

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO:

Sujeitos do campo da Microrregião de Pará de Minas MG

LÓREN GRAZIELA CARNEIRO LIMA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO:
Sujeitos do campo da Microrregião de Pará de Minas MG

LÓREN GRAZIELA CARNEIRO LIMA

)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Dra. Vânia Aparecida Costa (FaE/UEMG).

CAPES

BELO HORIZONTE
2016

L732t Lima, Lóren Graziela Carneiro

Território e educação: sujeitos do campo da microrregião de Pará de Minas MG / Lóren Graziela Carneiro Lima. – 2016.
144 f.: il. enc.

Orientador^a: Prof^a. Dr^a. Vânia Aparecida Costa

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f. 121-131.
Inclui anexos.

1. Educação rural – Brasil – Teses. 2. Educação rural – Pará de Minas – (MG) – Teses. 3. Pará de Minas (MG) – Teses. I. Costa, Vânia Aparecida. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

CDU: 373.2463

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO:
Sujeitos do campo da Microrregião de Pará de Minas MG

LÓREN GRAZIELA CARNEIRO LIMA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Vânia Aparecida Costa – Orientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo–
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Nágela Aparecida Brandão
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Lourdes Helena da Silva –Suplente
Universidade Federal de Viçosa

*Aos meus pais que com seus exemplos mostram-me os valores da vida e ensinaram-me a lutar
contra as desigualdades e injustiças. À memória da Vovó Magdalena e Vovó Antônia,
mulheres guerreiras de quem herdei sua coragem.
Carlos, que com suas atitudes me ensinou o que é o amor.
Aos seres humanos maravilhosos, moradores do campo da microrregião de Pará de Minas,
que me ensinaram que a vida está além de minhas ínfimas concepções.*

AGRADECIMENTOS

O mestrado é hoje um sonho realizado. Agradeço a Deus, Nossa Senhora da Aparecida, a quem tenho muita devoção. Aos meus pais e minha irmã Else, que sempre me apoiam em todas as decisões, em especial minha mãe que sempre incentivou e admirou minha profissão. Carlos grande amor da minha vida por compreender as ausências que se fizeram necessárias para a realização deste trabalho. Tia Preta e Tio Celsinho por me acolherem em sua casa durante o curso me proporcionando todo carinho e conforto. Agradeço a professora Vânia Aparecida Costa por acreditar em meu projeto e apoiá-lo.

À Ana Maria de Oliveira Campos, Diretora do Museu Histórico de Pará de Minas que propiciou os caminhos para todas as pesquisas que se fizeram necessárias, ao historiador Alaércio Delfino pela disposição em me acompanhar nas estradas em busca das entrevistas.

Aos amigos de Tavares Alisson e Carina, anfitriões maravilhosos que sempre me hospedaram em Pará de Minas com carinho.

A grande companheira de mestrado e amiga Kelly Amaral por me ouvir diariamente e contribuir nas interlocuções sobre a pesquisa.

Aos professores Ana Amélia Borges e José Miguel Lopes por colaborarem com a realização do meu estágio em docência.

À coordenação do Mestrado e funcionários da secretaria do mestrado da FAE-UEMG que sempre se mostraram prontos a contribuir para o sucesso do curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa no período de 2014 a 2016. À Superintendência Regional de Pará de Minas, às Secretarias Municipais de Educação dos municípios da microrregião de Pará de Minas e aos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pará de Minas, Pitangui e São José da Varginha, que se disponibilizaram a responder minhas perguntas.

Aos colaboradores da pesquisa, sujeitos do campo maravilhosos que me permitiram apreender saberes únicos e de muito valor.

Ao município de Pará de Minas que tanto amo e que me acolheu como cidadã honorária.

Marquinho Cardoso, um grande amigo que sempre me inspirou e apoiou.

Aos componentes da banca, Miguel Arroyo, pessoa humana a quem tenho profunda admiração, Gilvanice Musial, Nágela Aparecida Brandão e Lourdes Helena da Silva, pesquisadoras de grande relevância na área da Educação do Campo em Minas Gerais.

Para quem tem uma boa posição social, falar de comida é coisa baixa. É compreensível: eles já comeram.

Bertold Brecht

RESUMO

A pesquisa visa compreender o campo da microrregião de Pará de Minas como território político, que educa por meio do trabalho, da terra, lutas, resistências e “ausências” que as vivências cotidianas exigem de seus sujeitos; analisando a estreita relação entre o território e o formar-se humano. Levando em consideração que a escola não é o único lugar onde a educação acontece, as relações dos sujeitos com a escola, a economia local, os latifundiários e/ou empresários foram levados em consideração, buscando identificar os processos educativos que se constroem nessas relações. A pesquisa abarca informações dos municípios que constituem a microrregião de Pará de Minas: Florestal, Onça do Pitangui, Pará de Minas, Pitangui e São José da Varginha. Trata-se de uma abordagem qualitativa que utiliza questionários, entrevistas e observação. A história oral foi utilizada como metodologia no sentido de ouvir os sujeitos do campo considerando-os como construtores e participantes da história das comunidades e dos processos educativos existentes nos espaços da vida no campo. A pesquisa foi constituída em três etapas: 1ª) Fase exploratória, em que percorri os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pará de Minas, Onça de Pitangui, Pitangui e São José da Varginha, buscando me informar sobre as comunidades rurais dos municípios. 2ª) Aplicação de questionário na Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e nas Secretarias Municipais de Educação dos cinco municípios, em busca de compreender como a Educação do Campo é vista por estas secretárias 3ª) Aplicação de questionários sob forma de entrevistas a dois moradores de cada uma das comunidades selecionadas. A realização destas etapas e as análises das informações construídas permitiram identificar discursos sobre a Educação do Campo na microrregião e compreender a diversidade e a complexidade de situações existentes nas diversas comunidades. Dessa forma, a Educação do Campo é um grande desafio a ser enfrentado na microrregião de Pará de Minas e para que este desafio seja vencido, é necessário (re) conhecer os sujeitos do campo e suas histórias de vida imbricadas em seu território, compreendendo que este território, forma e também educa.

Palavras-chave: Território - Educação do Campo - Microrregião de Pará de Minas

ABSTRACT

This research aims at understanding the field of the microregion of Pará de Minas as a political territory, which educates by means of work, ground, struggles, resistance and “absences” that the daily experiences require from its subjects; analyzing the narrow relationship between the territory and the forming human. Taking into consideration that the school is not the only place where the education happens, the subject’s relationships with the school, the local economy, the landowners and/or entrepreneurs were taken into consideration, in order to identify the educational processes that build themselves by these relationships. The research covers information of the municipalities which composed the microregion of Pará de Minas: Florestal, Onça do Pitangui, Pará de Minas, Pitangui and São José da Varginha. It is a qualitative approach which uses questionnaires, interviews and observation. The oral history was used as methodology in the sense of hear the countryside subjects considering themselves as builders and participants of the communities histories and the existing educational processes in the country life. The research was composed by three steps: 1st) Exploratory phase, covers the Rural Workers Union, Wage Earners and Familiar Agribusiness Farmers from Pará de Minas, Onça de Pitangui, Pitangui and São José da Varginha, in order to keep informed about the rural communities of the municipalities. 2nd) Questionnaire application at Regional Board of Education (Superintendência Regional de Ensino) from Pará de Minas and its Municipal Departments of Education (Secretarias Municipais de Educação) of five municipalities, to understand how the Country Education has been seen by these departments. 3rd) Questionnaires application under interviewing two residents from each one of the selected communities. Through these steps completion and having build up the information analysis it was possible to identify speeches about the Country Education in the microregion and understand the diversity and the complexity of the existing situations in the several communities. Thus, the Country Education is a great challenge to be faced in the microregion of Pará de Minas and so that this challenge can be overcome, it is necessary (re)cognize the country subjects and their life histories enmeshed in their territories, understanding that this territory does not only form but it also educates.

Keywords: Territory - Country Education - Microregion of Pará de Minas

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ADERC	Associação do Desenvolvimento Rural da Colônia
CEDAF	Centro de Desenvolvimento Agrário de Florestal
CEASA	Centrais de Abastecimento de Minas Gerais S.A.
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEC	Encontro Mineiro de Educação do Campo
FAE	Faculdade de Educação
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDI	Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITAC	Instituto Técnico de Agropecuária e Cooperativismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MUSPAM	Museu Histórico de Pará de Minas
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAIS	Relação Anual de Informações
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Microrregião de Pará de Minas.....	50
Imagem 2 - Documento da Prefeitura Municipal de Pitangui referente a distribuição de merenda escolar.....	81
Imagem 3 - Galpões de granjas – Comunidade de Conquista – São José da Varginha/MG.....	88
Imagem 4 - Entrevista com o senhor GC. –Cachoeira de Almas – Florestal/MG.....	98
Imagem 5 - Trabalhadores do assentamento Ismene Mendes.....	101
Imagem 6 - Pergunta encontrada na página inicial do site da empresa de cigarros de palha.....	106
Imagem 7 - Etapas da produção de cigarros encontrada na página do site da empresa de cigarros de palha.....	106
Imagem 8 -Casa de Apoio, Assentamento “Ismene Mendes,” Fazenda Olhos d’Água - Pará de Minas/MG.....	137
Imagem 9 - Horta Comunitária no Assentamento “Ismene Mendes, Fazenda Olhos d’Água - Pará de Minas/MG.”.....	137
Imagem 10 - Igreja Católica na comunidade Colônia – Onça de Pitangui/MG.....	137
Imagem 11 - Propriedade na comunidade de Colônia – Onça de Pitangui/MG.....	137
Imagem 12 - Família do Senhor F. – Comunidade de Colônia – Onça de Pitangui/MG.....	137
Imagem 13 - Estrada – Comunidade Conquista – São José da Varginha/MG.....	137
Imagem 14 - Igreja Católica – Comunidade Conquista – São José da Varginha/MG.....	138
Imagem 15 - Moradia de “caseiro” em propriedade na Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG.....	138
Imagem 16 - Quintal da casa de moradora da Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG.....	138
Imagem 17 - Colaborador da pesquisa CM - Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG.....	138
Imagem 18 - Escola Municipal Neném Coutinho – Comunidade de Guardas - Pará de Minas/MG.....	138
Imagem 19 Estrada - Comunidade de Guardas – Pará de Minas/MG.....	138
Imagem 20 - Tanque de leite “comunitário” e colaboradora da pesquisa RG - Comunidade de Guardas – Pará de Minas/MG.....	139
Imagem 21 - Comunidade Quilombola Veloso – Pitangui/MG.....	139
Imagem 22 - Televisão Comunitária – Comunidade Quilombola Veloso – Pitangui/MG.....	139
Imagem 23 - Cantinho de leitura da Escola Municipal Santiago – Comunidade Quilombola Veloso Pitangui/MG.....	139
Imagem 24 - Igreja Católica – Comunidade Cachoeira de Almas – Florestal/MG.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação das entrevistas realizadas durante a pesquisa	39
Tabela 2 - Indicadores socioeconômicos dos municípios da Microrregião de Pará de Minas – 2013.....	51
Tabela 3 - População dos municípios da microrregião de Pará de Minas / 2010.....	51
Tabela 4 - Estabelecimento e área da agricultura familiar, segundo as Unidades de Federação, Mesorregiões, Microrregiões e Municípios 2006.....	59
Tabela 5 – Estrutura do PIB 2007.....	60
Tabela 6 - Mulheres entrevistadas: idade e profissão.....	110
Tabela 7 - Mulheres entrevistadas, escolaridade e idade.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição setorial dos estabelecimentos da Microrregião de Pará de Minas.....	60
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I.....	22
1 AS TRANSFORMAÇÕES NO OBJETO DA PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA SUA REALIZAÇÃO	22
1.1 A construção do objeto de pesquisa, reflexões e (re) construções	22
1.2 O paradigma epistemológico e o diálogo com o campo	26
1.3 Os métodos utilizados para compreender a “luminosidade dos dados”	29
1.4. História Oral, Entrevistas e seus desafios	42
CAPÍTULO II	49
2.A MICRORREGIÃO DE PARÁ DE MINAS	49
2.1- O Território	49
2.2 História, identidade e o legado do colonialismo	52
2.3 A Complexidade das relações econômicas	57
CAPÍTULO III	62
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO E OS ÓRGÃOS INSTITUCIONAIS DA MICRORREGIÃO	62
3.1 A Educação do Campo no Brasil.....	62
3.2 A Educação do Campo em Minas Gerais	68
3.3 A Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e a Educação do Campo	74
3.4 As Secretarias Municipais de Educação da microrregião: olhares e percepções sobre a Educação do Campo e seus sujeitos	78
CAPÍTULO IV	87
4 OS SUJEITOS QUE OCUPAM O CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PARÁ DE MINAS	87
4.1 A geografia política do território: tensões e contradições.....	87
4.2 Quem são os sujeitos?.....	91
4.2.1 Trabalhadores: Relações trabalhistas no campo, a luta por direitos e a luta pela terra ...	95
4.2.2 Crianças e Adolescentes: trabalho infantil, uma realidade presente no campo da microrregião de Pará de Minas	103
4.2.3 Mulheres: ser mulher no campo da microrregião de Pará de Minas	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116

REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	132
RESOLUÇÃO.....	133
Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro 2015.....	133
IMAGENS	137
8-Casa de Apoio, Assentamento “Ismene Mendes,” Fazenda Olhos d’Água - Pará de Minas/MG.....	137
9-Horta Comunitária no Assentamento “Ismene Mendes, Fazenda Olhos d’Água - Pará de Minas/MG.”	137
10 -Igreja Católica na comunidade Colônia – Onça de Pitangui/MG.....	137
11- Propriedade na comunidade de Colônia – Onça de Pitangui/MG.....	137
12-Família do Senhor F. – Comunidade de Colônia – Onça de Pitangui/MG	137
13- Estrada – Comunidade Conquista – São José da Varginha/MG.....	137
14-Igreja Católica – Comunidade Conquista – São José da Varginha/MG.....	138
15-Moradia de “caseiro” em propriedade na Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG. ..	138
16-Quintal da casa de moradora da Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG.	138
17-Colaborador da pesquisa CM - Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG	138
18 Escola Municipal Neném Coutinho – Comunidade de Guardas - Pará de Minas/MG.	138
19 Estrada – Comunidade de Guardas – Pará de Minas/MG.....	138
20-Tanque de leite “comunitário” e colaboradora da pesquisa RG - Comunidade de Guardas – Pará de Minas/MG.....	139
21-Comunidade Quilombola Veloso – Pitangui/MG.....	139
22-Televisão Comunitária – Comunidade Quilombola Veloso – Pitangui/MG.	139
23-Cantinho de leitura da Escola Municipal Santiago – Comunidade Quilombola Veloso Pitangui/MG.....	139
24 - Igreja Católica – Comunidade Cachoeira de Almas – Florestal/MG.....	139
QUESTIONÁRIOS	140
1- Questionário aplicado à S.R.E. - Pará de Minas	140
2 - Questionário sócio-econômico aplicado nas comunidades	142
3 – Questionário aplicado nas Secretarias Municipais de Educação.....	143

INTRODUÇÃO

A decisão em pesquisar a Educação do Campo na microrregião de Pará de Minas nasceu a partir da minha experiência profissional, que se misturou com a experiência da pessoa que fui me tornando a partir da convivência durante dez anos com a população moradora do campo.

No ano de 2003, tive a oportunidade de iniciar minha vida profissional no campo na comunidade de Meireles, localizada no município de Pará de Minas/MG. Estava com vinte e um anos de idade. Nunca havia vivenciado o campo, apenas visitava sítios ou chácaras de familiares. Não conhecia outra forma de viver diferente da cidade. Essa experiência ensinou-me valores preciosos e também me mostrou que as desigualdades e injustiças sociais também estão presentes no território camponês.

Nesse contexto, o problema dessa pesquisa foi sendo construído ao longo dos dez anos dessa experiência em escolas localizadas em áreas rurais no município de Pará de Minas, situado a aproximadamente oitenta (80) quilômetros de Belo Horizonte. Observações e questionamentos sobre a realidade vivida pelos alunos e suas famílias se fizeram muito presentes ao longo dessa trajetória. O contexto intrigava-me, era impossível não fazer questionamentos diante daquela realidade. A começar pelo trajeto do transporte escolar que percorria as grandes propriedades, com alunos abrindo e fechando porteiros. Casebres oferecidos pelos fazendeiros para os caseiros morarem com uma família de seis pessoas ou mais contrastando com as enormes sedes das fazendas. Não posso deixar de relatar um fato que também contribuiu para muitas inquietações: encontrar uma aluna de seis anos de idade, da comunidade de Meireles pedindo dinheiro nas ruas do centro de Pará de Minas. Além dessas questões observava também o movimento migratório no campo e a maneira com que a escola lidava com estas idas e vindas. Eram movimentos muitas vezes silenciosos. Ao mesmo tempo em que um aluno era adicionado à lista de “chamada”, logo era retirado. E “nós” perguntávamos aos próprios alunos, onde estava o colega e eles diziam: “foi embora”. Percebia uma certa falta de um “diálogo” da escola com a realidade dessas crianças. Quando novos alunos chegavam, lembro-me dos “colegas” professores relatarem que faziam a chamada e quando havia um aluno novo perguntavam-lhe apenas: “de onde você veio”? e “onde parou com a matéria”?

Percebia contradições entre o espaço rural e o espaço da escola; a existência de saberes específicos nos discursos daqueles sujeitos que buscavam socializar-se naqueles espaços. Todas essas percepções fortaleceram minha hipótese de que a partir do momento que os estudantes desciam do transporte escolar e entravam na escola, silenciavam suas realidades para se “enquadrar” numa outra realidade. Silenciavam os saberes da vida para aprender os saberes da escola à maneira da escola.

Um projeto desenvolvido, enquanto servidora municipal no Setor Educativo do Museu Histórico de Pará de Minas (MUSPAM) no ano de 2013 contribuiu também, na configuração do problema desta pesquisa. Os projetos educativos elaborados pelo MUSPAM buscam promover uma interação e diálogo entre educação e cultura na busca pelo (re) conhecimento e fortalecimento das identidades da população de Pará de Minas. “O MUSPAM nas Escolas do Campo”, foi nome dado ao projeto que buscou promover o (re) conhecimento e a valorização da história do campo no País, “localizando” cada comunidade rural de Pará de Minas dentro dessa história. Na execução do projeto visitei as escolas do campo desenvolvendo, junto aos alunos, a história rural do Brasil, desde as práticas indígenas no início da colonização até a realidade contemporânea da agricultura da região.

Ao elaborar o projeto era necessário saber, com precisão, quais escolas participariam. Recorri ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em Pará de Minas para sanar minhas dúvidas sobre os distritos considerados rurais que deveriam ser incluídos no projeto. Percebi contradições no discurso do órgão que considera que todos os distritos dos municípios possuem áreas urbanas e rurais, mesmo o distrito apresentando características predominantemente rurais. Segundo o IBGE de Pará de Minas, alguns serviços como pavimentação, coleta de lixo, correios, iluminação e asfalto é que diferenciam o urbano do rural. Então questionei: o distrito localizado no espaço rural que possui uma ou duas ruas pavimentadas e asfaltadas, pode ser chamado de urbano?

Ao apresentar o referido projeto à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas em 2013, houve alguns embates ao definir o que é campo ou não, ou seja, quais escolas poderiam ou não participar do projeto. A diretoria pedagógica “afirmou” que em Pará de Minas não havia escolas do campo estaduais. Eu insisti, dizendo que lecionava em uma escola estadual localizada em distrito rural e que meus alunos eram do campo. A diretoria foi incisiva e

repetiu que não. “Em Pará de Minas existem apenas escolas estaduais. Não fazemos estas distinções. Os distritos são urbanos”. Após essa discussão ficou definido que as escolas estaduais localizadas em distritos não participariam do projeto.

