parte da gestão de uma outra concepção de conhecimento. Superando a visão que se quer hegemônica de que a forma de conceber o conhecimento seja homogênea, única e universal. Esta construção diz respeito à explicitação de que outras racionalidades e outros conhecimentos coabitam este mundo. Assim, é necessário construir inteligibilidades entre os diferentes para que novas/outras relações, baseadas na solidariedade e no diálogo sejam possíveis.

A escola, pela sua marca de origem, é uma instituição que, via de regra, tem como referência manter a estrutura de poder e de saber vigentes na sociedade atual. No entanto, a pesquisa aponta que, no cotidiano, as práticas pedagógicas podem, mesmo sob certas condições, burlar as amarras que mantêm os vínculos da instituição com a lógica hegemônica. Assim, práticas escolares que se organizam a partir da desinvisibilização dos diferentes conhecimentos possibilitam aos sujeitos emanciparem-se, porque os recolocam no lugar da interlocução, no lugar do outro que, sendo diferente, não precisa ser tratado como desigual.

Considerando a hora e o lugar de nascimento da Educação do Campo, ou seja, no contexto de globalização onde, mesmo que de modo contraditório, há uma valorização da multiplicidade, da diversidade e dos localismos e sendo no Brasil, país colonizado que tem um grande repertório de experiências invisibilizadas, é possível dizer que a Educação do Campo, não apenas enquanto política pública, mas, sobretudo enquanto perspectiva paradigmática pode desinvisibilizar a *ecologias de saberes*. Digo que é uma possibilidade porque é na aceitação da diferença como constituinte do humano e de tudo que ele produz que se reconhece a pluralidade de saberes heterogêneos, a autonomia de cada um deles e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Por outro lado, esta perspectiva, quando supervalorizada, pode guetificar as diferenças, tipificando e classificando os sujeitos e invisibilizando a *ecologia de saberes*.

Quando iniciei o doutorado eu tinha uma certa expectativa de que o processo de pesquisa poderia trazer à tona práticas emancipatórias criadas no contexto da Educação do Campo. Mas as pistas apontaram que as práticas só se tornam emancipatórias quando são apropriadas pelos sujeitos, estes as tornam emancipatórias ou não. A emancipação não é

algo inerente a um grupo, a uma proposta, a uma política, porém está na capacidade que nós, homens e mulheres, temos de acreditar e de fazer acontecer o “inédito viável”. Esta possibilidade, ou seja, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com o concreto que dispomos e mais com o projeto, com o sonho que lutamos.

Estas mesmas pistas apontam para a necessidade de compreender as ações cotidianas da escola como práticas criativas, dando a elas a visibilidade que foge a uma lógica racionalizante que vê a escola apenas como um espaço de rotina pedagógica, trazendo a compreensão de que infinitos caminhos têm sido trilhados dando um sentido muito mais amplo às funções escolares. E penso que, neste sentido, no contexto de Miradouro, a Política Municipal de Educação do Campo (MIRADOURO, 2009) possibilitou práticas escolares que se organizaram a partir da visibilização/afirmação de diferentes conhecimentos tanto dos alunos e das alunas e suas famílias, quanto das professoras.

Estas práticas tinham como referência os alunos e alunas, em sua maioria, filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares e, por isso mesmo, traziam à tona a realidade vivida não apenas como contexto, mas também como parte do conteúdo escolar.

E uma fala da Vanda, na nossa última roda de conversa, num dia de reflexões inspiradoras, trouxe a seguinte afirmação sobre a Educação do Campo:

Vanda: Quando esta discussão de Educação do Campo chegou em Miradouro, parecia coisa de outro mundo, não é? Mas hoje eu vejo diferente, não sei se vocês também veem assim, mas não tem uma atividade específica que seja de Educação do Campo. Como eu vivo no meio rural, eu preciso adequar as minhas práticas ao meio. E isso é a Educação do Campo para mim, entendeu? Pensando naquela pergunta: “O que você trabalha em Educação do Campo”? Hoje, eu acho que já não tem isso mais, porque a Educação do Campo é ampla. Ela não é um conteúdo. É meu dia a dia.

Agora, ao me deparar com esta fala, feita quase que de despedida, considero que tenha sido este o ponto culminante da conversa, não necessariamente pelo que foi dito, mas pelo que esta fala anunciou sobre o processo de reflexão desenvolvido ao longo da

pesquisa, do quanto aprendemos umas com as outras e do quanto *coisas que pareciam de outro mundo* foram sendo apropriadas por todas nós.

Esta fala é também representativa de uma das questões que mais nos mobilizou durante a pesquisa: o campo pede um currículo específico? Esta é uma das sementes que continuam em meu “embornal” e que ainda levo comigo para além do fim da tese, mas nossas conversas me levam a pensar que sim e que não. Não, porque o currículo, enquanto documento formal e prescrito pode e deve ser uma referência comum a qualquer escola, algo que sendo consultivo garante um conjunto de informações que possibilitam a integração e o intercâmbio entre os sujeitos de diferentes lugares. E sim, porque em cada escola e em cada sala de aula o currículo praticado (OLIVEIRA, 2003), aquele construído a partir das práticas cotidianas, precisa ter como referência os sujeitos que ali estão, sejam estes do campo, da cidade, da favela, imigrantes, sem teto, enfim, o conhecimento produzido na escola deve partir dos saberes dos sujeitos e não dos ainda não saberes.

O que me levou a refletir sobre o papel da nossa formação docente, uma temática que se apresentou ao longo da pesquisa e que ainda me instiga bastante (é mais uma semente que continua em meu “embornal”) e me leva a pensar que só quem acredita em si mesmo é capaz de acreditar no outro, só quem se percebe enquanto produtor de conhecimentos permite que o outro expresse também seus conhecimentos. Um processo de formação docente que não tenha esta perspectiva como princípio não cumpre seu papel. Porque o contrário também é verdade, ou seja, só quem acredita em si mesmo tem coragem de dizer “ainda não sei”, se percebe como eterno aprendiz, tem a consciência do seu inacabamento (FREIRE, 2001) e é capaz de manter a curiosidade epistemológica para ensinar. Porque como já disse o mestre Paulo Freire (2001): “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]” (p. 26).