Em 13 de março de 2013, aconteceu o lançamento do projeto na Secretaria Municipal de Cultura de Pará de Minas, com a presença do prefeito, vereadores, secretários municipais e diretores de escolas. A Superintendente Regional de Ensino também estava presente e assistiu à apresentação. Pediu a palavra e relatou a dificuldade enfrentada pelas escolas estaduais na compra de merenda escolar proveniente de agricultores familiares. Afirmou que as pessoas estão saindo do campo e que o projeto do Museu seria fundamental para fortalecer a importância do campo em nossas vidas, valorizando-o. Na mesma semana, a superintendente pediu para que a diretoria pedagógica fosse ao Museu solicitar a participação no projeto das escolas estaduais localizadas nos distritos do projeto; assim, as escolas estaduais localizadas em distritos rurais passaram a fazer parte do projeto.

Ainda referindo-me ao projeto do Museu, ocorreu na Secretaria Municipal de Educação de Pará de Minas um fato interessante a ser citado neste trabalho. Quando a Secretária Municipal de Educação de Pará de Minas nos recebeu em sua sala, iniciei a apresentação do projeto explicando que ele seria voltado para escolas do campo. A Secretária imediatamente relatou sobre o fechamento de uma escola dizendo ser um absurdo “terem mantido aquela escola funcionando por tanto tempo com tão poucos alunos.” Ao assumir a prefeitura no final de 2012, a equipe de transição do novo prefeito fechou a escola do povoado de Muquém.

Segundo discurso da equipe da Secretaria Municipal de Pará de Minas, a escola foi “paralisada”. De acordo com informações fornecidas pela equipe, a escola possuía seis (6) estudantes que passaram a estudar em outro município (Florestal), perdendo não só o direito de estudar perto de casa, mas também em seu município. O termo de “paralisação” da escola foi assinado em 31 de dezembro de 2012 pelo novo prefeito.

Os embates na construção deste projeto do Museu foram intensos. E isto, somado às minhas experiências em escolas do campo, instigou-me a querer conhecer e compreender mais sobre o campo. Percebi muitas contradições existentes nos discursos de diferentes instituições e o pouco entendimento sobre o assunto “campo” e seus sujeitos.

Após muitas discussões o projeto do Museu tomou corpo e se concretizou.

O Projeto "O Muspam nas Escolas do Campo de Pará de Minas", objetiva: - Fortalecer a relação do Museu com as escolas do Município; - Contribuir para a valorização e o reconhecimento da identidade histórica do cidadão do campo de Pará de Minas. - Valorizar a formação histórica da comunidade e promover a inclusão do cidadão do campo na construção da história de Pará de Minas, despertando nele o sentimento de pertencimento a esta história, fortalecendo a identidade do grupo. Valorizar o território rural e suas tradições, levando o cidadão do campo a compreender e a expressar as peculiaridades e o valor das tradições da vida no campo. Com este Projeto o Museu chega à zona rural de Pará de Minas e cumpre seu objetivo de promover a valorização e a preservação da memória histórica do Município (MUSPAM, 2014).

O projeto se realizou no decorrer do ano de 2013, iniciado em março e finalizado em novembro. Na execução do projeto, o objetivo inicial se confirmou, uma vez que constatei a importância de se fazer conhecer uma história rural no País; percebi o quanto fundamental é valorizar as diferentes identidades dos alunos das escolas do campo, pela intensidade do brilho que vi nos olhares dos estudantes quando eles se sentiam representados pela História. O projeto foi realizado em doze (12) escolas, sendo oito (8) do campo, localizadas em povoados e quatro (4) escolas nucleadas localizadas em distritos que recebem alunos das fazendas do entorno.

Percebi como educadora, nas escolas do campo que lecionei, o silenciamento da discussão da história rural do País no currículo, nas atividades extraclasse desenvolvidas pela escola e nas reuniões escolares. A falta de (re) conhecimento do “campo”, sua diversidade e importância na vida humana, no cotidiano das escolas, instigaram-me muito. Busquei com o projeto do Museu, explicitar essa história e seu valor para os alunos das doze escolas por onde passei. A reação imediata percebida nos estudantes, ao contar uma história que fazia deles “sujeitos ativos”, se manifestava nos ânimos, na participação, nos olhares, nas falas, nos corpos. Esta reação foi a responsável pela decisão de construir o projeto que se realiza nesta pesquisa. Além dessa percepção, observava também a interiorização das relações patrão/empregado absorvidas pelos estudantes. O quanto às relações de poder os afetavam. O “latifundiário” estava sempre presente nas falas, nos exemplos, nas vivências. Os estudantes sabiam dizer onde começam e terminam os limites das fazendas, citando inclusive o nome dos proprietários. A noção da propriedade privada junto às relações econômicas e de poder está consolidada em suas vivências cotidianas.

A partir da realização desse projeto do Museu, somado à minha trajetória como educadora em escola do campo e escola núcleo, muitas questões passaram a incomodar. Diante desse contexto, apresentei ao mestrado em Educação um projeto que possibilitasse o aprofundamento sobre a Educação do Campo na microrregião de Pará de Minas.

O objeto da pesquisa passou por várias transformações, que se tornaram necessárias a partir de observações feitas no contato com o campo, e também com as referências teóricas. Pude perceber a heterogeneidade do território da microrregião, seus sujeitos com suas diferentes identidades e vivências. As fontes coletadas por meio das entrevistas trouxeram novas perguntas ao trabalho, que precisou ser reformulado. O diálogo com a banca de qualificação realizada em 22 de setembro de 2015, com os professores Miguel Arroyo, Eliza Cragolino e Gilvanice Musial, foi essencial para apontar novos caminhos para a pesquisa valorizando seus dados. Mostraram-me como afirmou Arroyo que a “luminosidade vem dos dados”, chamando-me a atenção para o que o campo estava dizendo. A partir de então, foi necessário tomar decisões, fazer novas leituras sobre os dados e reformular algumas questões que deram um novo formato à pesquisa. Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo compreender o campo da microrregião de Pará de Minas como território político, que educa por meio do trabalho, da terra, lutas, resistência e “ausências” que as vivências cotidianas exigem de seus sujeitos; analisando a estreita relação entre o território e o formar-se humano. A dissertação está dividida em quatro capítulos.

No capítulo 1 “As transformações no objeto da pesquisa e os caminhos percorridos para sua realização”, procuro demonstrar o amadurecimento do problema da pesquisa e os caminhos metodológicos percorridos durante o trabalho. Trago também uma reflexão epistemológica que se fez necessária para compreender a riqueza dos dados encontrados nas entrevistas.

No capítulo 2 “A microrregião de Pará de Minas”, faço uma análise de dados sobre a microrregião fazendo uma contextualização histórica deste território, procurando analisá-lo a partir de um legado colonial que deixou marcas e consequências profundas na microrregião.

No terceiro capítulo “A Educação do Campo no Campo e os órgãos institucionais da microrregião” analiso como o movimento da Educação do Campo vem avançando no âmbito nacional e estadual, chegando à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e às

Secretarias Municipais de Educação dos cinco municípios da microrregião. Analiso por meio de questionários aplicados a esses órgãos como tem se dado a compreensão da Educação do Campo na microrregião como política pública.

No capítulo 4 “Os Sujeitos que ocupam o campo da microrregião de Pará de Minas” faço uma análise política da geografia do território, analisando suas tensões e contradições onde sujeitos lutam por direitos trabalhistas, pela terra e por sobrevivência. Descrevo e analiso entrevistas que denunciam a presença de trabalho infantil na microrregião e também apresento entrevistas que dialogam com questões sobre ser mulher no campo.

Concluo o trabalho com reflexões realizadas a partir dos dados encontrados com a pesquisa, dialogando com a política pública da Educação do Campo que vem sendo construída no país.

CAPÍTULO I

1 AS TRANSFORMAÇÕES NO OBJETO DA PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA SUA REALIZAÇÃO

1.1 A construção do objeto de pesquisa, reflexões e (re) construções

O objeto da pesquisa apresentada neste trabalho passou por amadurecimentos e transformações. À medida que iniciei o período exploratório pude perceber que ao iniciar a construção do projeto, não era possível imaginar a dimensão da diversidade territorial e identitária existente no campo da microrregião de Pará de Minas. Somente após os primeiros contatos da pesquisa de campo, este se tornou um fator essencial. Percorrer o campo dos cinco municípios que compõem a microrregião permitiu ampliar os horizontes e perceber que o problema da pesquisa precisava ser (re) construído.

Quando apresentei o projeto ao colegiado da FAE-UEMG em dezembro de 2014, minha proposta inicial apresentava como objeto:

A Escola do Campo e seus sujeitos na microrregião de Pará de Minas, buscando identificar e compreender como e em que medida se constroem os processos educativos que se estabelecem nas relações sociais entre os sujeitos do campo (estudantes e comunidade), latifundiários agropecuaristas e a escola do campo (professores, gestores, cantineiras e demais servidores presentes nas escolas) que tem suas vidas interligadas, ou que buscam socializar-se numa comunidade rural localizada na microrregião de Pará de Minas (LIMA, 2014, p.7-8) [grifo nosso].

No contato com o campo foi possível observar a diversidade de espaços, territórios e *modus vivendi* dentro de uma mesma microrregião. Território no sentido de não apenas espaços geográficos, mas também como espaços políticos (MANÇANO, 2015, p.4).

Para a apresentação à banca de qualificação realizada em 22 de setembro de 2015, a partir das novas reflexões provenientes de etapas mais avançadas da pesquisa, o objeto proposto passou a ser os diversos sujeitos do campo, suas realidades no território da microrregião de Pará de Minas e os processos educativos que ocorrem neste território a partir da luta cotidiana desses sujeitos para garantirem sua sobrevivência. Compreendi que não seria possível considerar os sujeitos do campo dessa microrregião como homogêneos, com histórias homogêneas num

território homogêneo. Assim, a pesquisa, a partir deste novo cenário se propôs, por meio da análise das entrevistas coletadas, identificar esta diversidade presente no campo da microrregião e compreender como e em que medida se estabelecem os processos educativos, considerando as relações sociais entre os sujeitos do campo, a Escola do Campo, a economia local, os latifundiários e/ou empresários, buscando identificar e compreender como e em que medida se constroem esses processos educativos. Tudo isto levando em consideração as relações de poder existentes nestes processos. Esta diversidade dos sujeitos e suas identidades dentro de uma mesma microrregião passou a ser uma questão essencial a ser discutida.

A pesquisa passa a ter como eixo estruturante o princípio de que o campo, com suas lutas, com seu trabalho, terra, resistências e também com suas ausências educa. Porém, o campo pensado como território. Território não apenas como espaço geográfico, mas também como espaço político, trespassado por relações conflituosas de poder, onde a formação humana acontece, território como espaço de humanização e também desumanização. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana (MANÇANO, 2006, p.28). É no território onde a formação humana acontece. É nele que a vida humana se constitui em sua diversidade, suas realidades, conflitos e ausências. É também no território que se materializam esses conflitos entre os sujeitos das comunidades e o poder público, entre os sujeitos trabalhadores e o grande proprietário. Conflitos oriundos das relações econômicas do grande capital, materializada pelo grande latifúndio e agronegócio. Arroyo (2012) chama a atenção para o padrão de poder que envolve as tensões do campo. “Terra como sinônimo de poder e de riqueza; sem terra como sinônimo de subordinação, de sem poder (ARROYO, 2012, p.94).” É importante ressaltar que

A opção do Brasil pelo agronegócio numa economia globalizada não deixa espaço à vida e à produção camponesa, o que afeta diretamente a educação do campo, que não pode ser compreendida em separado deste contexto nacional e mundial. (...) O capitalismo, no Brasil, se desenvolve com subsídios do Estado, beneficiando os grandes proprietários fundiários, articulados com os interesses das indústrias de equipamentos e insumos agrícolas, com as indústrias de transformação de produtos agropecuários e com o capital financeiro. O grande capital e as multinacionais são os que têm se beneficiado da existência do latifúndio (RIBEIRO, 2015, p.274).

Mançano define o território como espaço de vida, Milton Santos (2007, p.14) como chão mais identidade, sendo assim, o território é o espaço onde a vida humana acontece. Nele coexistem paisagens e relações sociais diferentes e muitas vezes conflituosas.

No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. (...) Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais (MANÇANO, 2006, p.29).

Partindo do eixo estruturante de que o campo educa, reafirma-se que a escola não é o único lugar onde a educação acontece. Segundo Brandão, não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 1981, p.9).

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios por meio dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e evoluir cada tipo de ser (BRANDÃO, 1981, p.13).

A educação pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. (...) A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 1981, p.1011). Embora Brandão tenha uma análise voltada para as ciências naturais, considero importante apontar a reflexão em torno do eixo de que o campo educa é importante considerar a diversidade de sujeitos e suas identidades que se formam no território do campo na microrregião de Pará de Minas, um território que também é diverso em suas realidades e está trespassado por relações de poder.

Porém, é preciso considerar que a escola é uma instituição que se faz presente neste “acontecer” da vida humana, e torna-se importante compreender que escola é esta, considerando que as relações de poder também atravessam a educação escolar, tornando-a objeto de disputa. É ainda compreender como ela percebe ou não esta formação de identidades que estão presentes neste território do campo da microrregião e como (re) conhecem ou não os complexos processos educativos presentes na vida dos sujeitos do campo e que se dão também fora do ambiente escolar. No entanto esta pesquisa não adentra as

escolas, apenas as instituições de ensino como a Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e as Secretarias Municipais de Educação.

Diante dessas reflexões, o problema de pesquisa tomou uma nova dimensão: compreender como e em que medida, o campo, território político, heterogêneo, trespassado por relações de poder, educa, por meio de processos educativos que humanizam ou desumanizam seus sujeitos, com suas diferentes identidades.

A partir da reformulação do problema a pesquisa passou a ter como objetivo geral compreender o campo da microrregião de Pará de Minas como território político, que educa analisando a estreita relação entre o território e o formar-se humano.

Os objetivos específicos, portanto são: a) Descrever a diversidade do território rural da microrregião, analisando e demonstrando sua heterogeneidade; b) Identificar e analisar a diversidade de identidades que se formam e se constroem neste território; c) Analisar o campo como território trespassado por relações de poder e tensões políticas, considerando que neste lugar formam-se identidades políticas; d) Identificar e analisar como as instituições gestoras da educação escolar da microrregião percebem o campo, seus sujeitos e as políticas públicas de Educação do Campo que estão em construção no País. Deste modo, a pesquisa qualitativa foi a abordagem metodológica que mais ofereceu instrumentos necessários para a realização do trabalho. O olhar etnográfico contribuiu no sentido de afinar a percepção, a descoberta, a observação dos ambientes, as narrativas de processos que não se encontravam explícitos.

Compreender a lógica do território com suas diversidades, seus sujeitos, suas lutas e os processos educativos que se estabelecem entre pessoas de um grupo, exigiu uma análise aprofundada, um olhar atento a todos os sujeitos e aos espaços, além das entrevistas narrativas e o uso da história oral. Conhecer pessoas, captar seus discursos, seu *modus vivendi*, suas maneiras de lidar com o outro, exigiu compreender a maneira como elas “são e estão no mundo”. Foi preciso atentar-me sobre como as relações de poder estão colocadas em cada uma das comunidades onde a pesquisa foi realizada. Elas se fazem presentes de diferentes maneiras nas relações interpessoais. O grande latifundiário com seu “encarregado”, que seria o trabalhador de sua maior confiança; o encarregado com os demais trabalhadores; os trabalhadores de diferentes fazendas; os trabalhadores das fazendas com o MST, os moradores

das comunidades com o serviço público; os moradores da comunidade com a escola; o motorista do transporte escolar com os estudantes; o motorista do transporte escolar com os pais; enfim, relações que estão presentes no cotidiano do campo e nelas estão presentes vivências que constituem processos de formação educativos.

1.2 O paradigma epistemológico e o diálogo com o campo

Pesquisar o campo como um território que educa em suas vivências e lutas é algo complexo e demanda reflexões metodológicas mais profundas do que simplesmente “enquadrar” a pesquisa como qualitativa ou quantitativa.

Segundo Santos (1985/86) o modelo hegemônico de racionalidade adotado pela ciência a partir do século XVI, ou seja, o paradigma dominante, enfrenta uma crise que segundo o autor é irreversível e decorrente de uma pluralidade de condições teóricas e sociais. A ciência moderna não considera outro tipo de conhecimento que não esteja pautado em seus princípios epistemológicos. Todo “saber” proveniente do senso comum não era considerado conhecimento. Santos (1985/86) afirma que “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares que ele se funda (SANTOS, 1985/86, p. 8)”. Portanto, como estudar o homem do campo, seus saberes, suas vivências sem dialogar com o senso comum? O paradigma da ciência moderna, no entanto, não coincide com o problema que esta pesquisa busca responder.

Boaventura apresenta um novo modelo de ciência a partir da superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais, apontando para “um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1985/86, p.13)”, que tende a revalorizar os estudos humanísticos.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais *coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento*, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda natureza é humana. (SANTOS, 1985/86, p.16).[grifo nosso].

Ele afirma que “todo o conhecimento é local e total”, criticando a especialização com que a ciência moderna avançou o conhecimento. Segundo Santos, a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos (SANTOS, 1985/86, p.17). Dialogando com a crítica do autor, não

há como pesquisar o campo e seus sujeitos sem observar e compreender o todo, ou seja, as relações que se estabelecem entre o território, seus sujeitos e as relações de poder que os trespassam.

O conhecimento pós-moderno (...) 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. *Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. (...) Cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural. (...) A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista* (SANTOS, 1985/86, p.18). [grifo nosso].

De acordo com o trecho supracitado, compreender o “todo” exige uma pluralidade de métodos que juntos procuram responder às questões colocadas na pesquisa.

Esse novo modelo de ciência, o paradigma emergente, afirma que “todo conhecimento é auto-conhecimento”, onde o objeto é a continuação do sujeito por outros meios (SANTOS, 1985/86, p.19). Portanto, a problematização trazida nesta pesquisa é a continuação das minhas vivências e formações adquiridas enquanto educadora no campo, convivendo com seus sujeitos e participando de suas lutas cotidianas. Foi esta experiência que provocou o surgimento de questões que deram sentido a esta pesquisa.

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. 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. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. (...) A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que activa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha (SANTOS, 1985/86, p.20).[grifo nosso]

Por fim, Boaventura traz como último ponto do paradigma emergente que “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso-comum”. Neste ponto, o autor chama a atenção para o diálogo que a ciência pós-moderna vem propor com outras formas de conhecimento, como o senso comum, reconhecendo que esta forma de conhecimento pode “enriquecer a nossa relação com o mundo (SANTOS, 1985/86, p.21)”. Para Santos, o conceito “senso comum” foi definido historicamente a partir do combate ideológico da burguesia contra o pensamento ‘irracional’ do Antigo Regime, onde o pensamento da burguesia pretendeu-se razoável, prudente, racional para aquela determinada época e sua população. Quando a burguesia alcançou o poder, o conceito filosófico de senso comum passou a ser desvalorizado, significando um conhecimento superficial e ilusório (SANTOS, 1989, p.36 *in* OLIVEIRA, 2010, p.27). “As determinações postas pelo debate científico do século XIX, consolidaram métodos rígidos de acesso ao conhecimento, pautando qual é o ‘melhor’, o ‘mais confiável’ processo de se obter o saber (OLIVEIRA, 2010, p.27)”. O modelo de racionalidade científica passou a se colocar como o único modo de se chegar ao conhecimento. Em contrapartida, a ciência pós-moderna busca o diálogo com o senso comum por reconhecer nele “virtualidades para enriquecer nossa relação com o mundo (SANTOS, 1985/86, p.21)”.

A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. ***Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida.*** A ciência moderna construiu contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. (...) ***O senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades. Para que esta configuração de conhecimentos ocorra é necessário inverter a ruptura epistemológica.*** Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum (SANTOS, 1985/86,p.21)grifo nosso.

Penso ser importante refletir a respeito dessa nova concepção de “fazer ciência”, porque este trabalho parte do princípio de que o “campo” educa. Sendo assim, há um olhar especial em relação às vivências dos sujeitos colaboradores desta pesquisa que “extrapolam” o ambiente onde a educação formal acontece que é a escola. Comparo aqui a escola como local de construção de conhecimento predominantemente validado pela ciência e o “campo”,

território, espaço de produção de vida, como o “senso comum”, ou seja, não validado pela ciência moderna. Dessa maneira, dialogando com Boaventura, não há como compreender as questões que proponho neste trabalho, sem considerar os saberes e vivências dos sujeitos do campo. Saberes que nem sempre se deram em espaços onde a ciência moderna considera “válidos”.

A partir de toda a discussão feita por Boaventura é possível compreender que o diálogo da ciência com o senso comum origina uma nova racionalidade, a partir de uma outra lógica epistemológica, onde acontece também a democratização dos conhecimentos. Dessa forma, pesquisar o campo e seus sujeitos exige um diálogo com seus saberes, suas maneiras de compreender o mundo, suas verdades. E para a realização desse diálogo foi preciso “penetrar” as vivências dos sujeitos colaboradores desta pesquisa para compreender nas entrevistas as diferentes maneiras em que o campo, por meio da terra, dos movimentos sociais e da luta pela sobrevivência os educou. A ciência moderna não dá conta dos eixos propostos nesta pesquisa, por isso torna-se importante esta reflexão epistemológica. Segundo Santos (1985/86) ainda estamos numa fase de transição onde ainda não realizamos projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente. Ainda precisamos nos submeter aos rigores da ciência moderna, no entanto, já é possível compreender que é necessário buscar novos caminhos, dialogando com outras formas de saber que no passado não eram permitidas. Esta pesquisa considera fundamental o diálogo com as vivências dos sujeitos.

1.3 Os métodos utilizados para compreender a “luminosidade dos dados”

Ao iniciar a pesquisa de campo e após a interlocução com a banca de qualificação, percebi com a ajuda de Miguel Arroyo, que foram os dados que deram “luz” à pesquisa, que indicaram o caminho que ela deveria seguir e que as bases teóricas traziam algo ainda muito fechado, bem recortado, como se os dados devessem “caber” dentro delas. Deparei-me com uma realidade que apontava questionamentos a respeito das exigências epistemológicas feitas pela comunidade científica.

Uma realidade dos sujeitos que “com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos e culturais” (ARROYO, 2012, p.10).

Percebi que o território pesquisado, com seus sujeitos, lutas e vivências é que dariam a luminosidade à teoria, como afirmou Arroyo. Sendo assim, a pesquisa qualitativa seria a que mais se aproximava epistemologicamente no sentido de “dar conta” da luminosidade que os dados coletados trouxeram para a pesquisa, apontando caminhos para melhor compreensão do real observado.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. **Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.** Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (...) A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCON, 2006, p. 17) [grifo nosso].

A pesquisa qualitativa apontou possibilidades para que eu (pesquisadora/observadora) adentrasse os diversos caminhos percorridos durante a pesquisa: instituições educacionais, Sindicatos e comunidades do campo onde a observação e a escuta criaram caminhos de interpretações e análises dos diferentes lugares percorridos, das entrevistas e questionários aplicados, procurando compreender seus significados. Por meio dessas observações, escutas, interpretações e lentes teóricas, foram apreendidas representações sobre seus significados, de forma que, por meio deles o mundo dos sujeitos envolvidos adquirisse visibilidade.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos — estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais — **que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.** (...) Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCON, 2006, p.17) [grifo nosso].

Nessa abordagem de Denzin e Lincon sobre as práticas interpretativas, nota-se a valorização de várias práticas e métodos interpretativos interligados numa grande linha, justamente porque a interpretação ou lentes usadas para a leitura variam e o objetivo é aprofundar a compreensão do assunto.

O uso de cada prática interpretativa garante uma visibilidade diferente ao mundo (DENZIN; LINCON, 2006, p.17). Denzin e Lincon, nos mostram que,

A ‘escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto’(DENZIN; LINCON, 2006, p. 18).

A diversidade de práticas metodológicas interligadas possibilitou uma montagem para a interpretação do todo. Segundo Denzin e Lincon, o pesquisador pode ser visto como um *bricoleur*, um indivíduo que coleciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens. Esta conceituação dialoga com a discussão de Flick (2009) sobre triangulação metodológica. De acordo com Flick, Denzin considera “a triangulação como ‘(...) a combinação de metodologias no estudo do mesmo fenômeno (FLICK, 2009, p.62)”.

Compreender a microrregião de Pará de Minas exigiu também, um trabalho com dados quantitativos (dados relacionados à: economia como PIB e renda Per Capta, número de habitantes de cada um dos cinco municípios nas áreas consideradas urbanas e rurais, número de escolas por nível de ensino, número de alunos matriculados em cada nível de ensino) que foram identificados junto ao IBGE. Considerei importante trazer esses dados para uma melhor contextualização da microrregião no Estado de Minas Gerais.

Trazer dados sobre a taxa de analfabetismo no Brasil segundo localização de domicílios também se fez importante para compreender as realidades educacionais das comunidades e dos sujeitos em questão. Segundo Corbucci (2010),

A definição de alfabetização que a UNESCO propôs em 1958 limitava-se à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária (RIBEIRO, 1997). Ainda hoje, esta é praticamente a definição utilizada pelo IBGE: são consideradas analfabetas as pessoas que não conseguem ler e escrever um bilhete simples. Por sua vez, o conceito de analfabetismo funcional remonta, segundo Castell, Luke & MacLennan, citados por Ribeiro (1997), à década de 1930, quando o exército norte-americano cunhou a expressão alfabetismo funcional como sendo “a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares.” Coube à UNESCO, no entanto, a disseminação da expressão analfabetismo funcional em nível mundial a partir de 1978. Sob essa perspectiva, a pessoa que estivesse funcionalmente alfabetizada seria aquela em condições de inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capaz de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade (CORBUICCI,2010).

Os dados do IPEA contribuíram no diálogo com as entrevistas, uma vez que nelas foi perguntado o grau de escolaridade dos entrevistados nas comunidades e o motivo pelo qual prosseguiram ou não com os estudos.

Segundo dados do IPEA (2010) entre residentes de áreas rurais, a taxa de analfabetismo aproximava-se de 23%, em 2009, enquanto a de moradores das cidades situava-se pouco acima de 7%.

O atraso do Brasil em relação à maioria dos países latino-americanos está relacionado ao seu passado escravocrata e ao pequeno investimento em educação realizado pela metrópole portuguesa em sua colônia, diferentemente do que aconteceu na América hispânica, onde até universidades haviam sido implantadas. Mesmo após a Independência de Portugal, manteve-se a estrutura agrário-exportadora assentada no trabalho escravo que, por princípio, não era portador de direitos básicos de cidadania, tal como a educação. Quase quatro séculos de descaso com a educação foram o legado recebido pela jovem República. Assim, no início do século XX, a esmagadora maioria da população brasileira era analfabeta, diferentemente da situação em que se encontrava a vizinha Argentina. *Esse legado de atraso educacional foi sendo sedimentado e, em alguma medida, contribuiu para o aprofundamento das desigualdades e da exclusão social no país, razão pela qual a incidência do analfabetismo é bem maior entre os mais velhos, pobres, residentes no Nordeste e em áreas rurais.* Assim como a erradicação do analfabetismo constitui um dos requisitos essenciais para a efetivação da cidadania plena, o país terá como desafio para as próximas décadas a superação do analfabetismo funcional, de modo a assegurar a todos os jovens e adultos brasileiros um patamar mínimo de escolarização, condição sine qua non para seu efetivo desenvolvimento (BRASIL, 2010). *[grifo nosso]*

A discussão histórica deste contexto da educação brasileira se fez necessária para que a realidade das comunidades e seus sujeitos fossem compreendidos, na análise das entrevistas, no momento em que se colocam as questões do nível de escolaridade, da continuação dos estudos e da dificuldade do acesso que se fez e ainda se faz presente na história do campo no Brasil.

Questões referentes à escolaridade em comunidades rurais também dialogam com o trabalho da pesquisadora Elisa Cragolino que discute a educação em comunidades rurais na província de Córdoba na Argentina e propõe indagações a respeito dos recursos naturais e sociais existentes nessas comunidades, suas transformações, seu estado atual e potencialidades para construir uma proposta de um sistema territorial comunitário.

Las zonas rurales son las que históricamente en nuestro país han presentado los menores niveles de población escolarizada y los mayores niveles de analfabetismo. (...) Las indagaciones forman a su vez parte de un estudio mayor que pretende

reconocer los recursos naturales y sociales existentes em esta zona, sus transformaciones, estado actual y potencialidades para construir una propuesta de ordenamiento territorial comunitário (CRAGNOLINO, 2011, p.191).

O trabalho da pesquisadora Elisa Cragnolino trouxe contribuições a esta pesquisa por trazer discussões sobre uma área rural da província de Córdoba cujo cenário histórico se assemelha à microrregião a que se refere esta pesquisa.

El Norte y Noroeste cordobés es una región singularizada por las conseqüências derivadas de la expansión de la frontera agrária, el deterioro ambiental y los conflictos por la tierra. El proceso de expansión de la frontera agropecuária, vinculado AL proceso de sojización, determino um impacto social negativo em la producción familiar em esta zona. **Como resultado general de este proceso, es posible identificar os grupos de agentes com poderes diferenciados: grupos empresariales ganaderos y productores familiares (medianos y de economías de subsistêcia), em una relación muy asimétrica, donde los últimos se esfuerzan por contrarrestar las estrategias dominantes de los primeros** (CRAGNOLINO, 2011, p.192).[grifo nosso]

O cenário rural da microrregião de Pará de Minas é repleto de contradições e percebe-se, de maneira muito explícita, a divisão de classes e a assimetria entre os sujeitos que o compõem. Após a análise de dados junto ao IBGE sobre o cenário da microrregião, foi realizada, no primeiro semestre de 2014, a fase exploratória da pesquisa, com o objetivo de conhecer melhor, *in locu*, a microrregião em questão. Era o momento inicial, no qual se fazia necessário “vasculhar” o campo da microrregião, as comunidades, suas localizações, acesso e tentar descobrir as especificidades de cada uma delas; saber quem eram os “sujeitos” a serem pesquisados, onde estavam, como chegar a eles e saber por onde começar. Este momento da pesquisa foi de grande importância, por permitir o primeiro contato com a minha questão que começa, então, a sair do “papel” e transformar-se, de fato, em uma pesquisa. A partir daquele momento, foi possível perceber que a “questão” da pesquisa era “real” e fazia sentido. A sensação foi de que as questões eram pertinentes e tentar obter as respostas seria um desafio. Foi minha primeira imersão no problema da pesquisa.

A fase exploratória tem como objetivo,

Proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados. [E também] (...) obter informações suficientes para orientar decisões iniciais sobre as questões relevantes e o *desing* do estudo, as observações, impressões e *insights* que levaram a essas decisões (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.161).

Esta etapa da pesquisa consistiu na tentativa de compreender o espaço rural da microrregião de Pará de Minas por meio de conversas com funcionários dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Pequenos Produtores da microrregião de Pará de Minas, permitindo uma maior clareza na escolha das comunidades a serem investigadas. A escolha por iniciar a pesquisa pelos Sindicatos se deu porque pretendia compreender como e em que medida os sujeitos do campo da microrregião se organizavam. Se haviam organizações ou associações e também por compreender que a filiação ao sindicato significa uma decisão política dos sujeitos para defesa dos interesses classistas diante de um poder maior além de representar consciência coletiva. A visita aos Sindicatos também permitiu saber quais as comunidades possuíam escola.

Visitei os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pará de Minas, Onça de Pitangui e Igaratinga, Pitangui e São José da Varginha no intuito de tentar situar o perfil socioeconômico dos trabalhadores do campo da microrregião e suas diferentes realidades. No município de Florestal não foi realizada a visita ao Sindicato porque a comunidade a ser pesquisada já estava definida: Cachoeira de Almas, por ser a única comunidade rural do município a possuir escola.

Em conversas com funcionários dos sindicatos e com o presidente do Sindicato de Pitangui, procurei me informar sobre as comunidades rurais de cada município, sua localização, o perfil dos associados, os principais benefícios de ser um associado, as funções dos Sindicatos, exigências de qualificação de um trabalhador rural e dos requisitos para que o pequeno proprietário possa se associar. Também foram realizadas indagações sobre as diferenças entre aposentadoria urbana e rural, dentre outras.

O período exploratório permitiu entrar nesse mundo diverso e fazer a escolha das cinco comunidades que fazem parte da pesquisa. No entanto há uma sexta comunidade, que não poderia deixar de mencionar. A comunidade de “Meireles” em Pará de Minas. Comunidade onde iniciei minha trajetória profissional e cuja experiência originou grande parte dos questionamentos da pesquisa. Foi trabalhando em Meireles, percorrendo o caminho do transporte escolar dia após dia, que percebi contradições existentes no campo, como a fome, a miséria, a exploração e a quase “ausência” do Estado no campo. Também aprendi muito com os diversos ensinamentos que o campo pode oferecer. Esta comunidade foi, sem dúvida, a

motivação na constituição de um primeiro desenho do perfil de pesquisadora. Sendo assim, Meireles faz parte das escolas selecionadas.

No decorrer da fase exploratória, em minhas viagens no município de Pará de Minas, fui informada de que havia uma ocupação do MST em uma grande fazenda do município. Tomei a decisão de incluí-la também na pesquisa por este movimento social ser um dos protagonistas do Movimento da Educação do Campo.

Sendo assim, a pesquisa adentrou a terceira etapa nas seguintes comunidades:

Cachoeira de Almas (município Florestal)
Colônia (município Onça de Pitangui)
Conquista (município São José da Varginha)
Guardas (município Pará de Minas)
Meireles (município Pará de Minas)
Veloso (município Pitangui)
Assentamento “Ismene Mendes” (Pará de Minas)

No dia sete (7) de janeiro de 2015 dei início à segunda fase da pesquisa, que consistiu na aplicação de um questionário à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e às cinco Secretarias Municipais de Educação dos municípios que compõem a microrregião. O objetivo deste questionário foi captar dados para compreender o perfil da Educação do Campo da microrregião e perceber como e em que medida os órgãos institucionais escolares compreendem a Educação do Campo e se conhecem a legislação que trata do tema; busquei ainda compreender o perfil das escolas dos municípios em questão - número escolas e questões sobre o transporte escolar. Ao todo foram aplicados sete questionários que se encontram em anexo.

O primeiro questionário foi aplicado em visita à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas por ser um órgão que possui ampla visão regional, tendo sob sua jurisdição vinte (20) municípios: Abaeté, Biquinhas, Bom Despacho, Cedro do Abaeté, Conceição do Pará, Dolores do Indaiá, Estrela do Indaiá, Florestal, Igaratinga, Leandro Ferreira, Martinho Campos,

Morada Nova de Minas, Onça de Pitangui, Paineiras, Pará de Minas, Pequi, Pitangui, Quartel Geral, São José da Varginha, Serra da Saudade.

Após a aplicação do questionário à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas à Supervisora Regional de Educação, dei início à aplicação do questionário às Secretarias Municipais de Educação dos municípios da microrregião, começando por Pará de Minas com o objetivo principal de perceber como e em que medida tem se dado a relação entre as Secretarias Municipais e a política de Educação do Campo, também buscando informações sobre o perfil das escolas de cada um dos municípios e identificando o conhecimento ou não da legislação sobre a Educação do Campo no País.

Esta fase da pesquisa se realizou no decorrer do primeiro semestre de 2015. A aplicação destes questionários apresentou alguns percalços pela dificuldade em conseguir agendar com algumas secretarias. Nos municípios menores, as Secretarias de Educação possuem poucos funcionários, sendo assim, as informações são concentradas apenas na pessoa do (a) Secretário (a) de Educação e estes contam com uma agenda repleta de compromissos, incluindo reuniões fora do município, o que dificultou a realização desta etapa. Dessa forma, em três secretarias, o questionário foi aplicado por telefone.

A partir da aplicação dos questionários foi possível perceber de forma “macro” qual é o perfil das escolas de cada município. Se existem escolas pólo/núcleo, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Escola Itinerante, Escola de Assentamento de Reforma Agrária, Escolas Rurais ou outras experiências, bem como perceber de que maneira a Educação do Campo é (re) conhecida nos cinco municípios.

Após a aplicação destes questionários iniciei a terceira fase da pesquisa que consistiu na aplicação de questionários socioeconômicos a moradores de cada uma das comunidades selecionadas. Optei por nomear o questionário de socioeconômico por acreditar ser importante, ao se tratar de relações de poder, compreender como os sujeitos do campo se encontram situados dentro do modelo capitalista vigente e como lutam para sua sobrevivência dentro deste modelo excludente, “a ditadura do dinheiro (SANTOS, 2011, p.20)”.

O questionário foi aplicado a duas pessoas de cada comunidade com o objetivo de identificar a realidade socioeconômica de cada uma delas. Atividades econômicas realizadas, renda, religião, idade, sexo, estado civil, número de filhos. O questionário também buscou apreender os anseios dos moradores em relação à comunidade, por exemplo, à educação, serviço médico, dentário, lazer. Os entrevistados não foram escolhidos aleatoriamente: busquei encontrar pessoas que moravam mais afastadas do núcleo de cada comunidade e que estavam trabalhando; mais afastadas do núcleo porque pretendia compreender as dificuldades encontradas por esses moradores no dia-a-dia quanto o acesso à escola e serviços de saúde, no entanto, nem sempre foi possível, porque ao chegar em algumas casas não havia ninguém e assim precisei buscar outras alternativas. Todas as visitas foram feitas durante o dia, uma vez que não conhecia a condição das estradas e poderia ser complicado o acesso depois de determinado horário. É importante ressaltar que mesmo durante o dia o acesso apresentou dificuldades pela precariedade de estradas e falta de sinalização.