Esta tese é um dos relatos possíveis, assim como o conhecimento produzido é uma das verdades possíveis. E reafirmo que o conhecimento produzido, de certo modo, vai sempre servir a alguém, mas não a todo mundo.

Continuo minha caminhada com mais perguntas do que tinha ao iniciar, com mais vontade de questionar os caminhos que já conheço, percebendo as possibilidades de outras rotas. Como diria Gonzaguinha, com mais fé na vida, com mais fé no homem (e na mulher também), com mais fé no que virá. Como Riobaldo, personagem criado por Guimarães Rosa, ainda me admiro e me animo com a boniteza do inacabamento humano: “O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre

iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1994, p.24-25).

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? IN: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos....** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 10 set. 2010.

ALVES, Luiz Cláudio Ferreira et al. Satisfação e insatisfação de imigrantes internos de um município rural. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 60., 2008, Campinas. **Anais...** Campinas: SBPC, 2008. 1 CD-ROM.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-75, maio/jun./jul./ago. 2003.

_____; GARCIA, Regina L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-125.

ALVES, Nilda. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. IN: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et at. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

_____. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDERSEN, Hans Christian. **A nova roupa do imperador**. Ilustração John A. Rowe. São Paulo: Cosac Naify. 2012.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. O uso do portfólio reflexivo na perspectiva históricocultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos....** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3310--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castangna. **Educação do campo e pesquisas questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

_____; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 7-12.

BARBOSA, Willer. **Cultura Puri e educação popular em Araponga/MG**: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente. 2005. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, RS, 2005.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **Memórias Inventadas** - A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BELTRAME, Sonia A. B. **Cenários da escola do campo**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos). Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_edu.html>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**. Estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Ardil da Ordem**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional nº. 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const/>>. Acesso em: 08 jan. 2008.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar (2007-2010)**. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC: SECAD, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2. Brasília: MEC: SECAD, 2007.

_____. **Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em movimento. In: BENJAMIN, César; _____. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 39-87.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; _____ (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-43.

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica: entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011. p. 103-121.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____ et al. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. (Organização, editoria e tradução). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo, FAU: USP, 1985. p. 3-19.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CINTRÃO, Rosângela P. **Ongs, Tecnologias Alternativas e Representação Política do Campesinato: uma análise da relação entre o Centro de Tecnologias Alternativas e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais na Zona da Mata Mineira**. 1996. 362 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.

COMERFORD, John Cunha. **Como uma família**. Sociabilidade, territórios de parentesco e sindicalismo rural. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia Política/UFRJ, 2003.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre a narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro**. Entrevista. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2010.

D. GARCÉS, Mário. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, Pedro; LEIS, R. Raúl (Org.). **Educação Popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO: MEC: CEAAL, 2005. p. 81-94.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400015&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 maio 2012.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ECO, Humberto. **O nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.

EHLERS, E. **Agricultura Sustentável** – origens e perspectivas de um novo paradigma. 2. ed. Guaíba: Livraria e Editora Agropecuária, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: face escolar da exclusão social? **Proposta**, n. 83, p. 66-71, dez./fev. 1999-2000. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Nadia/4-Aval_e_Exclusao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (Ed.). **Dicionário do Desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Tradução Vera Lúcia M. Jocelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 59-83.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista de Cultura Vozes**, mar. 2001. Disponível em: <www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>. Acesso em: 13 jul. 2008.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **Trajetória Histórica da Rede Mineira “Por uma Educação do Campo”**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação *Lato Sensu*) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e Pesquisa com o Cotidiano: sobre usos, traduções, negociações e hibridismos da cultura como enunciação. In: AMORIM, Antonio Carlos (Org.). **Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP: GT Currículo da ANPED, 2007. p. 3-7.

FOERSTE, Erineu; JESUS, Janinha Gerke de. Educação do Campo no Brasil: uma aproximação. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos). Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_edu.html>. Acesso em: 10 fev. 2012.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Cartas a Cristina**. 4. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GARCIA, R. L. (Org.). **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. 3. reimp. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Tradução Betania Amoroso. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

IBGE. **Notícias do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/todas_noticias.php>. Acesso em: 10 dez. 2010.

I CNEC - I Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Texto para debate**. Brasília, jun. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 1998.

II CNEC - II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Declaração final** (Versão plenária). Luziânia, GO, 2 a 6 ago. 2004a. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2004a.

II CNEC - II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Texto base**. Luziânia, GO, 2 a 6 ago. 2004b. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2004b.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2007.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As Múltiplas Inteligibilidades na produção de conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 50-59.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo** – memória. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 4. ed. São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1919.

_____. **Urupês**. São Paulo: Seção de Obras do Estado de São Paulo, 1918.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, Política, Cultura. IN: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 23-38. (Didática e prática de ensino, v. 6).

LUCINI, Marizete. Apresentação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 117-120, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a01v2772.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.

MACHADO, A. Proverbios y cantares. In: _____. **Poesías completas**. 17. ed. Madrid: Espasa Calpe, 1977.

MAFESSOLI, Michel. **O conhecimento comum**. Compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MARQUES, Carolina; RIBEIRO, Eduardo; MOTTA NETO, João A. **Retrato de uma realidade camponesa** – diagnóstico participativo na Zona da Mata Mineira. Viçosa: CTA, 1992. Mimeo.

MARTINS, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 9, v. 5, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>>. Acesso em: 10 out. 2008.

MAYOL, Pierre. O bairro. In: CERTEAU, M. de; GIARD, Luce; _____. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 37-45.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versatilidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente** – “Um Discurso sobre as Ciências” revisitado. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 631-671.

MIRADOURO. **Lei nº. 1241 de 2009**. Institui as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo e dá outras Providências. Prefeitura Municipal de Miradouro, Miradouro, MG, 2009.