Um fato ocorrido em todas as visitas me chamou a atenção: andava quilômetros sem avistar ninguém, muitas cercas, porteiros e um cenário vazio de pessoas. Encontrei dificuldades em pedir informações, era preciso esperar cruzar com outro carro na estrada para perguntar se estava indo na direção certa. Avistava enormes granjas da estrada, pressupunha que nelas havia trabalhadores, mas as granjas estavam longe das cercas e não tinha como ir até lá, várias vezes desci do carro para tentar encontrar alguém e chamar, mas as cercas eram imponentes: sentia receio. O cenário começava a mudar quando me aproximava dos povoados e encontrava alguns trabalhadores, mulheres varrendo a porta de suas casas, homens na porta da venda; quando isso acontecia, aproveitava a oportunidade, pois precisava de pessoas disponíveis para colaborar com a pesquisa. Meu olhar se voltava para os trabalhadores, porém, nem sempre era possível contar com eles. Em apenas dois casos busquei por pessoas específicas pelo conhecimento prévio que adquiri na fase exploratória da pesquisa em visita ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Em Colônia (Onça de Pitangui) procurei pela presidente da Associação do Desenvolvimento Rural da Colônia (ADERC), mas não consegui encontrá-la, então, entrevistei sua irmã que também é associada. Na comunidade Quilombola de Veloso (Pitangui) também já sabia quem entrevistar: a Diretora da Associação dos Remanescentes de Escravos e Quilombolas do Povoado de Veloso. Foram realizadas duas entrevistas em cada comunidade. Entrevistei trabalhadores em horário de folga, aposentados que se encontravam na pracinha conversando e, quando não conseguia encontrar ninguém, me

dirigia às casas. As visitas foram realizadas nos quintais, nas praças, na sala de visitas, no banquinho na porta das casas, na varanda e uma na escola, quando uma mãe foi buscar seus dois filhos que estudavam na escola da Comunidade Veloso. Outra característica comum nas visitas foi o estranhamento e a dúvida da população em relação a minha presença, mas, logo se sentiram mais a vontade e as entrevistas fluíram.

Nesta fase da pesquisa foi possível perceber que o território da microrregião não é homogêneo. Há uma grande diversidade de situações, de sujeitos, identidades e histórias. No entanto, muitas angústias são comuns nesses espaços. Buscar compreender a história da comunidade também fez parte do trabalho. O uso da história oral, a contextualização pela realidade presente e passada da comunidade foram fundamentais para estabelecer uma conexão com a questão construída no âmbito acadêmico.

Ouvir as trajetórias e experiências dos diferentes sujeitos da comunidade contribuiu para o entendimento da estrutura social que a compõe.

É importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares que, enquanto tipos de destinos pessoais possuem relevância social (SCHÜTZE, 1983, p.1).

Na tabela a seguir aponto quais foram as entrevistas realizadas durante a visita aos sindicatos dos trabalhadores rurais e às comunidades, citando o local onde as entrevistas ocorreram.

Tabela 1- Relação das entrevistas realizadas durante a pesquisa

DATA	ENTREVISTADO (A)/COMO CHEGUEI A ELE (A)	COMUNIDADE	LOCAL DA ENTREVISTA
26/06/2014	MSR, funcionária do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pará de Minas, Onça de Pitangui e Igaratinga. (O presidente não se encontrava).	-	Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pará de Minas, Onça de Pitangui e Igaratinga.
30/07/2014	ASR, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pitangui. Sua neta JFF, funcionária do Sindicato também participou da entrevista.		Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pitangui.
31/07/2014	JSR, funcionária do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de São José	-	Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de São

	da Varginha. (O presidente não se encontrava).		José da Varginha.
24/02/2015	AV, professora na E.M. Santiago, localizada na comunidade. A partir das declarações das Diretoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Pitangui, sobre o acontecimento da vela queimada, pensei ser importante entrevistá-la.	Veloso (Pitangui/MG)	Escola
24/02/2015	LV -25 anos. Moradora da comunidade, mãe de dois alunos da escola local. Dona de casa. LV foi buscar seus filhos na escola, então a entrevistei.	Veloso (Pitangui/MG)	Escola
24/02/2015	EV -35 anos. Diretora da Associação da Comunidade Quilombola Veloso. Fui até sua casa no intuito de entrevistar alguém da associação.	Veloso (Pitangui/MG)	Quintal da casa
25/02/2015	PG -38 anos. Moradora da comunidade e trabalha como cabeleira na cidade de Pará de Minas. PG foi até o museu de Pará de Minas com o padre da comunidade de Guardas. Eu estava no museu, então aproveitei para entrevistá-la como moradora.	Guardas (Pará de Minas/MG)	Museu Histórico de Pará de Minas (apenas respondeu o questionário, sem gravação)
25/02/2015	RG -48 anos. Moradora da comunidade, indicada pela escola local como pessoa ativa na comunidade. Fui até sua casa. Trabalhadora rural em fazenda.	Guardas (Pará de Minas/MG)	Varanda da casa
24/03/2015	CM -46 anos. Morador da comunidade, trabalha como granjeiro. CM é amigo de DM e estava na casa dela quando a entrevistei, então aproveitei para entrevistá-lo porque é granjeiro.	Meireles (Pará de Minas/MG)	Quintal da casa da vizinha Dona Dalva, a outra entrevistada da mesma comunidade)
24/03/2015	DM -64 anos. Moradora da comunidade. Aposentada como trabalhadora rural. Foi a única casa que havia alguém no horário que fui.	Meireles (Pará de Minas/MG)	Quintal da casa
26/03/2015	LCN -60 anos. Moradora da comunidade, aposentada como trabalhadora rural, mas trabalha na colheita de tomates. Eu estava na pracinha, avistei-a com a mochila nas costas voltando a pé para casa e pedi para entrevistá-la. Pensei ser importante entrevistar uma trabalhadora. No dia que fui à comunidade, havia um velório de um rapaz jovem que morreu de acidente. Havia poucas pessoas na comunidade. Muitos eram parentes do rapaz.	Conquista (São José da Varginha/MG)	Praça da comunidade
26/03/2015	GCN -55 anos. Morador da comunidade, trabalhador rural. Estava na pracinha e como a comunidade estava vazia em decorrência do velório, perguntei se ele poderia	Conquista (São José da Varginha/MG)	Praça da comunidade

	colaborar com a pesquisa e ele aceitou.		
7/04/2015	SCO - 44 anos. Moradora da comunidade, trabalhadora rural e membro da Associação do Desenvolvimento Rural de Colônia, mulheres que produzem tempero. Procurei pela presidente da associação, ela não estava, então um morador levou-me até SCO que é irmã da presidente e também é associada. A entrevista sofreu intervenções do seu irmão Padre F que atua no município de Itaúna.	Colônia (Onça de Pitangui)	Sala de visitas da casa de seu pai Sr. Francisco.
7/04/2015	FCO - 75 anos. Morador da comunidade, aposentado como trabalho rural. Foi o fundador da Associação.	Colônia (Onça de Pitangui/MG)	Sala de visitas da casa.
7/04/2015	T - (caseiro da fazenda olhos d' água Pará de Minas) conversa informal, mas gravada). Eu estava buscando informações de como chegar no assentamento e Sr. T me explicou e forneceu dados relevantes.	Fazenda Olhos d' Água – onde está o assentamento Ismene Mendes (Pará de Minas /MG)	Caminho para o assentamento Ismene Mendes, dentro da fazenda.
7/04/2015	ZMST- Foi uma conversa informal, mas gravada). Membro do MST no assentamento Ismene Mendes, Fazenda Olhos d' Água. É um dos membros mais antigos do assentamento.	Assentamento Ismene Mendes (Pará de Minas/MG)	Banquinho dentro do assentamento.
18/06/2015	GC - 61 anos. Aposentado como trabalhador Rural, morador da comunidade. Estava na praça e aceitou colaborar com a pesquisa.	Cachoeira de Almas (Florestal/MG)	Praça da comunidade
18/06/2015	CC - 58 anos. Dona de casa, moradora da comunidade. Estava na praça e aceitou colaborar com a pesquisa.	Cachoeira de almas (Florestal/MG)	Praça da comunidade

FONTE: Dados da pesquisa.

Segundo Denzin e Lincoln, na pesquisa qualitativa há pesquisadores que se consideram observadores competentes, que podem relatar com precisão suas próprias observações do mundo social, incluindo as experiências dos outros; e há os pesquisadores que acreditam em um sujeito real, que está presente no mundo e que tem a habilidade de relatar suas experiências (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.33).

A pesquisa utilizou a observação como método integrado às narrativas das histórias de vida dos sujeitos, colaboradores fundamentais do trabalho, especificamente quanto à sua legitimação. A partir da (re) construção das narrativas, características estruturais da comunidade são identificadas, possibilitando maior compreensão das relações interpessoais e educativas existentes nos diversos espaços. As narrativas são pensadas, interpretadas.

Conforme Rockwell (2000, p.206-282) citando Bakhtin as histórias são reacentuadas, uma vez que as versões “transmitidas em tons irônicos, indignados, simpáticos e reverentes [nelas] se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes”. Sandi Esteban traz também, contribuições importantes:

O momento atual reivindica uma pesquisa qualitativa cuja característica fundamental está na reflexibilidade. Esse conceito significa que deve ser dada especial atenção à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento (interpretação), na linguagem e na narrativa (formas de apresentação) e impregnam a produção de textos (autoridade, legitimidade). (...) A reflexibilidade significa dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo (SANDI ESTEBAN, 2010, p.130).

Por meio das narrativas foi possível perceber a existência de diferentes ideologias entre os sujeitos ouvidos. Segundo Bakhtin todo signo é ideológico, sendo assim, a palavra como signo é ideológica. As falas dos sujeitos possuem diferentes ideologias. As palavras são signos ideológicos. As narrativas trazem significados ideológicos diferentes e conflitantes.

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo (...). Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (BAKHTIN, 2010, p. 31-32).

A entrevista narrativa é uma importante possibilidade metodológica que possibilita uma aproximação maior das realidades vivenciadas pelos diferentes sujeitos da comunidade estudada. “Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade (BAKHTIN, 2010, p.33)”. Por meio dos signos transmitidos na narrativa a realidade dos sujeitos se materializa.

A História Oral também foi utilizada como metodologia para ouvir os sujeitos considerando-os como construtores e participantes da história da comunidade e dos processos educativos existentes nos espaços da vida no campo. Segundo Delgado:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. (...) Recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida (DELGADO, 2010, p.15-16).

Essa opção metodológica propõe um diálogo com a História no sentido de que todos somos sujeitos históricos, participantes dos processos contínuos de participação na construção social, na luta por espaço nessa construção. Esses processos são continuidades históricas. A luta pela terra, o latifúndio, a educação fazem parte do processo histórico. Dialogar com a história é parte fundamental da pesquisa; é por meio dela que os sujeitos e suas lutas adquirem visibilidade como sujeitos da história.

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida (DELGADO, 2010, p.16)

A memória dos sujeitos colaboradores da pesquisa foi fonte essencial para a compreensão do contexto de suas vidas, suas perspectivas e dificuldades também no âmbito da educação. Ainda para conhecer suas maneiras de “estar no mundo” lidando com os conflitos explícitos e implícitos nas relações de poder que se fazem presentes no campo.

A pesquisa não foi uma pesquisa etnográfica, porém, utilizei alguns procedimentos importantes da etnografia durante os momentos em que estive em cada uma das comunidades e instituições escolares que visitei, como o diário de campo, olhares e escutas cuidadosas.

A história oral, a entrevista narrativa, o olhar cuidadoso, o ouvir atento e as anotações detalhadas me possibilitaram sentir e vivenciar os momentos em que estive nas comunidades entrevistando os sujeitos colaboradores da pesquisa. Assim, os dados coletados com sua luminosidade permitiram o diálogo com a teoria, possibilitando a realização da pesquisa.

1.4. História Oral, Entrevistas e seus desafios

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador (LÜDKHE, ANDRÉ, 2012, p.2). Minha visão de mundo influenciou minhas perguntas e meus olhares as definiram algumas vezes no momento da entrevista no improviso.

Todo ato de pesquisa é um ato político’, já dizia Rubem Alves (1894). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o

pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga (...), em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (...) Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKHE, ANDRÉ, 2012, p.7).

Iniciei a pesquisa com um olhar de quem já possuía um conhecimento prévio sobre o que iria encontrar na microrregião, principalmente em relação aos órgãos institucionais de educação. Então, o ato de ir a campo ocorreu com uma bagagem inerente à minha prática como professora.

Os desafios foram muitos. O acesso às instituições e às comunidades, o “medo” do gravador, principalmente na Superintendência Regional de Ensino e na Secretaria de Transporte Escolar do município de Pará de Minas. A riqueza de dados coletados também foi desafiador. Não é possível abranger todos os temas, o foco ao objeto da pesquisa deveria ser mantido. Esta seleção de informações é complexa, pois, existem questões que emergem dentro de outros assuntos que também são relevantes.

No encontro com os sujeitos das comunidades colaboradores da pesquisa tomei como procedimento metodológico a história oral como registro de depoimentos sobre histórias vividas. Optei por ouvir os sujeitos do campo, dando voz às suas histórias recorrendo à suas memórias, no entanto com os devidos cuidados de que esses depoimentos não se tornem mera ilustração e sempre dialogando com o problema da pesquisa.

A história oral é campo aberto à produção de conhecimento sobre diferenças. O trabalho com o diverso, não reconhecido, com os excluídos por motivos plurais ou com os interditados, é um dos mais importantes exercícios presentes em projetos com entrevistas. Isso se coloca na perspectiva da valorização da diversidade social e reforça o caráter democrático, de luta pela inclusão, provocado segundo a agenda social ligada ao conhecimento humanístico (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.28).

Neste trabalho foram ouvidas histórias de vida, cada uma com suas peculiaridades, porém, dentro de um contexto semelhante: o descaso com o rural no País. Trata-se de um processo

histórico que trouxe consequências a esses sujeitos. Segundo Delgado (2010), uma das potencialidades da história oral é:

Contemplar o registro de visões de personagens ou testemunhas da história, nem sempre considerados pela denominada história oficial. Isto é, recolher depoimentos anônimos, vencidos, membros de movimentos étnicos, integrantes de comunidades alternativas, entre outros (DELGADO, 2010, p.19).

Dar voz aos sujeitos moradores das comunidades é contar o outro lado da História, descobrindo as consequências de um processo histórico em que o latifúndio se impôs, oprimindo estes sujeitos e não lhes dando o direito de falar.

As entrevistas foram realizadas por meio de questionários que direcionaram as conversas. No entanto posso afirmar que as entrevistas foram mais que entrevistas. Passava manhãs e tardes nas comunidades junto aos entrevistados. Observava o entorno, suas casas, a vida na praça, o movimento de pessoas e as feições e tons de voz do entrevistado, os calos nas mãos. A dor, a indignação e o medo ao responder a algumas perguntas.

Procurei fazer perguntas que instigassem o entrevistado a contar fatos importantes de sua vida, como ,por exemplo, quando parou de estudar e por quê. Geralmente, era nesta pergunta que eles se soltavam e contavam um pouco de suas trajetórias de vida. Em entrevista com Sr. GC, morador da comunidade Cachoeira de Almas/Florestal lembrou momentos de sua trajetória escolar:

Lóren: Oh seu GC, o senhor chegou a estudar na sua vida? **GC:** Estudei. Estudei aqui. **Lóren:** Até que ano? **GC:** Até terceiro ano. Que depois fazia quatro anos tinha que ir pra Florestal, tinha que fazer o quarto em Florestal. Aí num tive como porque meu pai e minha mãe andavam apertados demais, na época era muito difícil, sabe. Aí eu peguei e num:: minha professora hoje ela mora em Pará de Minas, hoje ela mora em Pará de Minas. Gente boa demais...eles morava num sítio aqui em cima, nós morava em Florestal... **Lóren:** O senhor lembra dela até hoje? **GC:** Lembro! Ela é viva! Mora lá no bairro em Pará de Minas. O marido dela já morreu, chamava Geraldo Pedro, Geraldo Pedro. Eles moram tudo em Pará de Minas, ela foi minha professora, gente boa demais. Ela queria que eu fosse lá pra casa dela durante a semana pra eu fazer o quarto ano em Florestal lá, num me cobrava nada. Eu falei: 'Não, num posso, eu num posso. Hoje eu tenho que trabalhar.' Eu já estava com quinze anos, aí falei: 'Vou trabalhar pra ajudar meu pai.' (Entrevista n^o3)¹

GC relata as dificuldades que enfrentou para continuar os estudos por não ter a escola perto de sua casa e lembra-se com carinho da professora que lhe propôs acolhê-lo na cidade para que

¹ Entrevista realizada em 18 de junho de 2015 em Florestal/MG.

continuasse os estudos. E na entrevista, ele relata sua realidade, o trabalho na idade escolar para ajudar os pais.

Delgado (2010) chama a atenção para os desafios da história oral como, por exemplo, o predomínio da subjetividade, que não deve ser considerado somente um problema, “mas, sim, um desafio, tanto no que se refere à etapa de recolhimento do depoimento como no que se relaciona à fase de sua interpretação (DELGADO, 2010, p. 20)”. E ainda “possível influência, mesmo que involuntária, do transcritor da entrevista no conteúdo do documento escrito, oriundo do documento oral”. Existe também “a dificuldade de se registrar expressões de rosto e emoções no documento escrito decorrente da entrevista, que não foi gravada em vídeo ou DVD (DELGADO, 2010, p.20)”.

Ao tratar dos desafios das entrevistas, Galvão (1999) destaca dois pontos importantes no processo de produção das entrevistas: a imprevisibilidade e o não controle da situação.

Por mais bem elaborado que esteja o roteiro, por mais que se tenha lido sobre o tema, por mais que se conheça o universo dos sujeitos, há uma grande dose de imprevisibilidade na condução das entrevistas. (...) A sensação de que a situação da entrevista é incontrolável, escapando às racionalidades atribuídas ao trabalho científico, é muito maior, gerando, muitas vezes, uma sensação de falta, de vazio. (...) Nas entrevistas, o dito ou o não-dito, o perguntado ou o não perguntado, torna-se, com muito mais frequência, impossível de ser resgatado, mesmo que se realize outra entrevista com o mesmo sujeito. (...) São imprescindíveis à disposição e a habilidade para a escuta. É preciso estar atenta a cada palavra, a cada frase pronunciada pelo entrevistado: caso contrário, perde-se a oportunidade de fazer uma questão pertinente, um comentário interessante (GALVÃO, 1999, p.4).

Percebi uma diferença significativa entre a primeira entrevista que realizei e as últimas. Nas primeiras, completava algumas frases do entrevistado, interrompendo seu raciocínio e talvez o induzindo a uma determinada resposta; depois, passei a interromper menos. Na comunidade de Veloso, por exemplo, que foi a primeira comunidade visitada, uma funcionária da Secretaria de Educação não me deixou sozinha com os entrevistados, ela inclusive interrompia a fala dos sujeitos. Percebi apenas após a transcrição que sua presença pode ter exercido alguma influência nas respostas. Algumas perguntas que não estavam presentes no

questionário que direcionava a entrevista foram feitas no momento em que senti que deveriam ser incluídas.

Ao transcrever as entrevistas também observei que utilizei muitas vezes a linguagem coloquial, como por exemplo, a palavra “cê”, ao invés de “você”. Há momentos – que são percebidos às vezes no próprio momento das entrevistas, em outros somente quando se vai transcrevê-las ou analisá-las – em que se sabe que as questões suscitaram certos sentimentos, certas feridas, certos gestos que já estavam esquecidos na memória. Os manuais de história oral não ensinam nem poderiam ensinar o que se pode fazer nesse tipo de situação. A sensibilidade e a escuta à voz do outro parece ser ainda o melhor caminho e o melhor desafio (GALVÃO, 2000, p.280).

As entrevistas estimulavam o sujeito a retomar sua história de vida no que dizia respeito à trajetória escolar, por exemplo, e este era um momento de retomar o passado que muitas vezes foi um momento difícil na vida do entrevistado. A falta de condições de prosseguir a caminhada escolar por falta de escola no campo e também pela necessidade do trabalho. Em alguns casos como o de CC da comunidade Cachoeira de Almas/Florestal, essa trajetória começou agora, aos cinquenta e oito (58) anos de idade.

CC: Ah... estudei minha filha só o primeiro ano só. (...) Há muitos anos, poquê meu pai num:: meu pai mudava pra cá, depois num gostava daqui... ia pro Pará de Minas. Morou no Pará de Minas muito tempo. Minha mãe faleceu foi lá. Aí depois ele, ele casou com outra mulher, a minha madrasta...então num teve jeito nem da gente estudar.(...) Meu pai mexia com curral. (...) Eu num sei ler não. Só sei mesmo o meu nome. (...) Tem uma EJA agora, que tá dano aula pra gente aqui nesse grupo aqui ó. Todo dia. Aí a gente vem estudar né ((risos tímidos)). Ela passa os deveres pra gente (Entrevista n^o11)².

São momentos em que sentimentos são retomados, assim como feridas, mágoas; encontrei dificuldade em lidar com essa questão. Encontrava-me envolvida com a fala dos entrevistados e, muitas vezes, cheguei a dizer: “nossa... muito difícil”. Percebi essas intervenções apenas na transcrição. Mas, como não se envolver? Como ignorar a manifestação da dor do outro como se ele fosse apenas um objeto da pesquisa?

² Entrevista realizada em 18 de junho de 2015 em Florestal/MG.

A análise das entrevistas também está também relacionada às questões da linguagem. Segundo Alkmim (2012) linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável.

Podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, uma língua (ALKHIMIM, 2012, p.23).

A maneira de se comunicar dos entrevistados de cada comunidade analisada possui uma variação e Alkhimim (2012) faz uma abordagem da Sociolinguística como uma área dentro da Linguística, para tratar das relações entre linguagem e sociedade. A autora traz para a discussão de Bakhtin (2010) que chama a atenção para a noção de comunicação social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, in ALKHIMIM, 2012, p.27).

Alkhimim (2012) reforça que a passagem do social ao linguístico e do linguístico ao social não é feita com tranquilidade; não há consenso sobre o modo de tratar e de explicitar a questão da relação entre linguagem e sociedade e afirma que “o fato é que o lugar reservado a essa consideração constitui um dos grandes ‘divisores de águas’ no campo da reflexão da Linguística contemporânea (ALKHIMIM, 2012, p.30)”.

O termo Sociolinguística fixou-se em 1964, em um congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, em que participaram vários estudiosos que se constituíram em referências clássicas na tradição de estudos voltados para a questão da relação entre linguagem e sociedade (ALKHIMIM, 2012, p.30).

Ao organizar e publicar, em 1966, os trabalhos apresentados no referido congresso sob o título *Sociolinguistics*. Bright escreve o texto introdutório “As dimensões da Sociolinguística”, em que define e caracteriza a nova área de estudo. A proposta de Bright para a Sociolinguística é a de que ela deve “demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social. Ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade”. Segundo o referido autor, o objeto de estudo da Sociolinguística é a diversidade linguística (ALKHIMIM, 2012, p. 30).

Brigth identifica um conjunto de fatores socialmente definidos, com os quais a diversidade linguística esteja relacionada:

a) identidade social do emissor ou falante – relevante, por exemplo, no estudo dos dialetos de classes sociais e das diferenças entre as falas femininas e masculinas; b) identidade social do receptor ou ouvinte – relevante, por exemplo, no estudo das formas de tratamento, da *baby talk* (fala utilizada por adultos para se dirigirem aos bebês); c) o contexto social – relevante, por exemplo, no estudo das diferenças entre a forma e a função dos estilos formal e informal, existentes na grande maioria das línguas; d) o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros, isto é, as atitudes linguísticas (ALKHIMIM, 2012, p.31).

No que se refere a este trabalho, ao analisar entrevistas de sujeitos do campo, é importante considerarmos a identidade social do falante e o contexto social que está inserido. A Sociolinguística “é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso (ALKHIMIM, 2012, p.31)”. Criou-se em nossa sociedade um paradigma de que as pessoas moradoras de comunidades rurais falam “errado”, sobre isso Alkhimim (2012) faz a seguinte reflexão:

Frequentemente, ouvimos falar em línguas “simples”, “inferiores”, “primitivas”. Para a Linguística, esse tipo de afirmação carece de qualquer fundamento científico. Toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário. Não existem também sistemas gramaticais imperfeitos. (...) As línguas não são homogêneas e a variação observável em todas elas é produto de sua história e do seu presente. Em que se baseiam, então, as avaliações sociais? Podemos afirmar, com toda tranquilidade que os julgamentos sociais ante a língua – ou melhor, as atitudes sociais – se baseiam em critérios não linguísticos: são julgamentos de natureza política e social. Não é casual, portanto, que se julgue “feia” a variedade dos falantes de origem rural, de classe social baixa, com pouca escolaridade, de regiões culturalmente desvalorizadas. (...) Julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social (ALKHIMIM, 2012, p.43-44).

Sendo assim, o preconceito ao modo de falar é inerente ao preconceito que se tem do rural no Brasil. As entrevistas foram transcritas respeitando a linguagem dos sujeitos e suas diversidades, considerando suas variações. No entanto, no corpo do texto elas foram modificadas para o melhor entendimento do leitor. Encontram-se transcritas na íntegra e fielmente iguais à oralidade nos anexos deste trabalho. A linguagem é um reflexo da sua condição de morador do campo e é uma das especificidades a ser considerada sem preconceitos também pela escola e o modo de se comunicar na comunidade é um processo educativo que ocorre além do espaço escolar.

CAPÍTULO II

2.A MICRORREGIÃO DE PARÁ DE MINAS

2.1- O Território

Neste capítulo pretendo apresentar informações sobre a microrregião de Pará de Minas para um melhor entendimento de seu território, considerando-o como “fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais do exercício da vida (SANTOS, 2011, p.14)”. Considero ser relevante trazer os dados estatísticos e históricos relacionados a este território na perspectiva de situar a microrregião dentro do Estado de Minas Gerais e compreender historicamente o lugar onde a pesquisa se realizou. É importante considerar que por trás dos números estatísticos existem tensas relações de poder e histórias de luta, resistência e sobrevivência dos sujeitos colaboradores desta pesquisa. E esta pesquisa buscou captar os processos educativos de humanização e/ou desumanização que acontecem neste território, por isso a importância de dialogar com os dados sobre a microrregião em questão.

A microrregião de Pará de Minas está localizada a aproximadamente 80 km de Belo Horizonte e possui acesso à capital principalmente pelas rodovias federais 262, 381 e 352 com pista dupla ou em fase de duplicação para todos os municípios. Os municípios que compõem a microrregião são: Florestal, Onça do Pitangui, Pará de Minas, Pitangui e São José da Varginha. Florestal está a setenta e dois (72) quilômetros de distância da capital Belo Horizonte, Pará de Minas a noventa e um (91), Onça de Pitangui a cento e dezenove (119), Pitangui a cento e trinta e um (131) e São José da Varginha a cento e doze (112).

Imagem 1 – Micro Região de Pará de Minas



Legenda

Microrregiões	Municípios da microrregião, limites e sedes das microrregiões				
	Microrregião de Pará de Minas	1	Florestal	12	Fortuna de Minas
	Microrregião de Bom Despacho	2	Pará de Minas	13	Esmeraldas
	Microrregião de Três Marias	3	São José da Varginha	14	Juatuba
	Microrregião de Divinópolis	4	Onça de Pitangui	15	Mateus Leme
	Microrregião de Belo Horizonte	5	Pitangui	16	Itaúna
	Microrregião de Sete Lagoas	6	Leandro Ferreira	17	Igaratinga
		7	Martinho Campos	18	Conceição do Pará
		8	Pompéu	19	Bom Despacho
		9	Papagaios	20	Três Marias
		10	Maravilhas	21	Divinópolis
		11	Pequi	22	Sete Lagoas

Fonte: PNUD, 2010

Notas: INDI. Perfil socioeconômico e Vocacional da Microrregião de Pará de Minas

A microrregião destaca-se no cenário estadual da lavoura temporária pela produção de tomates e na lavoura permanente pela produção de látex (INDI, 2010, p.15). No setor agropecuário há presença de empreendimentos de criação de aves, suínos e bovinos; fabricação de rações; produção de lavouras temporárias e permanentes; fabricação de máquinas para agricultura, avicultura e obtenção de produtos animais (INDI, 2010, p.16).

Apresenta indicadores econômicos distintos entre seus municípios. O município de Pará de Minas concentra 79,41% do PIB da microrregião e 68,25% da população sustentando um PIB per capita de R\$ 24.369,67. Em termos de magnitude do PIB e da população, o município de São José da Varginha comparece em segundo lugar. Assim, enquanto os municípios de Pará

de Minas e São José da Varginha possuem PIB *per capita* superior à média da microrregião, todos os demais ficam abaixo da referida média (TAB.1).

Tabela 2 - Indicadores socioeconômicos dos municípios da Microrregião de Pará de Minas - 2013

Município	PIB (R\$ mil)	%	População (habitantes)	%	PIB per capita
Pará de Minas	2.179.087	79,41	84.215	68,25	24.369,67
Pitangui	368.002	13,41%	25.311	20,51	13.732,96
São José da Varginha	81.701	2,97	4.198	3,40	17.932,51
Florestal	75.646	2,75	6.600	5,34	10.766,64
Onça de Pitangui	39.590	1,44	3.055	2,47	12.512,76
Microrregião de Pará de Minas	2.744.026	100	123.379	100	79.314,54

Fonte: Dados da pesquisa

Observando o quadro acima, é importante trazer a discussão sobre o que no Brasil é considerado rural e urbano, considerando que esta foi uma das indagações que me instigaram a pesquisar o campo na microrregião de Pará de Minas quando o Projeto “O Muspam Visita as Escolas do Campo” se realizou, como cito na página 12. Segundo Veiga (2013),

O entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. *Este país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características.* (...) Todas as pessoas que residem em sede, inclusive em ínfimas sedes distritais, são oficialmente contadas como urbanas, alimentando esse disparate segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000. (...) *Para efeitos analíticos, não se deveriam considerar urbanos os habitantes de municípios pequenos demais, com menos de 20 mil habitantes.* (VEIGA, 2013, p.31-32). [grifo nosso].

Os dados do último censo (2010) do IBGE nos mostram que três municípios da microrregião não apresentam população superior a sete mil habitantes como: Florestal, São José da Varginha e Onça de Pitangui. Estas seriam “cidades imaginárias” de acordo com Veiga (2013).

Tabela 3 - População dos municípios da microrregião de Pará de Minas / 2010

Município	População total
Pará de Minas	84.215
Pitangui	25.311
Florestal	6.600
São José da Varginha	4.198
Onça de Pitangui	3.055

Fonte: IBGE, 2010

Nas visitas a essas cidades no decorrer da pesquisa era nítida a predominância das características rurais tanto geograficamente quanto culturalmente.

Essa anômala divisão territorial surgiu em 2 de março de 1938, no ápice do Estado Novo, quando o Decreto-Lei 311 determinou que “a sede do município tem a categoria de cidade”(…) Foi o Decreto-Lei 311, de 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais (VEIGA, 2013, p.57,63).

Quando o Estado “nega” as características do território ele desconsidera as identidades ali existentes e os sujeitos não se sentem representados por esta instituição. Há uma contradição entre o que as realidades geográficas, históricas, sociais e culturais representam e o modo como o Estado legitima esta realidade, tornando as identidades invisíveis.

2.2 História, identidade e o legado do colonialismo

Trazer a discussão histórica para o trabalho faz-se essencial na medida em que contribui na compreensão do território estudado e as diferentes identidades que o compõem. Isso se torna fundamental na medida em que a pesquisa tem como pressuposto que o campo, território, educa, forma, sendo assim, não há como desconsiderar o legado histórico de cada localidade estudada. Segundo Milton Santos, “para apreender o presente, é imprescindível um esforço no sentido de voltar as costas, não ao passado, mas às categorias que ele nos legou (SANTOS, 2012, p.14).”.

O território como espaço geográfico traz consigo marcas históricas. A desigualdade que se percebe na geografia da microrregião de Pará de Minas é conectada com uma história de colonização e exploração de uns sobre outros.

O passado passou, e só o presente é real, *mas a atualidade do espaço tem isto de singular: ela é formada de momentos que foram, estando agora cristalizados como objetos geográficos atuais*; essas formas-objetos, tempo passado, são igualmente tempo presente como formas que abrigam uma essência, dada pelo fracionamento da sociedade total. Por isso, *o momento passado está morto como tempo, não, porém como espaço*; o momento passado já não é, nem voltará a ser, mas sua objetivação não equivale totalmente ao passado, uma vez que está sempre aqui e participa da vida atual como força indispensável à realização social (SANTOS, 2012, p.14).

A história se reflete no espaço geográfico atual e por mais que a colonização e a escravidão não estejam explicitamente acontecendo, suas consequências estão representadas na geografia do território e na história de vida dos sujeitos que nele habitam.

Para situar o território da microrregião na história do Brasil, é preciso voltar aos tempos da exploração do ouro em Minas Gerais, mais especificamente à Guerra dos Emboabas. Como foram os paulistas que oficialmente realizaram a descoberta do ouro na região das minas, onde se localiza atualmente Ouro Preto e Mariana, “a Câmara de São Paulo reivindicou, junto ao rei de Portugal, que somente aos moradores da vila de São Paulo, (...) fossem dadas as concessões de exploração do metal (FAUSTO, 2012, p. 88)”. No entanto, isto se mostrou inviável, pois, a notícia da descoberta se espalhou e um grande número de portugueses e brasileiros, sobretudo baianos foram em busca do ouro. “Disso resultou a guerra civil conhecida como Guerra dos Emboabas (1708-1709), opondo paulistas de um lado, estrangeiros e baianos de outro (FAUSTO, 2012, p. 88)”.

Ao se espalhar a notícia de que os paulistas tinham descoberto o ouro, vieram de Portugal, da Bahia, de Pernambuco e de outras regiões do Brasil inúmeros aventureiros interessados nas promissoras riquezas da região. Os forasteiros eram chamados pelos paulistas de “emboabas”, palavra ameríndia que significava “pássaro de pernas emplumadas”, utilizada com intenção zombeteira pelos primeiros descobridores das minas para referirem-se ao hábito que tinham os recém-chegados da Europa e do litoral de protegerem seus pés e pernas contra a aspereza dos caminhos e matos. Os paulistas, ao contrário, andavam descalços e sem proteção alguma nas pernas, habituados que eram aos rigores de uma vida dedicada ao apresamento de índios e à busca de metais e pedras preciosas pelos sertões inóspitos da Colônia (SILVA, S/D, p.1).

Os paulistas não tiveram êxito e após esta guerra, passaram a buscar ouro em outras regiões de Minas Gerais e também em Mato Grosso e Goiás. Assim chegaram a Pitangui, em busca de novas jazidas. Sétima vila criada em Minas Gerais no ano 1715. É atualmente considerada “Terra-mãe do Centro-Oeste Mineiro”, por ser a cidade mais antiga da região. “É berço de mais de 40 municípios de Minas Gerais (MINAS GERAIS-a, s/d)”. Os municípios que compõem a microrregião de Pará de Minas estão relacionados à busca pelo ouro e pedras preciosas em Pitangui.

Segundo Boris Fausto, a extração de ouro e diamantes originou uma ampla intervenção regulamentadora, onde o governo português fez um grande esforço para arrecadar os tributos, tomando várias medidas para organizar a vida social nas minas e em outras partes da Colônia,

“seja em proveito próprio, seja no sentido de evitar que a corrida do ouro resultasse em caos. (...) De um modo geral, houve dois sistemas básicos: o do quinto e o da capitação (FAUSTO, 2012, p.87)”. O quinto era deduzido do ouro em pó ou em pepitas que deveriam passar pelas casas de fundição. A capitação “consistia, quanto aos mineradores, em um imposto cobrado por cabeça de escravo, produtivo ou não, de sexo masculino ou feminino, maior de doze anos (FAUSTO, 2012, p.87)”. É importante considerar que a população da microrregião se manifestou contra esta regulação da Coroa em relação aos impostos. Entre 1713 e 1720, antes mesmo da Revolta de Felipe dos Santos em Ouro Preto, Pitangui já liderava revoltas contra a Coroa sendo a primeira, a Sublevação da Cachaça.

Foi um confronto entre tropas da coroa lusitana e uma falange de homens livres e escravos, sob o comando de bandeirantes que deixaram São Paulo em busca de ouro nas Gerais. O combate envolveu cerca de 900 homens e ocorreu a duas léguas do atual Centro Histórico de Pitangui, às margens do Rio São João, afluente do Pará, um dos principais tributários do Velho Chico. Em outubro de 1719, o capitão-mor João Lobo de Macedo, representante de Portugal em Pitangui, determinou o estanco da caninha para financiar a construção de uma igreja, da casa da Câmara e Cadeia e de um sobrado para uso do governador da capitania durante as visitas ao lugarejo. (...) A decisão do capitão-mor, aprovada na câmara local, não agradou aos bandeirantes, pois eles consideravam a bebida gênero de primeira necessidade à exploração do metal precioso. “A aguardente era o combustível para mover os escravos, a mão de obra usada na extração de ouro. (...) A reação dos mineradores foi imediata. Liderados por Domingos Rodrigues do Prado, eles expulsaram da vila o representante da coroa. O presidente da câmara, que acumulava o cargo de juiz, foi assassinado no levante. O motim irritou o governador da capitania, Pedro de Almeida, o conde de Assumar. Ainda mais que os mineradores estavam em débito com o quinto do ouro (...). Em Pitangui, quando ocorreu a Revolta da Cachaça, a dívida estimada era de sete arrobas. (...) O conde determinou que uma tropa fosse a Pitangui pôr fim ao levante causado pelo estanco da pinga e cobrar o débito referente ao quinto do ouro. “ A Rebelião da Cachaça foi a gota de fel que fez transbordar a ira de Assumar”. A ordem foi prender os líderes do motim e promover o sequestro dos bens. Iria ser instaurada a devassa. (...) Os bandeirantes-mineradores organizaram uma coluna com 400 pessoas e esperaram o inimigo em trincheiras, às margens do São João. Nenhum historiador se arrisca a dizer quantas vidas foram perdidas no combate. Mas, como destaca Rabello, houve muitos mortos e feridos. A coroa venceu a batalha. *O líder dos bandeirantes, Domingos Rodrigues do Prado, fugiu para um pedaço de terra próximo ao encontro do São João com o Pará* (LOBATO, 2015). [grifo nosso]

“A Revolta de 1720, liderada por Domingos Rodrigues do Prado, contra a cobrança do quinto do ouro, conclamava que “quem pagasse, morria” e apesar da derrota da Vila de Pitangui, os moradores não pagaram a dívida e Conde de Assumar, então governador da Capitania, teve, contrariamente à sua vontade, de anistiá-la. Conde de Assumar dizia que “essa Vila deveria ser queimada para que dela não se tivesse mais memória”, chamando a população local de “mulatos atrevidos”. Foi a 1ª grande revolta contra a Coroa, antes mesmo da de Felipe dos Santos, em Ouro Preto. (MINAS GERAIS-a, s/d)

Conforme o trecho supracitado, o povoamento da região onde se localiza São José da Varginha está relacionado à cobrança do imposto do quinto em Pitangui, o que fez com que o bandeirante Domingos Rodrigues do Prado se estabelecesse em outra localidade levando outros paulistas e ali foram incentivados por um padre a fixar residência.