_____. **Projeto Ouro Branco**. Prêmio Mineiro de Boas Práticas na Gestão Municipal. Gestão do Desenvolvimento Social. Miradouro: Prefeitura Municipal de Miradouro, 2011.

_____. **Projeto Ouro Verde**. Miradouro: Prefeitura Municipal de Miradouro, [s.d.].

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNARIM, Antonio. “Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil”. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

NADAL, Beatriz Gomes; ALVES, Leonir Pessate; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Discutindo sobre Portfólios nos processos de formação – Entrevista com Idália Sá-Chaves. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 9-17, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

_____. **O sujeito encarnado** – questões para a pesquisa do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

O HOMEN O Médico O Político O Escritor: gestão com ideais líricos e cívicos. Disponível em: <wagnerfdutra.blogspot.com/2010_03_01_archive.html>. Acesso em: 25 set. 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a15.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Currículos Praticados**. Entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sesoes_especiais/sessao%20especial%20-%20ines%20barbosa%20-%20int.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2007.

_____. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/Tendencias_praticas_curriculares.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 177-193, jan./abr. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Álvaro de Campos** - Obra Poética IV. Porto Alegre: L&PM, 2011.

PETERSEN, Paulo; DIAS, Ailton. Introdução. In: _____ (Org.). **Construção do Conhecimento Agroecológico** – novos papéis, novas identidades. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, 2007. p. 5-18.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, João Bosco. A Educação de Adultos e o Desenvolvimento Rural. In: BORDENAVE, Juan Díaz; WERTHEIN, Jorge. **Educação Rural no Terceiro Mundo** – experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

REIS, Cleivane Peres. **A Educação Popular na Zona da Mata** - Um estudo teórico-prático sobre o (des)conhecimento da ideologia. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães; GALIZONI, Flávia Maria. A arte da catira: negócios e reprodução familiar de sitiantes mineiros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 64, p. 65-74, jun. 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Ficção Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2.

SAMPAIO, Carmen. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-41.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Centro de Estudos Sociais**, Portugal, n. 135, jan. 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **As tensões da Modernidade**. Fórum Social Mundial, Biblioteca das alternativas. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/boaventura.php>>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **A universidade popular dos movimentos sociais** - para formar activistas e dirigentes dos movimentos sociais e ONGs e cientistas sociais, intelectuais e artistas

dedicados à transformação social. Uma proposta para discussão. Setembro de 2003. Disponível em: http://www.universidadepopular.org/media/artigos/Proposta_para_discussao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. **Conhecimento Prudente para uma vida decente** – ‘um discurso sobre as Ciências’ revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003a.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista concedida a Luis Armando Gandín e Álvaro Moreira Hypólito. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003b.

_____. **Introdução a uma ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos Mapas Culturais** – Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. **Pela mão de Alice**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo - políticas públicas-educação. Brasília: Incra-MDA, 2008.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

SERPA, Andréa. **Quem são os outros na avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SGARBI, Paulo. Colando textos, colando imagens. In: ALVES, N.; _____. (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 115-132.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**. Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

_____. Recursos Naturais. In: SACHS, Wolfgang (Ed.). **Dicionário do Desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Tradução Vera Lúcia M. Jocelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 300-316.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. **Sísifo - revista de ciências da educação**, n. 5, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S%C3%ADsifo%205%20-%2012%20-%20Lourdes%20Helena%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____ et al. Educação do Campo em Minas Gerais – sua história e desafios. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. p. 2543-2552.

SILVA, José Graziano da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 37-50, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SILVA, Márcio Gomes da; DIAS, Marcelo Miná. Organização política, agricultura familiar e estratégias de (des)envolvimento local: o caso de Espera Feliz-MG. **Textos em discussão de extensão rural**. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Rural. Disponível em: <http://www.fbesc.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1006&Itemid=8>. Acesso em: 10 fev. 2010.

SILVA, Maria Betânia e. Refletindo sobre o movimento de cultura popular: espaço para a arte? **Revista Digital Art&**, v. 4, n. 6, out. 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GUAZZELLI, Nara Maria Bernardes. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1 (61), p. 53-92, jan./mar. 2007.

SOUSA, Francisco. Educação, ruralidade, periferia e identidade: notas para uma abordagem performativa. In: CONGRESSO DE ESTUDOS RURAIS (II CER), 2., **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema3/F_Sousa.pdf>. Acesso em: 10 ago. de 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 156-169, jan./jun. 2011.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A Construção da Solidariedade e a Educação do sentimento na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2009.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**. O Brasil é menos Urbano do que se Calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Nem tudo é urbano. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 56, n. 2, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v56n2/a16v56n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel, O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, ano 17, v. 1, p. 60-85, abr. 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro** – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WERLE, F. O. C. **Educação Rural em Perspectiva Internacional**. Instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Editora Ijuí, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - Diretrizes Municipais de Educação do Campo



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

LEI Nº. 1241/2009.

“Institui as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios Para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo e da outras Providências”.

O Prefeito Municipal de Miradouro/MG, faço saber que a Câmara Municipal de Miradouro aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Tendo em vista o disposto na Constituição Federal/ 88, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei nº. 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e na Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Resolve:

Art.2º. Ficam Instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo nas Escolas da Rede Pública de Miradouro a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 3º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Parágrafo Único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva.

Art. 4º. O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento do Município cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica.

Art. 5º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 6º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo Único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 268 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando o desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

III - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, do Município;

Art. 12 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 13 Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé, pelos alunos, na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 14 A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 15 A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

§ 3º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 4º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº. 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art.16 As escolas multiseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 17 – Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a realizar contratação temporária, pelo período máximo de um ano, com o fim de atender as finalidades do Programa.

Parágrafo Único – A formação para atuar como professor é em conformidade com a lei 9.394/1996 – LDB.