Domingos Rodrigues do Prado resolveu se estabelecer em outra localidade, trazendo consigo outros paulistas, iniciando assim a ocupação das terras do atual município. (...) Os exploradores que chegavam ao local, eram incentivados pelo padre Antônio a fixar residência e formar o povoado. O padre Antônio Moreira Barbosa incentivou os novos habitantes a criar o povoado numa linda vargem que existia as margens do Ribeirão de Lages. *Devido a sua devoção à São José e a linda vargem que lá existia, a localidade recebeu o nome de São José da Varginha* (IBGE,2010). [grifo nosso].

Ainda no início do século XVIII, de acordo com dados do IBGE, os bandeirantes acamparam em um lugar alto há 2 Km ao norte da atual sede do município, que denominaram “Onça Acima”. Essa denominação se deve ao fato de ter sido encontrada uma pepita de ouro de uma “onça” de peso (30 gramas), no referido lugar alto. Conforme a notícia da presença de ouro no lugar se espalhava, iam chegando novos exploradores. Foram sendo construídas muitas casas nos locais onde ia se desenvolvendo o garimpo (IBGE,2010).

Segundo o Museu Histórico de Pará de Minas, era intenso o movimento das bandeiras que se dirigiam a Pitangui. A última parada antes de Pitangui era às margens de um ribeirão chamado Paciência, onde muitos acabaram se fixando e construindo suas vidas. O nome “Pará” deve-se ao rio Pará, que na língua tupi-guarani significa: águas todas colhe, rio volumoso e caudal.

O município surgiu com a descoberta das minas de Pitangui, local que se tornou centro de migração e riqueza na área compreendida entre os rios Paraopeba, São João e Pará. Havia um ponto de pouso situado às margens do Ribeirão Paciência, onde muitos se fixavam dedicando-se ao trato da terra e à criação de animais. Segundo antigos relatos, entre os que permaneceram no local (MINAS GERAIS- b, s/d)

Sobre a formação do município de Florestal, de acordo com o IBGE, não existem muitos registros. Sabe-se que o solo era muito rico em cristal de rocha e rolado, além da grande quantidade de madeira de lei. O cristal de rocha é uma variedade cristalina de quartzo. Durante séculos foi uma das principais pedras preciosas, deixando de ser procurada no final do século XIX e início do XX. A madeira de lei é uma madeira resistente e pode ser utilizada

na construção civil, na confecção de móveis, construção naval e instrumentos musicais. Isso motivou a chegada dos primeiros habitantes da localidade. O primeiro morador chegou ao local por volta de 1845 e segundo relatos era um capitão-do-mato que procurava escravos fugitivos de fazendas do Estado.

As características históricas da microrregião de Pará de Minas estão fortemente ligadas com a exploração do ouro nas minas e tudo o mais que ela exigiu como a escravidão legalizada de negros africanos e também a captura de indígenas pelos bandeirantes.

Junto à atividade mineradora a microrregião também desenvolveu atividades agrícolas para o abastecimento da população. Um mundo rural também acontecia, onde os diferentes sujeitos trocavam experiências sobre como lidar com a terra e com os animais. Segundo Priore e Venâncio (2006, p.13), a história desse “mundo rural, seus homens, suas técnicas, os animais que impregnam seu cotidiano seguem ignorados”. Na história do Brasil há uma “História da vida rural” que é pouco contada, e esta história de acordo com os autores supracitados, deve ser contada no sentido de buscar a “compreensão dos grupos sociais em suas interconexões territoriais; grupos que são filhos de uma história, ou seja, de um conjunto de costumes comuns ligados à religião, ritos, mitos, práticas econômicas, crenças, técnicas e usos do corpo relacionados com as culturas agrícolas ou com a criação de animais” (PRIORE; VENÂNCIO, 2006, p.13).

A vida rural na microrregião era significativa e já era dominada pelo latifúndio tendo em vista que “duas das mais importantes matriarcas mineiras do século XVIII e XIX, Maria Tangará e D. Joaquina, viveram em Pitangui e tinham grande poderio econômico, tendo a segunda sustentado a Corte Portuguesa, com mantimentos, na sua vinda para o Brasil, em 1808. (MINAS GERAIS-a).”

Diante do contexto histórico apresentado é possível detectar que vários grupos sociais com diferentes identidades e características compuseram a microrregião compartilhando nesse território práticas de sua existência. Segundo Stuart Hall, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito possui uma essência interior que o autor chama de o “eu real”, e este “eu” é “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2011, p.12).

Cada grupo social precisou dialogar com o que Hall denomina de mundos culturais exteriores e “sobreviver” ao processo de colonização que historicamente foi deixando marcas geográficas, culturais e econômicas. A colonização deixou marcas profundas na identidade dos povos colonizados que precisaram negar-se para coexistirem num mesmo território com os colonizadores.

Arroyo (2012) nos aponta uma reflexão ao que aconteceu historicamente com os grupos sociais que necessitaram negar-se para sobreviver. Ele os denomina de “Outros Sujeitos”, onde historicamente a produção dos “Outros” como inexistentes os tornou incompreensíveis. Foram negados e invisibilizados desde o processo de colonização. Dialogando com Hall (2011), o eu real precisou ser negado para dialogar com o mundo cultural exterior que seria o mundo dos colonizadores.

Ao percorrer a microrregião de Pará de Minas foi possível apreender os legados deixados pelo processo da colonização ainda arraigados no discurso de alguns trabalhadores rurais, em especial um entrevistado negro e ainda a marca deixada pela resistência à escravidão como é o caso da Comunidade Quilombola de Veloso em Pitangui. Este legado também se manifesta na grande concentração de terras, no trabalho infantil e na invisibilidade de muitas situações presentes no campo.

2.3 A Complexidade das relações econômicas

Neste item será apresentado o perfil econômico da microrregião a partir dos dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em 2008 e também dados do último censo agropecuário realizado em 2006. No entanto, a partir da pesquisa de campo realizada foi possível detectar que existem realidades complexas e uma diversidade de cenários que estão por trás dos números apresentados nos dados envolvendo: desigualdades, trabalho infantil, negação de direitos trabalhistas, concentração de terras e muitas vezes a pouca presença do Estado.

O cenário geral da microrregião aponta que a atividade agropecuária está presente em seus cinco municípios e que (co) existem neste setor da economia realidades distintas. Uma delas é a existência da agricultura familiar e a presença imponente do agronegócio. O termo “*agronegócio*”, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a

noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950 (LEITE; MEDEIROS, 2012, p.79)”. No Brasil, este termo foi traduzido pelas expressões “*agroindústria e complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 1970 (LEITE; MEDEIROS, 2012, p.79)”.

O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante. (...) O que hoje se denomina agronegócio, relaciona-se, como já indicado, com a alta tecnologia agrícola. As tecnologias diferem bastante segundo o ramo que se toma como referência. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p.79, 82).

Porém, é importante ressaltar, como afirmam Leite e Medeiros (2012) que mesmo culturas que são mecanizadas demandam mão de obra para colher os restos deixados pelas máquinas (algodão, cana), plantio de mudas (eucalipto) ou combate a pragas. Dessa forma, mesmo com a redução da mão de obra no setor agropecuário, o trabalho braçal e assalariado continua presente, onde “consolidou-se um mercado de trabalho composto por trabalhadores permanentes e temporários os quais correspondem, embora não exatamente, àqueles com direitos trabalhistas assegurados e outros que vivem à margem desses direitos (LEITE; MEDEIROS, 2012, p.82)”.

A tabela a seguir demonstra os estabelecimentos de agricultura familiar da microrregião e os não familiar, destacando o número de estabelecimentos e a área em hectares, no último censo agropecuário realizado pelo IBGE em 2006. Os dados apontados nesta tabela escondem uma grande concentração de terras nos estabelecimentos de agricultura não familiar. Esses dados se confirmaram durante a pesquisa de campo, onde pude verificar a existência de grandes fazendas em que o agronegócio predominava.

Tabela 4 Estabelecimento e área da agricultura familiar, segundo as Unidades de Federação, Mesorregiões, Microrregiões e Municípios 2006.

Grandes regiões e Unidades de Federação	Estabelecimentos de Agricultura Familiar	Área (ha) de estabelecimentos de agricultura familiar	Estabelecimentos de agricultura não familiar	Área (ha) de estabelecimentos de agricultura não familiar
Florestal	66	1.402	45	5.450
Onça de Pitangui	163	3.109	85	11.464
Pará de Minas	345	6.184	233	25.184
Pitangui	251	8.243	102	23.790
São José da Varginha	152	3.659	160	15.706

Fonte: IBGE, 2006

O número de estabelecimentos de agricultura familiar nos municípios é maior que o número de estabelecimentos de agricultura não familiar, no entanto ao analisarmos o tamanho da área em hectares, os estabelecimentos de agricultura não familiar chegam a ser cinco vezes maiores que os estabelecimentos de agricultura familiar. Este é um dado importante que se confirma na paisagem geográfica da microrregião. Há uma enorme concentração de terras no cenário onde a pesquisa se realizou.

Dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), para a distribuição setorial dos estabelecimentos produtivos da Microrregião de Pará de Minas em 2008 confirmam a predominância do setor serviços (61,56%) e apontam ainda a relevante participação da agropecuária (21,52%) enquanto o setor industrial comparece com 16,92% constituído por 10,62% de estabelecimentos pertencentes à indústria da transformação, 5,55% à indústria de construção civil e 0,75% à indústria extrativa.

Observa-se na tabela a seguir que a estrutura do PIB aponta a predominância do setor serviços (48,77%), porém com peso menor que o apresentado tanto na estrutura da Região Central (52,43%) quanto na do Estado (52,65%), evidenciando a necessidade de dinamizar a economia local. Em contraponto, a agropecuária (11,24%) demonstra participação significativamente superior à exibida tanto na Região Central (1,49%) quanto na média estadual (6,99%) (INDI/AIE 006/2010).

Tabela 5 – Estrutura do PIB 2007

Estrutura do PIB 2007
Minas Gerais, Região Central e Microrregião de Pará de Minas

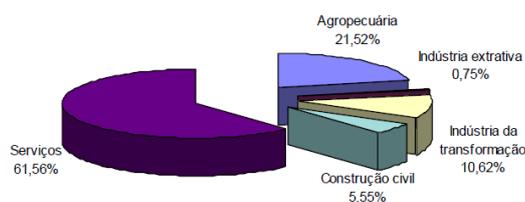
Especificação	MINAS GERAIS		REGIÃO CENTRAL		MICRORREGIÃO DE PARÁ DE MINAS	
	R\$ mil	%	R\$ mil	%	R\$ mil	%
Serviços	127.032.176	52,65	58.065.133	52,43	665.921	48,77
Indústria	66.341.687	27,49	33.499.106	30,25	412.399	30,20
Agropecuária	16.854.735	6,99	1.644.605	1,49	153.539	11,24
Impostos	31.064.455	12,87	17.534.591	15,83	133.688	9,79
PIB	241.293.054	100,00	110.743.434	100,00	1.365.546	100,00

Fonte: RAIS/MTE 2008

O gráfico abaixo mostra a distribuição setorial dos estabelecimentos na região estudada.

Gráfico 1 – Distribuição setorial dos estabelecimentos da Microrregião de Pará de Minas

Distribuição setorial dos estabelecimentos da Microrregião de Pará de Minas



Fonte: RAIS/TEM 2008

O município de Pará de Minas apresenta o produto interno bruto (PIB) maior do setor de serviços (R\$1.000.444) e indústria (R\$488.926). Em terceiro lugar aparece a agropecuária (R\$115.179). Em Florestal, o produto interno bruto (PIB) maior vem do setor de serviços (R\$ 42.543) e agropecuária (R\$16.998). Em terceiro lugar aparece a indústria (R\$7.289).

A pecuária leiteira, de corte, o comércio varejista, a produção de hortifrutigranjeiros, as pequenas indústrias e microempresas são as principais atividades econômicas que movimentam o município de Florestal (MINAS GERAIS-c, s/d).

Onça do Pitangui apresenta o maior produto interno bruto (PIB) no setor de agropecuária (R\$21.950) e serviços (R\$20.991). Em terceiro lugar aparece a indústria (R\$2.902).

São José da Varginha também apresenta em primeiro lugar o produto interno bruto (PIB) da agropecuária (R\$69.096) em segundo o setor de serviços (R\$32.683) e em terceiro a indústria (R\$4.074).

Segundo o site oficial da prefeitura de São José da Varginha, a economia se baseia na agropecuária, destacando a avicultura de corte, a bovinocultura de leite, a horticultura, milho e suinocultura. O município destaca-se pela grande produção de tomate.

A estrutura fundiária mostra que no município predominam as pequenas propriedades, tendo apenas 15 das 398 propriedades com área superior a 200 há. Nas explorações hortícolas, além do tomate, ainda se destacam; o pimentão, milho (grão), milho (silagem), abóbora moranga, pepino e outros, o sistema mais usado é o de meia, normalmente tem-se um produtor de maior poder aquisitivo que banca o custo da exploração para meeiros que entram com a mão de obra. (...). Mesmo não sendo encarada pelo horticultor como sua principal atividade, a cultura do milho tem sido uma boa opção para utilização da área do período de chuva, ocasião em que a maioria dos produtores não planta as olerícolas tradicionais. O leite é outro produto importante no município. Apesar das condições de mercado serem desanimadoras para o produtor, o leite ainda é um produto quase sempre presente nas propriedades do município. O rebanho é predominantemente meio sangue holandês-zebu (o girolanda). A produtividade é baixa devido à falta de investimento em instalações e nutrição (MINAS GERAIS-d, s/d)

Já em Pitangui, o produto interno bruto (PIB) maior é do setor de serviços (R\$186.800), em segundo lugar do setor de indústrias (R\$45.438) e em terceiro do setor agropecuário (R\$38.971). Segundo o site oficial da Prefeitura Municipal de Pitangui, a cidade busca novos rumos, com o fortalecimento de sua estrutura educacional, de saúde e desenvolvimento da indústria turística. Não há no site da prefeitura maiores informações sobre a economia do município, mas no site está o link para o IBGE cidades.

Os dados trazidos sobre a economia se fazem importantes porque a partir deles detectamos a forte presença do setor agropecuário da microrregião, onde os sujeitos colaboradores da pesquisa constroem sua sobrevivência, e esta pesquisa buscou em um de seus pontos, compreender as relações de poder que se materializam neste território por meio das relações de trabalho, que perpassam a economia e as relações econômicas. Relações estas que se afirmam muitas vezes conflituosas, tensas e opressoras e que serão discutidas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO E OS ÓRGÃOS INSTITUCIONAIS DA MICRORREGIÃO

3.1 A Educação do Campo no Brasil

A luta pela política pública de Educação do Campo propõe a participação dos sujeitos do campo no processo de construção de sua escola e de sua proposta educacional. Construção no amplo sentido da palavra, tanto na luta pela construção e/ou manutenção do espaço físico como de um projeto-político-pedagógico que respeite suas especificidades e que tenha um projeto claro que defina a sua finalidade. A Educação do Campo é uma política pública, mas em função de seu caráter recente, podemos afirmar que se encontra em construção e discussão, mas possui princípios, diretrizes, horizontes e objetivos claros.

Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais, por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p.71).

A questão das especificidades aponta tensões entre estudiosos da educação. Muitos se preocupam com a fragmentação que isto pode causar, defendem uma perspectiva de universalidade, no entanto, é necessária a compreensão de que, ao tratar-se da especificidade da Educação do Campo, trata-se do campo, dos seus sujeitos e dos processos nos quais estão envolvidos. Não se trata de uma especificidade apenas 'educacional'. Isso levaria a um reducionismo.

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (CALDART, 2008, p.73).

Respeitar as especificidades desses sujeitos, não significa dizer que não são capazes de aprender a mesma matemática, o mesmo português dos alunos das demais escolas. Não significa dizer que os conteúdos devem ser diferenciados em níveis de maior ou menor grau

de dificuldades, mas que os significados da vida dos sujeitos do campo devem ser valorizados, em sentido amplo, no espaço da educação escolar, no espaço democrático da escola; devem ser considerados significados reais e considerar, principalmente, qual sentido desta escola para esses povos.

Considerar essas especificidades não significa reduzir e facilitar a aprendizagem, mas, sim, realizá-la de uma maneira que produza significados e contribua de maneira efetiva para a melhoria na qualidade de vida desses sujeitos. Trabalhar os significados de vida dos sujeitos do campo e propor re (conhecimento) às suas especificidades é comparar o local e as condições em que produzem suas vidas, com os sujeitos da cidade e também as condições em que estes produzem. Mas esta comparação não objetiva a tornar todas as condições iguais.

A luta é para que haja uma educação que permita a participação desses sujeitos na construção de um projeto que lhes diga respeito e lhes atenda.

Trata-se de garantir espaços de construção também aos sujeitos do campo, nos espaços institucionais que ali também existem, mas que trazem os padrões exercidos na *polis*. Esta reprodução afasta mais e mais as possibilidades do sujeito do campo enxergar possibilidades de realização ou da possibilidade de uma vida boa no campo.

A Escola do campo como um dos projetos da Educação do Campo, tem sido demarcada por claramente contrapor àquela, da origem do processo civilizatório que ao separar a elite do povo, designou à primeira – a elite – a formação do povo, projeto que teve a escola como central na construção da nova ordem social. A Escola do Campo assume o povo – movimentos, organizações, povos e sujeitos do campo – como parte da definição de seu projeto de formação (COSTA; MUSIAL; BRANDÃO, 2015, p.323, 324).

A luta pela educação do campo como direito é inerente à luta pela terra. “Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele” (CALDART, 2001, p.43).

Segundo Caldart, o MST incorporou a escola em sua dinâmica de lutas políticas, ou da luta por direitos. A escola na qual o direito às especificidades dos sujeitos deveria ser respeitado, assim como a moradia, cujo fundamento é o respeito ao direito a terra, ou à propriedade. A luta cresceu e o MST foi percebendo a ausência do direito à educação do campo, ao constatar

a falta do acesso, a falta de representatividade dos sujeitos do campo, ou das suas especificidades nas escolas tradicionais.

Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a esse direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para os outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2000, p.46).

Segundo Miguel Arroyo, a cultura hegemônica trata os valores e saberes do campo de forma depreciativa, impondo, assim, o modelo de escola urbana (ARROYO, 1999, p.29). E o movimento pela Educação do Campo tem como objetivo justamente reagir contra essa máxima, exigindo o (re) conhecimento de seu direito pela educação exigindo o respeito por suas especificidades. Desse movimento inicia-se um processo de reflexões e parcerias que resultaram na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que teve como principal objetivo “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país (ARROYO, 1999, p.22)”.

O conceito Educação do Campo não existia há dez anos atrás. (...) A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. (...) Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo (MANÇANO, 2006, p.2).

Segundo Mançano as expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, porém, são distintas e se complementam (MANÇANO, 2006, p.28).

A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. (...) A Educação na Reforma Agrária é parte da *Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo* (MANÇANO, 2006, P.28) [grifo nosso].

O movimento por uma educação básica do campo nasce da luta pela educação básica como direito, mas considerando as especificidades (re) conhecidas, respeitadas e valorizadas.

O campo passou a ser reafirmado como espaço de vida digna, no qual é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. O movimento que deu início à educação do campo “foi o de uma articulação política de organizações e entidades para a denúncia da ausência e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para a mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2004, p.19)”.

A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses têm obrigado diferentes níveis de governo a criarem espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo (MOLINA, 2012, p.590).

Trata-se de uma educação dos sujeitos do campo, feita por meio de políticas públicas com os próprios sujeitos que as exigem (CALDART, 2002, p.27). Segundo Mançano, uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência camponesa. Afirma que não se trata de copiar modelos, é preciso construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade (MANÇANO, 1999, p. 66).

É fundamental sublinhar que a terminologia educação do campo é um conceito novo, ainda em construção e que pode ser discutido apenas contextualizando à sociedade brasileira atual e à dinâmica específica que envolve os sujeitos do campo, e que expressa fortes contradições sociais. Um conceito que não pode se dar como fixo “porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair (CALDART, 2008, p.69)”.

Nessa direção em agosto de 2015, em Brasília, aconteceu o III Seminário Nacional do Forum Nacional e Educação do Campo - FONEC cujo objetivo foi construir uma análise dos vários sujeitos coletivos que integram a Educação do Campo, buscando compreender os desafios deste momento histórico, que segundo Molina (2015) é denso e complexo, exigindo “muita sabedoria política e muita articulação para tentar barrar o impressionante avanço das forças conservadoras na sociedade brasileira, atualmente (MOLINA, 2015, p.380)”. Neste Seminário foi reafirmado que não há como compreender a Educação do Campo “dissociada da disputa dos modelos agrícolas na sociedade brasileira (MOLINA, 2015, p.380)”.

Falar da Educação do Campo, necessariamente, significar falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as conseqüências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para natureza e para a sociedade (MOLINA, 2015, p.380). (...). Portanto, sem enfrentar o

agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível. Explicitar esta contradição é fundamental uma vez que muitos tentam escamotear este conflito, arrumando argumentos para a defesa da coexistência de ambos, negando-se a compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro (MOLINA, 2015, p, 382).

Ainda hoje muitas escolas do campo são fechadas, o que faz com que alunos se sacrifiquem acordando de madrugada para pegarem o transporte necessário para percorrer as longas distâncias entre suas casas e as escolas na cidade ou sede dos distritos. O transporte escolar não demonstra grande eficiência porque um mesmo motorista precisa cumprir mais de uma rota pela manhã, fazendo com que os alunos da primeira viagem cheguem muito cedo na porta das escolas ficando expostos a frio, chuva, além do risco à violência.

Segundo Molina (2015) “foram fechadas, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014), mais de 37 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 65 mil em 2015)” (p.386), dados que reafirmam um processo histórico de negação da escola para as populações rurais. Portanto, o autor afirma que , devemos “ler este fenômeno do fechamento das escolas do campo a partir da relação entre os elementos de sua tríade estruturante”: campo – educação – política pública (p.386)”. A autora nos aponta a seguinte questão: “a partir do modelo hegemônico no campo brasileiro de hoje, o agronegócio, qual a demanda de formação da classe trabalhadora (p.386)?”.

As transformações trazidas com a mudança da lógica de acumulação de capital no campo, pelo modelo agrícola representado pelo agronegócio – que exige cada vez mais vastas extensões de terra para implementação de suas monoculturas para exportação, transformando os alimentos em commodities -, intensifica, por diversas estratégias, *a superexploração dos camponeses e suas famílias, e, quanto menos escolarizados, melhor para o agronegócio garantir sobre eles sua insana exploração* (MOLINA, 2015, p.386) [grifo nosso].

Portanto, os interesses que envolvem a educação dos sujeitos do campo estão associados ao modelo econômico vigente e não há como analisá-los separadamente. Existe uma lógica da produção capitalista que se relaciona diretamente com a ideia de que os sujeitos do campo não necessitam de escolas de qualidade.

Pesquisas realizadas no Grupo de Trabalho (GT) de Educação do Campo apontam como consequência do fechamento das escolas do campo e o processo de nucleação em escolas

urbanas, “a evasão precoce da juventude camponesa da escola, dadas as longas distâncias (...), os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes (MOLINA, 2015, p.389)”. Outro ponto a ser analisado é a questão do alto volume de recursos envolvidos na questão do transporte escolar que acabam contribuindo para o fechamento de escolas no campo. Porém segundo estudos realizados pelos professores Ferreira e Brandão (2015, p.390) sobre análise dos custos dos transportes nas escolas do campo, “os dados encontrados não sustentam as teorias dos gestores municipais quanto a uma efetiva economia financeira quando ocorre o fechamento de escolas do campo e a concentração de alunos e professores nas cidades (MOLINA, 2015, p.390)”.

Outros dois pontos abordados por Molina (2015) dizem respeito à precariedade física nas condições das escolas do campo e a disputa ideológica que o agronegócio tem realizado sobre a sociedade pretendendo convencê-la do “sucesso” de seu modelo. De acordo com a autora, em 76% das escolas do campo não existem laboratórios de informática; 11,2% não possuem energia elétrica e 13,5% estão sem água potável. Em relação às estratégias do agronegócio para convencer a sociedade de seu sucesso a autora afirma que;

Além da ocupação dos espaços no Legislativo, no Executivo e no Judiciário, em busca da ampliação de sua legitimidade junto à sociedade civil, intensas campanhas midiáticas têm sido desenvolvidas por seus integrantes, numa articulação de classe, que busca mascarar e esconder da sociedade as nefastas consequências sociais que essa lógica de organização da agricultura, fundamentada na extrema concentração de terra, no uso intensivo de agrotóxicos, envenenando as pessoas e a natureza, promovendo cada vez mais a perda da soberania alimentar e devastação da biodiversidade, gera como resultado de sua ampliação e consolidação (MOLINA, 2015, p.392).

Outra preocupação está no fato de que os docentes têm recebido “formações” dessas empresas para divulgar os benefícios da lógica do agronegócio. Esta é uma nova realidade a ser enfrentada pelo Movimento de Educação do Campo no País. Molina (2015) nos chama a atenção ao desafio que deve ser assumido pelos militantes da Educação do Campo no sentido de “não permitirmos os retrocessos nas políticas públicas forjadas com tantas lutas na última década e meia (p.395)”. A conquista de políticas-públicas na história da Educação do Campo relaciona-se à conquista de direitos.

Políticas públicas significam o “Estado em ação”...). Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio de políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da

Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (MOLINA, 2012, p.585-586).

Dentre as políticas públicas conquistadas pelo movimento da Educação do Campo destacam-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático); o Residência Agrária; Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PRONACAMPO, dentre outros.

É importante considerarmos que “há uma educação do campo em construção nos mais diversos espaços e territórios deste país (COSTA; MUSIAL; BRANDÃO, 2015, p. 321).” Em cada um desses espaços os envolvidos no movimento pela Educação do Campo vêm lutando de diferentes maneiras para que os direitos dos povos do campo sejam respeitados no âmbito educacional. Vitórias foram alcançadas, no entanto, o movimento ainda reage contra ameaças que se fazem constantes. A luta continua agora pela permanência e ampliação dos direitos adquiridos. A Educação do Campo está em movimento permanente.

3.2 A Educação do Campo em Minas Gerais

Neste item apresento inicialmente a contextualização histórica da Educação Rural em Minas Gerais desde o século XIX, dando destaque à 2ª Circunscrição escolar que abrange a Cidade do Pará (atual Pará de Minas), baseada na tese da professora Gilvanice Musial, até chegar nas questões discutidas pela Secretaria de Estado de Educação em Minas Gerais no que diz respeito à política pública da Educação do Campo.

Na emergência da escola rural em Minas Gerais no final do século XIX, a Cidade do Pará (atual Pará de Minas), aparece como parte da 2ª Circunscrição escolar, com sede no município de Sabará (MUSIAL, 2011). A autora faz uma análise do número de habitantes por localização geográfica a partir do censo de 1890, e “Pará” possuía, no total, trinta e seis mil, novecentos e trinta e quatro (36.934) habitantes, estando dez mil, novecentos e oitenta e três (10.983) deles habitando a sede, e vinte e cinco mil, novecentos e cinquenta e um (25.951), habitando distritos e povoados.

Musial (2011) constata uma ampliação do número de escolas de instrução primária na região devido ao aumento de escolas rurais e distritais. No entanto, em 1900 ocorre uma redução no número de cadeiras de instrução primária, “basicamente, pela supressão das cadeiras rurais (...) e de algumas cadeiras distritais (MUSIAL, 2011, p.127)”.

Além de privilegiar a educação das populações urbanas, com supressão das escolas de instrução primárias rurais e, possivelmente, com sua atribuição aos poderes municipais, *o governo do Estado de Minas Gerais parecia redirecionar sua política de educação, alicerçada em uma oferta diferenciada, voltando-se para as populações das cidades e dos distritos, em detrimento das populações dos povoados e das aldeias.* (...) Os grupos escolares, configuravam-se como modelo urbano e racional da organização escolar. Então, para a escola destinada às populações rurais, seria reservado um lugar marginal nas políticas do governo do Estado de Minas Gerais, até meados do século XX (MUSIAL, 2011, p.127) [grifo nosso].

Analisando o contexto histórico da escola rural em Minas Gerais a partir dos dados de MUSIAL (2011) é possível constatar que o descaso e fechamento de escolas localizadas em povoados rurais faz parte de um processo que se consolidou historicamente por meio de um modelo de educação urbano hegemônico, assim, a educação rural da microrregião de Pará de Minas enquadra-se historicamente nesse contexto de exclusão.

Segundo pesquisa realizada sobre a Educação do Campo em Minas Gerais (SILVA et al., 2005), apesar da história da educação no meio rural em Minas Gerais integrar, de maneira geral, o contexto da educação no meio rural brasileiro, ela, contudo, apresenta algumas especificidades. Segundo os autores,

Com o processo de reforma do ensino do Estado de Minas Gerais, foi fortalecido o debate sobre um modelo de escola para a cidade e outro para o meio rural. Nas 53 escolas da cidade o objetivo era ensinar a ler, escrever e dar uma profissão. (...) A preocupação existente não era com a oferta de educação de qualidade aos povos do campo, e sim com o esvaziamento do campo e suas consequências. O objetivo do ensino oferecido era erradicar o analfabetismo, não apenas ensinar as letras, como também tornar o homem do campo civilizado (SILVA et al., 2005, p.2548).

De acordo com os autores havia uma preocupação com o esvaziamento do campo e suas consequências (SILVA et al, 2005) p.2548). O trabalho faz referência ao Plano Nacional de Educação de 1934 que no que dizia respeito ao meio rural “definiu uma política pautada no combate ao êxodo rural e na aculturação do homem do campo”, além da descentralização do ensino, onde a responsabilidade dos níveis de ensino foi dividida entre União, Estados e

Municípios. Dessa maneira, o Estado de Minas Gerais se responsabilizou pelo ensino primário, ginásial e secundário (SILVA et al, 2005, p. 2548).

As consequências desse processo de municipalização do ensino no meio rural foram desastrosas: escolas improvisadas - na maior parte dos casos sob o domínio de fazendeiros, professores sem formação específica e escolhidas por terem algum vínculo com o prefeito, salário defasado, entre outras ausências. (...) Com a ausência de políticas públicas para a escolarização no meio rural, nasceram experiências alternativas de educação, gestadas nos movimentos sociais que reivindicavam uma escola direcionada para a realidade do campo (SILVA et al, 2005, p.2548).

Ainda de acordo com o trabalho realizado pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais participou da preparação para a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), que segundo os autores,

Foi o único Estado que realizou um Encontro de grande dimensão com o envolvimento de diferentes movimentos sociais do campo, pastorais, profissionais da educação da rede municipal e estadual de ensino, pais e alunos, educadores de universidades, entre outros. O Iº Encontro Estadual “Por uma Educação Básica do Campo” foi realizado no período de 05 a 07 de junho de 1998, em Belo Horizonte, sendo promovido pelo MST, FETAEMG, CPT e AMEFA com o objetivo de articular entre os presentes na discussão da realidade da educação no meio rural e na proposição de um projeto educacional e político a partir do campo. Buscava-se, também, eleger os delegados para participarem na I CNEC. Este foi um marco para a trajetória histórica da educação do campo em Minas e da Rede mineira “Por uma Educação do Campo (SILVA et al, 2005, p, 2548)”.

Atualmente a Educação do Campo vem ganhando alguma visibilidade em nível de governo do Estado. Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), o Estado possui trezentos e trinta e seis (336) escolas estaduais do campo, que atendem sessenta e seis (66) mil alunos. Em outubro de 2012 foi realizado em Belo Horizonte o I Seminário de Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais, que contou com cerca de 300 representantes de movimentos sociais ligados à temática, de universidades, de gestores de órgãos públicos municipais e estaduais e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - especialmente representantes das 47 Superintendências Regionais de Ensino - estiveram reunidos debatendo as questões que poderiam subsidiar a formulação de propostas para a Educação do Campo (SEMINÁRIO, 2012, p.4).

As discussões promovidas durante o Seminário resultaram em propostas de Diretrizes para a Educação do Campo em Minas Gerais, que foram estruturadas em seis partes: a) Formação dos educadores e das educadoras; b) Carreira docente; c) Gestão; d) Projeto Político

Pedagógico (PPP); e) Recomendações à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG; f) Articulações Intersecretorias.

Foram discutidas também as demandas prioritárias, como;

- I. Reconhecer e atender as necessidades dos grupos étnicos, em especial na implementação das normativas relacionadas à educação escolar quilombola;
- II. Identificar as demandas relacionadas à oferta do ensino médio no campo, de forma a garantir a universalização deste nível de ensino, tornando-as públicas e de fácil acesso para o acompanhamento da efetividade das políticas públicas para os trabalhadores e povos do campo em Minas Gerais, em especial as informações sobre idades, escolaridade e matrículas em todos os níveis da educação básica, EJA e educação profissional;
- III. Diagnosticar as necessidades de construção de escolas no campo, de forma a evitar o transporte de longas distâncias e, especialmente, evitar o deslocamento dos alunos e das alunas para fora de suas comunidades de pertencimento;
- IV. Articular com os órgãos federais e municipais de educação programas e ações destinadas a fortalecer as dimensões étnico raciais na educação básica;
- V. Desenvolver estudos que possibilitem construir instrumentos que aperfeiçoem o apoio efetivo das políticas públicas às Escolas Família Agrícola em Minas Gerais;
- VI. Identificar, inclusive em articulação com os municípios, as Escolas do campo que funcionam em condições precárias – tanto em relação à infraestrutura física quanto ao quadro de pessoal docente e de apoio – para que integrem um plano de melhorias a ser implementado com urgência, utilizando-se os recursos disponíveis no PRONACAMPO;
- VII. Articular com os órgãos municipais e federais iniciativas destinadas a construir e manter com qualidade as estradas que dão acesso às Escolas do campo;
- VIII. Transformar o Grupo de Trabalho da Educação do Campo em Comissão Permanente, para assessorar às iniciativas da SEE- -MG na implementação das diretrizes estaduais para a Educação do Campo;
- IX. Dar conhecimento aos órgãos afetos às políticas públicas dirigidas ao campo das diretrizes e demandas expressas neste documento para que elas possam ser discutidas e implementadas, em especial ao Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável e ao Conselho Estadual de Educação (SEMINÁRIO, 2012, p.11) [grifos nossos].

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais criou em 2013 a “Comissão Permanente de Educação do Campo”, com a finalidade propor à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) diretrizes operacionais para educação do campo, no âmbito estadual³.

³ A Comissão é composta por membros de diversos órgãos do poder público e entidades, sendo eles: Secretaria de Estado de Educação (SEE), Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra), Conselho Estadual de Educação (CEE-MG), Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Integração do Norte e Nordeste de Minas Gerais (Sednor), Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Seapa), Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social (Sedese), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais (Emater), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas (Fetaemg), Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/Setor Educação Estadual (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (Ameffa), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade

Resultado dos trabalhos desta Comissão, as Diretrizes foram oficializadas por meio da Resolução 2820, de 11 de dezembro de 2015 e segundo a Secretaria representam o diálogo entre a sociedade civil, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, os movimentos sociais, as instituições de ensino superior e as entidades de formação de educadores e educadoras e tem como desafio implementar um Plano de Ação que promova melhorias na realidade educacional dos diferentes territórios do campo no Estado de Minas (MINAS GERAIS-e, 2015).

Um ponto que chama a atenção na Resolução 2820/2015 e dialoga com as questões deste trabalho, principalmente no que diz respeito à entrevista realizada na Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas, que será apresentada no item 3.3 é a definição do que é considerado escola do campo:

II - escola do campo: *aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo. § 1º Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município) que funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art.2º. § 2º As escolas do campo, as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana (sede do município), deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, especificada nas resoluções instituídas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015-f)[grifo nosso].*

Em 16 de dezembro de 2015, a Secretaria lançou uma cartilha que reúne as Diretrizes da Educação do Campo no Estado de Minas Gerais. Segundo informações do site oficial da Secretaria,

O documento é um marco que orientará os programas e projetos dos municípios e do próprio Estado na atuação para com as escolas do campo e, ainda, uma forma de fomentar as discussões com os movimentos sociais, as comunidades e os atores diretamente envolvidos no tema (MINAS GERAIS-g, 2015).

Segundo dados fornecidos pela professora Maria Isabel Antunes Rocha, no III Encontro Mineiro de Educação do Campo (EMEC), realizado na FAE/UFMG em 22 de julho de 2015, atualmente existem cinco mil, oitocentos e dezesseis escolas do campo fechadas no Estado de

Minas Gerais e ainda são muitos os desafios a serem vencidos no Estado e o principal deles é garantir a escola no campo”. A pesquisadora relata ainda a preocupação em relação às práticas arcaicas que caminham junto ao agronegócio no território de Minas Gerais. Cita a “máfia do transporte escolar” que também pressiona as prefeituras para o fechamento de escolas.

No site oficial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é possível identificarmos preocupação com a Educação do Campo no Estado. Segundo o órgão:

Os desafios não são apenas da Educação do Campo em Minas, mas de todo o Brasil. O primeiro está relacionado ao ensino médio, porque nós sabemos que tem um número muito grande de jovens que não conseguimos alcançar com as nossas políticas de escolarização. Temos desafios relativos à formação de professores, apesar de que nos últimos anos nós avançamos muito com os cursos em licenciatura da Educação do Campo. Temos desafios ainda ligados ainda a investimento, infraestrutura e material didático. É importante pensar um material pedagógico que seja mais adequado e contextualizado para a realidade das populações do campo no nosso Estado. (...) ***Temos uma diversidade de situações no campo e é preciso que a educação desenvolvida nessas comunidades tenha qualidade e dialogue com a realidade local.*** Os desafios são muitos, mas ter um marco regulatório específico nos ajuda na construção de uma política verdadeiramente inclusiva (MINAS GERAIS-f,”. [grifo nosso].

Teoricamente, existe um (re) conhecimento e preocupação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que são materializados no discurso da Secretária de Estado da Educação em relação à diversidade existente no campo de Minas Gerais e ao ensino que é oferecido aos diversos sujeitos que ocupam o campo em nosso Estado. Esta preocupação se mostrou materializada principalmente por meio da Resolução 2028, que estabeleceu as Diretrizes na Educação do Campo em Minas Gerais. No entanto, resta saber como essa preocupação institucional se dá no espaço “micro”, ou seja, nas Superintendências Regionais e Secretarias Municipais de Educação dos municípios. Este trabalho dialogou com essas instituições no intuito de compreender como e em que medida este “reconhecimento” do Estado em relação ao campo e à sua diversidade se manifesta onde realmente a Educação do Campo acontece.