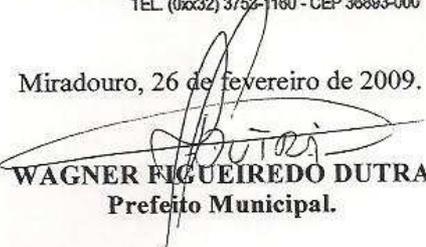
Ar. 18 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação sendo revogada as disposições em contrário.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3752-1160 - CEP 36893-000

Miradouro, 26 de fevereiro de 2009.


WAGNER FIGUEIREDO DUTRA
Prefeito Municipal.

ANEXO 2 - Projeto Ouro Branco de infraestrutura de apoio à produção leiteira

Prêmio Mineiro de Boas Práticas na Gestão
Municipal.

Projeto Ouro Branco.

Gestão do Desenvolvimento Social.

Prefeitura Municipal de Miradouro.

27 de Janeiro de 2011.

Apresentação da Prefeitura.

O município de Miradouro localiza-se na Zona da Mata Mineira. Sua área de 301,52 km², integra com a terceira maior área o Território do Parque da Serra do Brigadeiro, um dos territórios delimitados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário como prioritário para investimentos que busquem o desenvolvimento sustentável e com gestão colegiada efetivada pelos municípios que o compõe. Situa-se às margens da BR-116, distante 332 km de Belo Horizonte e 315 km do Rio de Janeiro.

Segundo o Censo do IBGE possui uma população de 10.197 habitantes, destes 4.915 habitantes na zona urbana e 5.282 na zona rural. Como pode ser observado por esses dados, Miradouro é um dos poucos municípios mineiro e até mesmo brasileiro, que mantém a sua maioria da sua população vivendo na zona rural. O censo agropecuário do IBGE/07 aponta a existência de 896 estabelecimentos agropecuários no município, destes, 450 ocupam áreas inferiores a 10 hectares e outros 409 estão na faixa de 10 a 100 ha, o que demonstra o grande número de agricultores familiares existentes em Miradouro. O setor também é o responsável pela ocupação direta de 2.996 pessoas, o maior número de empregos gerados por uma atividade no município. Conseqüentemente, a principal atividade econômica é a agropecuária, destacando-se a produção leiteira o que por si indica a necessidade de investimentos na agricultura familiar

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) de Miradouro é 0,698, abaixo da média do Estado de Minas Gerais que é de 0,766 e o do Brasil, 0,764.

A renda per capita média é de R\$160,10 enquanto que a de Minas Gerais é de 276,00; a proporção de pobres é de 41,7% (Minas Gerais 29,8) e a de indigentes 14,04. O Índice Gini que reflete a desigualdade social é de 0,54, sendo que os 20% mais pobres detêm 3,2% da renda enquanto que os 20% mais ricos ficam com 58,9%. Um montante de 57,4% de nossas crianças vive em famílias com renda inferior a ½ salário mínimo enquanto que no Estado 43,4% crianças vivem em famílias com renda inferior a ½ salário mínimo.

Os índices acima expostos evidenciam a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas para atender à população mais pobre, sendo um dos grandes problemas, enfrentados na época da criação do projeto, o desemprego ou o sub – emprego.

Para resolver estes problemas e dar um futuro digno aos produtores foi criado no ano de 2005 o projeto "Ouro Branco", que vem sendo aprimorado constantemente desde sua implantação.

Resumo da prática de gestão.

A administração Municipal constatou que os produtores de leite de Miradouro, trabalhavam utilizando o método tradicional de armazenamento e transporte de leite, sem agregar tecnologia, comprometendo assim sua qualidade, e baixando o valor recebido pelos produtores. Este baixo valor do produto aliado a baixa produção acarretava um empobrecimento da população, bem como incentivava o abandono da atividade e o êxodo rural.

Para mitigar este problema que assolava o município foi criado o Projeto Ouro Branco que atua na zona rural do município e atende a 187 famílias, empregando diretamente 720 pessoas e indiretamente 1200 pessoas.

Foram realizadas Oficinas teórico-práticas, que visavam transmitir tecnologia aos produtores, houve análise da vocação do indivíduo e fóruns de discussão para transmitir segurança aos associados, pois os produtores estavam inseguros em adaptar suas propriedades a uma nova cultura, rompendo com o passado e aprimorando as práticas adotadas até então.

A sistemática do projeto trabalhou o associativismo, mostrando à população que era necessária esta nova prática, em função da agregação e otimização do que já era produzido. O projeto criou núcleos de micro-agricultores que possuíam de 1 a 30 hectares, que eram o público alvo do projeto.

A primeira ação do projeto foi a formação de associações, que eram criadas de acordo com um estudo técnico sobre a localização e o transporte, observando a distância de cada propriedade em relação ao tanque de resfriamento.

A prefeitura construiu 23 galpões, um para cada associação, responsabilizando-se pela Logística, parte Elétrica e Hidráulica com recursos vindos parte do ICMS, parte do IPTU. Foram adquiridos ainda nesta fase, 23 tanques de resfriamento do leite com recursos provenientes do PRONAF, dos produtores.

Numa próxima etapa, os técnicos da Prefeitura, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da EMATER, atuaram nas propriedades orientando sobre Manejo, Qualidade do Leite, Sanidade do Rebanho e sobre o Gerenciamento das Propriedades. O projeto também fez ainda um mapeamento do melhor tipo de alimentação para o gado da região, após

este mapeamento realizado em parceria com a EMBRAPA, a prefeitura adquiriu 72 toneladas de cana e distribuiu às famílias envolvidas no projeto.

Outra fase do projeto tratou da qualificação das famílias nas técnicas de inseminação artificial, pois, foram adquiridos e distribuídos botijões para armazenamento de sêmen, obtendo assim uma melhoria genética do plantel.

Como boa prática de gestão e visando a continuidade administrativa o projeto foi transformado em programa de governo com a criação da lei municipal nº 1.284/2010, que entrou em vigor em 24 de julho de 2010.

Justificativa.

Como já foi citado o município tem aproximadamente 50% da população na zona rural onde as condições de vida eram precárias devido a baixa renda, desvalorização do trabalho no campo e dificuldades na educação dos filhos e ainda problemas de desnutrição infantil e difícil acesso a sede do município.

Após a criação do projeto a vida do homem do campo em nosso município mudou efetivamente. A produção de leite, que antes do projeto era de aproximadamente 1.500 litros/dia, alcançou hoje uma produção de 9.000 litros/dia. Com a melhoria da qualidade do produto o valor comercializado passou de R\$ 0,33 o litro para R\$ 0,80 o litro, e os mesmos produtores que antes alcançavam um faturamento bruto mensal de R\$ 14.850,00. Hoje, após, a implantação do Ouro Branco, tem um faturamento bruto mensal de R\$ 216.000,00 o que representa um aumento de **1.455%** no faturamento. Estes dados por si só já demonstram o sucesso do projeto, embora tenhamos atuado em setores sociais que são igualmente importantes com resultados igualmente satisfatórios.

Contudo, a implantação técnica do projeto por si não seria suficiente para se alcançar os resultados esperados. A prefeitura criou uma série de contrapartidas dos produtores, para que estes pudessem participar do Ouro Branco, quais sejam;

Se analfabeto matricular-se no Programa Brasil Alfabetizado; se tiver filhos na idade escolar mate-os matriculados na rede de ensino municipal com frequência escolar acima de 75%; manter o cartão de vacina de seus filhos em dia; comparecer às palestras bimestrais proporcionadas pela equipe de técnicos que dão suporte ao projeto.

Várias outras medidas, em outros setores, foram tomadas, ainda, para que se tornasse sólida e viável a permanência da população residente no campo, dentre elas destacamos:

- **Em meio ambiente:** Em parceria com o IEF, foram articulados o projeto ouro Branco e o Projeto Orquestrando com a Natureza, que consiste do plantio de árvores nas regiões acidentadas e encostas para proteger as áreas de risco do município, além disso, atua no cercamento das nascentes. Implantamos o Projeto Caminho Livre, que visa despertar a consciência ecológica na população urbana e rural.

- **Em infra-estrutura:** melhoria das estradas, implantação da telefonia móvel, construção de 16 pontes de concreto e 11 pontes de tubos armados, facilitando assim o acesso à zona rural do município e a escoação da produção.

- **Na educação:** ampliação da educação no campo, criação do sexto ao nono ano na zona rural, diminuindo a nucleação, deixando as crianças em suas comunidades, permitindo que os filhos dos produtores pudessem estudar sem ter que se deslocar até a cidade, sofrendo menos influências urbanas, facilitando assim o acesso e a permanência na escola. Além disso, houve uma integração entre o ensino e a realidade do aluno da zona rural, as práticas agrícolas não são colocadas apenas como matérias transversais, mas foram inseridas à grade curricular, além das visitas as propriedades piloto do Projeto Ouro Branco, comprovando sua implantação e viabilidade. Para o segundo semestre do ano de 2011, está sendo implantada a primeira Escola de Tempo Integral Rural no município.

- **Na Secretaria de Saúde:** Reestruturamos a Secretaria de Saúde, criamos então pólos de saúde dentro das propriedades piloto, aumentamos mais 2 equipes de PSF e criamos mais 4 equipes de saúde bucal para atender as pessoas em suas localidades.

- **Na Secretaria de Assistência Social:** Melhoria da eletrificação rural, onde 100 % das propriedades foram atendidas, construção e melhoria das residências, visitas domiciliares freqüentes. Criação do Projeto Promorar, que se tornou uma lei Municipal nº 1.175 e entrou em vigor no ano de 2005, que garante a melhoria de moradias saneamento básico, e destina-se prioritariamente a atender situações que coloquem em risco a segurança, a saúde e a higiene das famílias que nelas residem.

Houve ainda uma efetiva integração entre as secretarias de Agricultura, Saúde e Ação Social, na implantação do projeto Desnutrição Zero 2007, que consiste da erradicação da desnutrição no município através da conscientização das famílias com relação às mudanças de hábitos alimentares, objetivo alcançado no ano de 2007.

Recentemente, foi criada uma variante do projeto Ouro verde, o Vale Verde, que projeta produzir em 2011, 100.000 mudas de café e 100.000 mudas de eucalipto, ampliando para 200.000 em 2012 e 300.000 em 2013. O plantio destas 1.200.000 mudas entre café e eucalipto, dará

ao município a condição de negociar crédito de carbono com empresas européias, a pretensão da administração é que o dinheiro arrecadado seja investido na cooperativa Ouro Branco, para viabilizar a sétima fase do projeto que consiste no beneficiamento e rebeneficiamento do leite.

É de extrema importância reconhecer que o projeto Ouro Branco se desenvolve articulado com outros projetos da administração, a saber:

- Viver melhor (várzea de arroz comunitária e reflorestamento urbano);
- Saber e Nutrir (piscicultura de corte e artesanal);
- Ouro Verde (Incentivo à cafeicultura);
- Patrulha Agrícola (máquinas agrícolas subsidiadas);
- Desnutrição Zero 2007;
- Rimando com a Internet, a prefeitura é provedora do sinal que leva internet aberta, (gratuita) a zona urbana, e a parte da zona rural de nosso município, para que a população tenha acesso ao conhecimento e a toda a praticidade que o mundo digital pode oferecer. Ouro Branco mais forte com infra- estrutura (comunicação).

Em reconhecimento a eficácia do projeto o município recebeu os seguintes prêmios:

- Prêmio do Instituto Ambiental Biosfera ao Projeto Orquestrando com a Natureza, que consiste do plantio de árvores nas regiões acidentadas e encostas para proteger as áreas de risco do município, além disso, atuou no cercamento de 30 nascentes em propriedades envolvidas no projeto Ouro Branco
- Prêmio Sebrae Prefeito Empreendedor – 2010. Hoje o município é visitado por outros gestores públicos que vêm confirmar a viabilidade do Projeto;
- Premio Mineiro de Boas Praticas na Gestão Municipal, no ano de 2011, no eixo desenvolvimento social;

Objetivo Geral.

Melhorar a qualidade de vida dos produtores envolvidos no projeto, fomentando o cooperativismo, criar postos de trabalho aumentando significativamente a renda dos produtores, de modo a melhorar a renda mensal dos envolvidos e a aquecer a economia municipal.

Objetivos Específicos.

Melhorar as condições de vida do homem do campo, valorizando a vocação do município, evitando assim o êxodo rural em 3 anos.

Aumentar e otimizar os postos de trabalho das famílias atendidas pelo projeto 3 anos.

Aumentar a renda dos produtores rurais atendidos pelo projeto em um período de 3 anos;

Fortalecer a base econômica do município em um período previsto de 2 anos ;

Erradicar a desnutrição infantil do município, em um tempo previsto de 2 anos;

Fomentar a cultura do cooperativismo entre os participantes do projeto, em um tempo previsto de 1 ano;

Erradicar o analfabetismo no município, em um tempo previsto de 6 anos;

Criar a cultura da produção associada às práticas de preservação ambiental, em um tempo previsto de 2 anos.

METODOLOGIA.

Para a implantação do projeto Ouro Branco foram realizadas oficinas teórico-práticas, houve análise da vocação do indivíduo, várias reuniões foram necessárias para transmitir segurança aos associados, porque eles estavam inseguros por adaptar suas propriedades a uma nova cultura, aprimorando e as vezes rompendo as práticas adotadas até então. A sistemática do projeto trabalhou o associativismo, mostrando à população que era fácil a realização do projeto em função da agregação e otimização do que já era produzido.

O projeto criou núcleos de micro-agricultores que possuíam de 1 a 30 hectares, que era o público alvo do projeto, em torno de 187 famílias associadas diretamente.

A prática produtiva anterior ao Ouro Branco consistia na produção individual das propriedades, onde os produtores utilizavam o método tradicional de armazenamento e transporte, ou seja, ainda usavam as latas de leite, onde o leite permanecia em temperatura ambiente até chegar à indústria, comprometendo assim sua qualidade. O leite então passava a ter uma baixa qualidade para a indústria, que para seu beneficiamento terá um investimento maior, em consequência disso o preço pago ao produtor é menor.

Para a viabilidade e eficácia do projeto, várias parcerias foram firmadas a saber: Prefeitura Municipal, Sindicato dos Trabalhadores Rurais Secretaria de Agricultura, Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Miradouro, Emater-MG e iniciativa Privada. Tais parcerias garantem as informações, insumos e serviços necessários a atividade leiteira.

Com a implantação e o sucesso do projeto, a Secretaria de Agricultura passou a mediar a negociação dos produtores com a indústria. Cada um dos 23 grupos possui um representante que participa da negociação, sendo que agora eles negociam toda a produção do projeto, o que lhes deu respaldo mediante a indústria, pois o produto negociado possui quantidade e qualidade.

Para sua implantação o projeto foi dividido em fases, conforme segue:

Primeira Fase – Formação dos Grupos e Compra dos tanques de Resfriamento:

Formação de núcleos (associações) para uso coletivo dos tanques;

Construção dos galpões pelo poder público;

Confecção de projeto de financiamento do tanque com o crédito rural;

Conscientização de trabalho em conjunto – associativismo e cooperativismo.

Segunda Fase – Alimentação e Manejo:

Formação de propriedades piloto, que eram multiplicadoras do projeto para demais produtores, pois serviam de laboratório para as atividades que seriam implantadas nas outras propriedades, servia de oficina para alunos do ensino fundamental, estando em sintonia com o projeto Educação no Campo, onde os alunos constatarem a viabilidade do campo, baseado na parceria e nas técnicas propostas pelo Projeto Ouro Branco;

Orientação e incentivo sobre alimentação do rebanho: com cana e uréia, silagem e capineiras irrigadas;

Implementação da qualidade do leite , através da Normativa 51;

Subsídio da prefeitura ao uso de cerca elétrica para divisão de pastos , pastejo rotacionado,(piquetes);

Subsídio no uso do trator da prefeitura no preparo de áreas para o plantio de canaviais, capineiras, milho/sorgo e pastagens;

Controle individual de animais (reprodutivo e sanitário);

Negociação do preço do leite com os laticínios, onde a Secretaria de Agricultura atua como mediadora.

Terceira Fase – Melhoramento Genético

Cursos de inseminação artificial, os produtores de cada núcleo são capacitados e cada produtor insemina seu próprio rebanho;

Acasalamento genético, feito pelos técnicos da Secretaria de Agricultura;

Compra de 10 botijões de sêmen. Dos quais 03 foram comprados com recurso próprio do município, e 07 com recurso do Ministério do Desenvolvimento Social, que foi cedido em comodato aos produtores, e estes são responsáveis pela manutenção e compra de sêmen;

Orientação de características fenotípicas para produtores que iriam comprar matrizes leiteiras.

Quarta Fase – Conectou o homem do Campo ao mundo digital, (através do Projeto Rimando Rural). Infra estrutura de qualidade.

Quinta Fase – Criação da Cooperativa Ouro Branco, que faz a gestão do Misturador de Ração.(Objetivando diminuir o custo da produção)

Sexta Fase – Transporte próprio através da cooperativa.

Sétima Fase – Beneficiamento e rebeneficiamento do leite (previsão 2011)

Avaliação.

Para a implantação do Projeto, uma das dificuldades encontradas foi trabalhar e viabilizar o associativismo e o cooperativismo entre os produtores, pois estavam inseguros em adaptar suas propriedades a uma nova cultura, rompendo com o passado e aprimorando as práticas adotadas até então, entretanto a partir do trabalho e da dedicação dos técnicos envolvidos na implantação do projeto esse desafio foi superado.

A realidade local foi amplamente modificada com a implantação do Projeto Ouro Branco, a vida das 187 famílias envolvidas mudou significativamente para melhor, em 90% das famílias já houve a compra ou troca de veículos e motos, aquisição de antenas parabólicas, aparelho de DVD substituição dos telhados das residências, de telha de amianto para telhas de barro. Podemos citar como exemplo, o Senhor Odilon Valentim, que possui 1 alqueire de terra. Em 2005, ele produzia 8 litros de leite ao dia, em 2010 alcançou uma produção de 110 litros de leite ao dia; o que gera uma renda diária de R\$ 88,00, e uma renda mensal de R\$ 2.728,00.

Em consequência disso a economia do município passou a movimentar mais dinheiro, o que gera emprego e renda para a população urbana.

Conforme segue abaixo, visualizamos em linhas gerais a evolução obtida com a implantação do Projeto:

A) Receita Bruta dos produtores

	Ano de 2005	Ano de 2008	Ano de 2010
Quantidade produzida	1500 litros/dia	7.200 litros/ dia	9.000 litros/dia
Valor pago	R\$ 0,33 o litro	R\$ 0,52 o litro	R\$ 0,80 o litro
Valor total mensal	R\$ 14.850,00	R\$ 111.800,00	R\$ 216.000,00

O leite teve um aumento de 242% no período. Agora compare...

A receita aumentou incrivelmente 1.455% no período.

B) Arrecadação Municipal

Conquistamos um aumento da arrecadação municipal com o repasse do ICMS em torno de 30% até 2009, e foram abertas no Município 3 novas empresas ligadas ao leite.

C) Indicadores Sociais

Em consequência do conjunto das ações os indicadores sociais também avançaram:

I -C Educação:

Ensino fundamental-

IDEB	Municipal	Mineiro	Nacional
2005	3.7		
2009	5.0	4.9	4.6

II -C Saúde:

Com os trabalhos realizados de 2005 a 2009, o município zerou a taxa de Mortalidade infantil.

III -C Assistência Social

De 2005 a 2007, com as ações integradas zeramos a desnutrição infantil

IV -C Educação.

Segundo dados do IBGE do ano de 2002, o índice de analfabetos era de 21% no município. Com as ações integradas e o Projeto Ouro Branco articulado, o último levantamento feito pelas equipes de PSF em dezembro de 2010, esse número caiu vertiginosamente para 853 analfabetos.

Viabilidade de Implantação

O Projeto Ouro Branco se regionalizou já está implantado em 9 municípios de nossa região, e recebemos visitas de outros que tem interesse em sua implantação.

As recomendações que damos é que são necessários:

- Diagnóstico da realidade;
- Planejamento das atividades;
- Despertar o associativismo;
- Integração entre as Secretarias;
- e CORAGEM.

ANEXO 3 - Projeto Ouro Verde de infraestrutura de apoio à produção cafeeira

PROJETO OURO VERDE Prefeitura Municipal de Miradouro.

Justificativa:

O café é um importante produto da economia local. O projeto consiste principalmente em prestar assistência aos produtores de café da região, com acompanhamento para a produção de um café de qualidade. Conta para isso com técnicos que assistem aos produtores em todo o processo.

Observando-se a produção cafeeira, onde o produtor, antes mantinha um método tradicional que não lhe garantia qualidade nem volume, acarretando no final da colheita, a desvalorização do produto para a comercialização. Constatou-se então a necessidade de levar até eles técnicas que lhe garantissem uma produção quantitativa e qualitativa.

Para verificação da qualidade, os cafeicultores têm a sua disposição um Centro de Classificação e Prova.

O projeto incentiva uma produção com tecnologia, dando apoio na implantação de secadores e despulpadores de café e construção de galpões que serão realizados para cafeicultores associados, interessados na compra e instalação destas máquinas.

Objetivo Geral:

- Incentivar a produção de café no município;
- Aumentar a produção, a produtividade e a qualidade do café;
- Ampliar os lucros e resultados obtidos com a produção cafeeira;

Objetivos Específicos:

- Aumentar a lucratividade dos produtores;
- Aumentar a produção cafeeira no município;
- Fazer com que as lavouras produzam de acordo com seu potencial, quando aplicadas as técnicas adequadas;
- Atuar na capacidade dos produtores e modernização dos processos de produção.

Metodologia:

O Projeto Ouro Verde, visa buscar o desenvolvimento sustentável com base na agro ecologia do homem do campo, como forma de evitar o êxodo rural.

Analizou-se a forma como os produtores de café de nossa região trabalhavam. Detectou-se que eles utilizavam o método tradicional que não lhe garantia qualidade, nem volume, trazendo no final de cada ano/safra a desilusão com a atividade. Detectou-se ainda, que alguns produtores que conseguiam fazer o cafeeiro produzir bem, tinham sua receita reduzida pela degeneração da qualidade, após a colheita (derrixa) pelo uso inadequado de técnicas de colheita, secagem e armazenagem. Doutras vezes, viu-se a desvalorização do produto na hora da venda por pura e simples arbitrariedade do comprador.

Devido a essa realidade, é que surgiu a idéia de trabalhar no uso de tecnologia com o produtor, através de trabalhos de conscientização e de infra-estrutura, com ênfase no associativismo e cooperativismo. A conscientização do valor do empenho tem sido arduamente trabalhada.

Apenas a implantação do projeto não seria suficiente. Várias outras medidas deviam ser tomadas para que se tornasse sólida e viável a permanência no campo. Para isso, foram tomadas várias medidas de infra-estrutura, em vários setores, tais como:

- Em meio ambiente: Recuperação e proteção das nascentes, instalação de sub-sede do IEF no município, incentivo ao PRONAF florestal.

- Em infra-estrutura: melhoria das estradas, telefonia móvel, construção de pontes, facilitando assim o acesso à zona rural do município, e escoamento da produção;
- Na educação: ampliação da educação no campo, levando as demais séries do ensino fundamental aos povoados, permitindo que os filhos dos produtores pudessem estudar sem ter que se deslocar até a cidade, facilitando assim o acesso e a permanência na escola. Além disso, houve uma integração entre o ensino e a realidade do aluno da zona rural, as práticas agrícolas não são colocadas apenas como matérias transversais, mas foram inseridas à grade curricular, além das visitas às propriedades piloto do Projeto Ouro Branco, comprovando sua implantação e viabilidade.
- Na Secretaria de Assistência Social: Melhoria da eletrificação rural, onde 100% das propriedades foram atendidas, construção e melhoria das residências, visitas domiciliares frequentes.
- Houve ainda uma efetiva integração entre as secretarias de Agricultura, Saúde e Assistência Social, na implantação do projeto Desnutrição Zero consolidado em 2007, não temos mais desnutridos no município.

Para a implantação do Projeto Ouro Verde, entendeu-se, antecipadamente, a necessidade de uma parceria múltipla entre as entidades que se relacionam com o produtor, afim de proporcionar forte foco na conscientização de que os resultados seriam alcançados a longo prazo, demandando investimentos na produção, conhecimento das tecnologias ligadas ao cultivo, colheita, secagem e armazenagem adequadas.

A dificuldade em conquistar a confiança de um produtor que esta cansado de ser desconsiderado pelos que o rodearam por anos também é fato trabalhoso do projeto. O projeto se baseia na criação de núcleos de micro-agricultores que possuíam de 01 a 30 hectares, que são o público alvo do projeto.

Para a efetiva implantação e sucesso do projeto foram desenvolvidas várias atividades, como:

- Conscientização de trabalho em conjunto – associativismo e cooperativismo;
- Formação dos Grupos de trabalho coletivo: consideradas as distâncias e particularidades de cada, se estabelece a quantidade de produtores em cada núcleo, estabelecendo o mínimo de dois e o máximo estabelecido pelas características de cada núcleo.

Apresentação da proposta de assistência técnica continuada.

Confecção de projeto de financiamento de estruturas individuais (tulhas e terreiros)

Confecção de projeto de financiamento de equipamentos (secadores, despoldadores) de uso coletivo.

Construção dos galpões para os equipamentos coletivos subsidiada pela Prefeitura de Miradouro.

Montagem dos grupos de negociação do produto.

Cadastramento de produtores para operar com o CPR de café no Banco do Brasil.

Montagem do Centro de Prova de Café.

Visitas técnicas em propriedades e compradores idôneos.

Cursos de aperfeiçoamento na atividade.

Avaliação:

O projeto visa gerar qualidade e renda aos produtores, otimizando a produção e incentivando o associativismo.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de compromisso



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Simone da Silva Ribeiro, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Federal de Juiz de Fora solicitei e obtive a autorização da professora _____

na _____ Escola _____ Municipal da rede de ensino municipal de Miradouro-MG para registrar as conversas/encontros que tivemos durante a realização da pesquisa por meio de gravações, filmagens, fotografias e /ou anotações.

Comprometo-me a divulgar e /ou discutir o conteúdo dos registros feitos, primeiramente com a referida professora e/ou com o grupo de professoras participantes da pesquisa antes de incorporá-lo ao meu trabalho.

Reitero ainda que as informações obtidas só poderão ser utilizadas para fins de estudo acadêmico sejam como elementos fundamentais para a compreensão de minha questão de pesquisa na elaboração da tese de doutoramento e/ou em outros trabalhos acadêmicos.

Miradouro, _____ de _____ de 2010.

Simone da Silva Ribeiro

TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665



EMAIL: ppge@ faced.ufjf.br

APÊNDICE B - Termo de autorização



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,

_____,
professora na Escola Municipal

da rede de ensino
municipal de Miradouro-MG atuando na condição de professora participante na pesquisa
da pós-graduanda Simone da Silva Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal de Juiz de Fora a autorizo a registrar as informações obtidas em
nossos encontros/conversas por meio de gravações, filmagens, fotografias e/ou anotações.
Tenho ciência de que todos os registros realizados pela pesquisadora, durante a pesquisa,
serão divulgados e/ou discutidos previamente comigo individualmente e/ou com o grupo
de professoras pesquisadoras para serem, então, inseridos na tese de doutoramento da
referida pós-graduanda, assim como em quaisquer outros trabalhos acadêmicos.
Declaro ainda que esta autorização restringe o uso das informações obtidas através dos
registros realizados apenas para fins de estudo acadêmico.

Miradouro, _____ de _____ de 2010.

Professora participante da pesquisa

TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665
EMAIL: ppge@ faced.ufjf.br



APÊNDICE C - Termo de compromisso



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Simone da Silva Ribeiro, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Federal de Juiz de Fora solicitei e obtive a autorização de

para registrar as conversas/encontros que tivemos durante a realização da pesquisa por meio de gravações, filmagens, fotografias e /ou anotações.

Comprometo-me a divulgar e /ou discutir o conteúdo dos registros feitos, primeiramente com a referida participante e/ou com o grupo de professoras participantes da pesquisa antes de incorporá-lo ao meu trabalho.

Reitero ainda que as informações obtidas só poderão ser utilizadas para fins de estudo acadêmico sejam como elementos fundamentais para a compreensão de minha questão de pesquisa na elaboração da tese de doutoramento e/ou em outros trabalhos acadêmicos.

Miradouro, _____ de _____ de 2012.

Simone da Silva Ribeiro

TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665



EMAIL: ppge@ faced.ufjf.br

APÊNDICE D - Termo de autorização



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,

_____,
atuando como participante na pesquisa da pós-graduanda Simone da Silva Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora a autorizo a registrar as informações obtidas em nossos encontros/conversas por meio de gravações, filmagens, fotografias e/ou anotações.

Tenho ciência de que todos os registros realizados pela pesquisadora, durante a pesquisa, serão divulgados e/ou discutidos previamente comigo individualmente e/ou com o grupo de professoras pesquisadoras para serem, então, inseridos na tese de doutoramento da referida pós-graduanda, assim como em quaisquer outros trabalhos acadêmicos.

Declaro ainda que esta autorização restringe o uso das informações obtidas através dos registros realizados apenas para fins de estudo acadêmico.

Miradouro, _____ de _____ de 2012.

Participante da pesquisa

TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665
EMAIL: ppge@ faced.ufjf.br