As diretrizes e outras regulamentações institucionais, inclusive no Estado de Minas Gerais, garantem uma das dimensões do respeito às especificidades nas escolas do campo como um direito, mas na prática, de acordo com os resultados desta pesquisa verificaremos que nem sempre o direito é efetivamente exercido. É importante ressaltar que a visita à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e às Secretarias Municipais se deram

antes da publicação da Resolução 2028, porém, as discussões sobre a Educação do Campo no âmbito nacional já aconteciam desde 1998. O Estado de Minas Gerais do ponto de vista governamental só iniciou as ações a partir de 2011, após a pressão do MST.

3.3 A Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas e a Educação do Campo

A Secretaria de Estado da Educação de Minas se organiza regionalmente em superintendências regionais - SRE- que também respondem pelos municípios sob sua jurisdição que não tenham rede de ensino própria. A SRE Pará de Minas responde por vinte municípios, sendo eles: Abaeté, Biquinhas, Bom Despacho, Cédulo do Abaeté, Conceição do Pará, Dolores do Indaiá, Estrela do Indaiá, Florestal, Igaratinga, Leandro Ferreira, Martinho Campos, Morada Nova de Minas, Onça de Pitangui, Paineiras, Pará de Minas, Pequi, Pitangui, Quartel Geral, São José da Varginha e Serra da Saudade.

Segundo dados da SRE número 45, o número total de escolas desses vinte municípios soma em duzentos e sessenta e um (261), sendo uma federal, sessenta e quatro (64) estaduais, cento e cinquenta e duas (152) municipais e quarenta e quatro particulares.

Sua sede localiza-se em Pará de Minas. No site institucional da SRE de Pará de Minas, encontramos a definição da missão, visão, valores e princípios.

Missão: Garantir, com a participação da sociedade, a promoção da educação para a diversidade com ética e justiça, tendo em vista o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania.

Visão: Agregar valores a educação, sendo referência na implementação das políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Valores e Princípios: Ética, Compromisso, Cordialidade, Credibilidade, Transparência, Equidade. (MINAS GERAIS, 2013)

No item “valores”, a SRE parte do princípio da diversidade para o desenvolvimento do indivíduo e exercício da cidadania, e isto irá dialogar com as entrevistas realizadas na própria SRE e com os sujeitos do campo colaboradores da pesquisa que foram entrevistados. Nos itens supracitados percebi a ausência da garantia de uma educação pública de qualidade.

No período em que a visita e a aplicação do questionário da pesquisa à Superintendência foram realizados (7 de janeiro de 2015), o governo do Estado passava pela transição de governador. Muitos servidores encontravam-se de férias e outros corriam o risco de perder

seus cargos comissionados. A então Supervisora Regional de Educação foi quem me recebeu e respondeu às perguntas, não permitindo a gravação da conversa.

Dentro dos dados fornecidos, consta que no município de Martinho Campos (pertencente a esta SRE) localiza-se a “Escola Estadual Indígena Kaxixó Taoca Sérgia” na localidade Capão do Zezinho. Foi perguntado, no questionário, se dentro da Superintendência existem: Escolas Núcleo ou Escolas Pólo, ou seja, aquelas que atendem estudantes provindos de diversas localidades e que são transportados até a escola (Questionário 1). Em resposta, a Supervisora Regional de Educação respondeu que nunca foi utilizada, na Superintendência, essa nomenclatura. Que as escolas localizadas fora da sede “Pará de Minas”, em povoados rurais, eram consideradas como “Escolas Estaduais”. Segundo a Supervisora, a partir deste ano (2015), essas escolas passaram a ser consideradas “Do Campo”.

Este tópico da entrevista chamou a atenção quando a Supervisora engloba todas as escolas como “Escolas Estaduais”, ou seja, de certa forma desconhecendo as especificidades daquelas localizadas fora da sede, no campo. Além do fato de que “a partir” de 2015, as localizadas fora da sede, segundo a Supervisora, passam a ser “do campo”. Teria acontecido algo especial para que ocorresse esta mudança?

Buscando no site oficial da SEE/MG foi possível perceber que em 2015 a Educação do Campo ganhou olhares especiais da Secretaria, sendo assim, os órgãos institucionais ligados a ela podem estar sendo mobilizados de alguma maneira para uma mudança de olhares. As Diretrizes para a Educação do Campo em Minas Gerais foram oficializadas em dezembro deste mesmo ano, no entanto, com a Comissão Permanente de Educação do Campo fazendo parte da SEE/MG avanços foram alcançados, como é o caso da Resolução 2028 citada no item 3.1.2 e anexada na íntegra ao final do trabalho. Importante ressaltar que na estrutura da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais, existe uma Diretoria de Educação do Campo. (MINAS GERAIS, 2012)

No entanto, é preciso atentar-se sobre como a Educação do Campo tem sido trabalhada e analisada pelos órgãos institucionais de ensino, pois, segundo Molina

Temos presenciado um incrível aumento das ações de Educação do Campo, com uma profusão de cursos; de eventos e de pesquisa sobre ela, sem falar das questões

que são estruturantes desse conceito – especialmente aquelas organizadas por Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, que têm buscado reduzir a Educação do Campo meramente a uma questão escolar, isolando as contradições do campo e da escola (MOLINA, 2015, p.382).

Um fato importante a ser relatado é que existe, no município de Pitangui, uma escola estadual em que, no seu segundo endereço, funciona em uma comunidade rural chamada “Rio do Peixe”, no entanto, esta escola não é considerada do campo segundo a Supervisora Regional de Educação. Este dado nos remete ao seguinte questionamento: Onde estaria, então, a educação pautada na diversidade, como a SRE menciona em sua missão? Como os sujeitos dessa escola estão sendo respeitados em suas especificidades sendo “desconsiderados” como moradores do campo?

Como consta na apresentação desta pesquisa, um dos fatores que instigaram minha curiosidade e contribuíram na construção do objeto de pesquisa foi o projeto “O Muspam Visita as Escolas do Campo de Pará de Minas” realizado em 2013 quando eu era funcionária do Museu e realizava projetos educativos. O projeto objetivou fortalecer a relação do Museu Histórico de Pará de Minas com as escolas do campo do município; contribuir para a valorização e o reconhecimento da identidade histórica do cidadão do campo; valorizar a formação histórica da comunidade, o território rural e suas tradições, como já citado. No momento em que fui apresentar o referido projeto para a aprovação da Superintendência, em 2013, quem me recebeu e analisou o projeto na Superintendência, para a participação das escolas localizadas em comunidades rurais, foi a mesma supervisora entrevistada. Debates muito sobre a definição de campo e cidade naquele momento (2013). Segundo a Supervisora, Pará de Minas não possuía escolas do campo estaduais, mesmo aquelas que se localizavam fora da sede, em comunidades rurais. Houve, no primeiro momento, a negativa de participação dessas escolas no projeto porque segundo a supervisora, não podiam concordar com a nomenclatura “do campo”. Após alguns dias, no lançamento do projeto para vereadores, prefeito e diretores escolares, a Superintendente de Ensino, que foi convidada para a abertura do projeto e compareceu, após assistir e compreender do que se tratava, exigiu que as quatro escolas estaduais localizadas em comunidades rurais participassem sim, do projeto.

Verificamos também, ao analisar os questionários, que nas escolas dos vinte municípios pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) Pará de Minas, segundo os dados

da Supervisora Regional de Educação, não existem “Escolas Núcleo/Escolas Pólo, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Escola Itinerante, Escola de Assentamento da Reforma Agrária na regional.

A respeito das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a Supervisora afirmou que a SRE tem conhecimento, porém, como o assunto é “recente”, ainda seria repassado. Dentro da SRE, não há uma diretoria específica para assuntos relacionados às escolas do campo ou escolas núcleo/pólo. Ela não soube responder se a SRE de Pará de Minas participou do I Seminário de Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais em 2012.

Relevante destacar que as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo datam de 2002, portanto não se trata de um assunto recente. A reflexão oriunda deste dado é preocupante, pois, como um órgão institucional que tem sob sua jurisdição vinte municípios desconhece, por mais de dez anos, essas Diretrizes? Afinal, é por meio da SRE que os vinte municípios se orientam.

A partir desse questionário também pude verificar que a SRE não possui uma diretoria específica para os assuntos do campo e os assuntos dentro da instituição são muito dispersos. São muitas resoluções vindas do Estado e pude inferir considerando também minha prática como professora do Estado de Minas Gerais durante 12 anos, que podem estar sendo repassadas talvez de maneira equivocada ou sem uma sensibilização efetiva, causando assim um “esquecimento” de certos assuntos. O que pude perceber é que as Diretrizes podem ter se tornado um desses assuntos “esquecidos”. Podem até ter sido repassadas, como afirmou a Supervisora, mas, de que maneira? Em que momento das reuniões? Seria em alguma reunião administrativa, com pautas consideradas pelos gestores mais “relevantes”?

Foi evidenciado na aplicação do questionário à SRE Pará de Minas, que as questões que envolvem a Educação do Campo ainda são longínquas na realidade deste órgão. Mesmo que na discussão no âmbito nacional já existam políticas públicas que legitimem esta luta, ela ainda vem chegando timidamente a esta Superintendência. Em consequência disso, podemos inferir que os sujeitos do campo não estão sendo considerados em suas diversidades e especificidades. Identidades e realidades do campo são negadas quando tudo é colocado num

mesmo padrão: o padrão “escolar”. Repetindo a fala da Supervisora Regional de Educação quando afirma que as escolas localizadas fora da sede “Pará de Minas”, em povoados rurais, são consideradas “apenas” como “Escolas Estaduais”. Tudo é colocado em um mesmo “pacote”. A SRE de Pará de Minas negou a existência de escolas do campo até janeiro de 2015. Agora, com a Resolução 2028/2015, que institui as Diretrizes para as Escolas do Campo de Minas Gerais pode ser que esta realidade se transforme e a SRE passe a (re) conhecer o mundo diverso que está sob sua jurisdição no que diz respeito à educação formal desses sujeitos do campo. Um fato preocupante é que a SRE Pará de Minas direciona o trabalho das Secretarias Municipais de Educação de vinte municípios, por mais que eles tenham certa autonomia, eles seguem as orientações desta Superintendência. Contudo, não se trata de “culpabilizar” o órgão, uma vez que o gargalo desta questão é histórica e a SRE cumpre ordens da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

3.4 As Secretarias Municipais de Educação da microrregião: olhares e percepções sobre a Educação do Campo e seus sujeitos

Em 7 de janeiro de 2015 fui recebida na Secretaria Municipal de Educação de Pará de Minas pela Assessora Executiva da Secretária de Educação. Segundo dados fornecidos por ela, Pará de Minas possui dezessete (17) escolas municipais de Ensino Fundamental e quinze (15) Centros Municipais de Educação Infantil. Segundo a assessora, no município não há Escola Indígena, Escolas Núcleo/Pólo, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Escola Itinerante e Escola de Assentamento da Reforma Agrária.

De acordo com a assessora, o município possui dez (10) escolas rurais, sendo duas (2) de Educação Infantil. Ela afirmou que a Secretaria Municipal de Educação tem conhecimento das Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica do Campo e que as 60 escolas as implementam, , no entanto não há uma diretoria específica para assuntos relacionados a escolas do campo, mas reforçou que as escolas recebem livros didáticos especiais⁴. Afirma que a Secretaria participou do I Seminário de Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais em 2012, porém, não soube falar como as discussões e resultados do

⁴ O primeiro ano em que as Escolas do Campo foram contempladas com o P NLD Campo foi em 2013, em que os professores escolheriam os livros didáticos no período de 2013 a 2015. Em 2015, já foi publicado o Guia PNLD Campo 2016, em que serão atendidas as escolas rurais e as escolas urbanas com 100% de alunado residente em área rural, com alunado de anos iniciais do ensino fundamental constante no censo escolar de 2014. Trata-se de uma política pública ainda recente no País.

evento foram repassados para os professores porque ela não trabalhava na secretaria na administração passada. Segundo a assessora, todos os alunos do campo que moram distante da escola utilizam o transporte escolar.

Ela respondeu às perguntas, porém, com algumas dúvidas. Foi necessário, posteriormente, recorrer a uma funcionária mais antiga da Secretaria para me certificar alguns dados como número de escolas por exemplo. Além de conferir questões sobre o número de escolas, pensei ser importante conversar com esta funcionária mais antiga por lembrar-me de que, na época que iniciei minha trajetória profissional em uma escola municipal localizada no campo em Pará de Minas (2003), todos os educadores da escola, gestão e funcionários da SMED Pará de Minas, referiam-se a essas escolas como “escolas de zona rural”. No entanto lembro-me de que, ao ser remanejada para o Museu Histórico de Pará de Minas em 2009, a Coordenadora do Departamento de Projetos da SMED Pará de Minas passou a referir-se a essas escolas como “do campo” e chamava a atenção quando alguém se referia a elas como “rurais”.

Este fato passou a fazer parte das minhas questões na elaboração deste projeto de pesquisa, sendo assim, procurei por essa Coordenadora na Secretaria, mas ela não se encontrava mais. Com a mudança de administração municipal mudaram-se os cargos da Secretaria de Educação e os não efetivos não se encontravam mais. Então, perguntei a esta funcionária efetiva mais antiga, que trabalhava diretamente com essa diretora e perguntei a ela sobre essa mudança na nomenclatura. A funcionária confirmou que houve a mudança, mas, não se lembrou do por que. Ela afirmou:

A gente falava zona rural. Depois que foi campo, escolas do campo. Que aí não passou a falar mais zona rural, só escolas do campo. (...) Porque... ela só falou comigo: ó gente, não é mais zona rural que fala, é escolas do campo. Mas a legislação eu não cheguei de ver (Entrevista SMED Pará de Minas)⁵.

Os dados coletados mostram que as informações foram repassadas de maneira incompleta para os funcionários da SMED, afinal, a nomenclatura não mudou por acaso, mas sim porque existe todo um contexto de lutas por trás dessa mudança. Este dado provocou a seguinte questão: Como essa informação (não) chegou até as gestoras das escolas? E aos professores? Simplesmente mudaram a nomenclatura? Com que fundamento? Pude inferir que as informações que chegam à SMED Pará de Minas, assim como nos demais municípios da

⁵ Entrevista realizada em 08 de abril de 2015 em Pará de Minas.

microrregião são repassadas por meio da SRE Pará de Minas. Entretanto, com o questionário aplicado à SRE percebi que as Diretrizes Nacionais e a compreensão a respeito da luta do movimento da Educação do Campo ainda era algo distante da realidade do órgão. Porém, as Secretarias Municipais também participam dos encontros estaduais, sendo assim, a então Coordenadora de Projetos pode ter “aprendido” com atenção a questão da mudança de nomenclatura e repassado aos demais funcionários da SMED, mas sem uma explicação, uma justificativa.

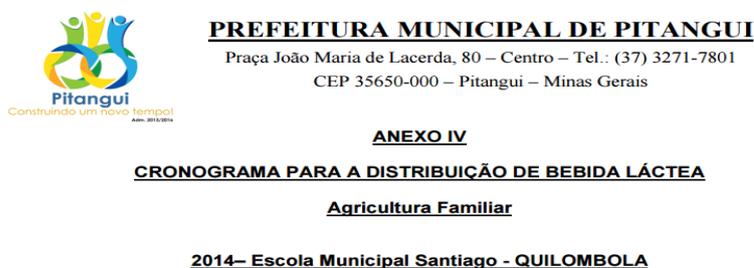
Pude inferir, mais uma vez, que as informações podem ter sido repassadas de forma mecânica, sem uma reflexão, o que traz consequências desastrosas. A luta e suas reflexões que resultaram nas Diretrizes perdem o sentido e a luta dos movimentos sociais torna-se invisível, fazendo com que pareça que a conquista de direitos tenha se realizado de “cima para baixo”, ou seja, que o Estado se conscientizou sozinho sobre os direitos da população do campo. E isto não é verdade. A luta se deu de “baixo para cima”. Os movimentos sociais precisaram lutar muito para que a população do campo tivesse seus direitos reconhecidos. Esta ocultação da luta é algo desastroso para a legitimidade da Educação do Campo como um movimento de luta por direitos.

Apesar de ser considerada uma política pública, a impressão que se tem é que ela se rompe com a mudança de administração, com a mudança dos cargos, de funcionários não efetivos, que concentram todas as informações, que participam dos cursos e seminários oferecidos pelo Estado e não as repassam. Diretoras de escolas participam de inúmeros cursos, seminários e qualificações, no entanto, ao que pude perceber e inferir a partir desta pesquisa e da minha experiência também como professora do município de Pará de Minas durante sete anos, as informações são diluídas nas reuniões administrativas e não se dá a devida importância em repassar de fato aos professores as questões que interessam no dia-a-dia da escola.

No dia 5 de fevereiro de 2015 apliquei o questionário, pessoalmente, no município de Pitangui. Quem respondeu ao questionário foi a Diretora das Escolas Rurais e Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com as duas entrevistadas, o município possui dezesseis (16) escolas de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil. Não há Escola Indígena, Escola Quilombola, Escola Núcleo, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Escola Itinerante e Escola em Assentamento em Reforma Agrária.

Quando perguntadas se no município existem outras experiências escolares, responderam que no município há uma escola quilombola. Logo depois a Coordenadora Pedagógica retificou “ela não é quilombola, ela está inserida na comunidade quilombola”. Esta comunidade denomina-se Veloso. Citaram também a Escola Técnica Federal – ITAC (Instituto Técnico de Agropecuária e Cooperativismo). Procurei me informar se a escola é considerada oficialmente pela Prefeitura de Pitangui como quilombola. Em documento oficial da prefeitura pude verificar que a escola é considerada como quilombola, porém, segundo a afirmação das coordenadoras pedagógicas ela “não é quilombola”.

Imagem 2 Documento da Prefeitura Municipal de Pitangui referente a distribuição de merenda escolar



A PARTIR DE 09/09/14 - TERÇA-FEIRA:

PRODUTO	QUANTIDADE
BEBIDA LÁCTEA	5,0 UND

Fonte: Minas Gerais, 2013.

Respondendo às perguntas, afirmaram que Pitangui possui sete (7) escolas rurais. A Secretaria tomou conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo segundo a Coordenadora Pedagógica por meio de Seminários e sempre acompanhando a União Nacional dos Dirigentes – UNDIME⁶. Afirmaram que as escolas implementam as Diretrizes e que o município participou do I Seminário de Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais em 2012. A Diretora 1 é responsável pelas seis escolas localizadas no campo no município de Pitangui.

Lóren: Então vocês têm uma escola quilombola né? **Diretora1:** A comunidade é quilombola. A escola é municipal. **Diretora 2:** *A escola está inserida numa comunidade quilombola. (...) Ela é bem atípica.* (...) Quando eu falo que lá é

⁶ A Undime é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 que tem como objetivos mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

atípico, é porque as pessoas de lá, que residem lá, elas não costumam muito sair daquilo ali, então são casadas entre parentes... talvez seja até por isso que esses meninos tenham dificuldade... E ali, eles também bebem muito... É uma vida muito ali, sabe? **Diretora 1:** Lá eles tem muito daquele ritual... de acreditá naquelas coisas de feitiçaria... **Diretora 2:** Por isso que eu estou te falando que lá é bem atípica. **Lóren:** Então você sente a diferença de lá com outras comunidades? **Diretora 1:** Diferente de todas. **Diretora 2:** Mas lá tem muita gente religiosa. (Entrevista n.º 2)⁷ [grifo nosso].

A fala das entrevistadas em relação à escola quando afirmam que a escola está “inserida” na comunidade, no entanto ela é “municipal” chama a atenção: ao que parece há uma negação à identidade da escola como quilombola; afirmam, ainda que é uma comunidade “atípica” quando se referem às crenças religiosas dos alunos chamando-a de “feitiçaria”. A identidade da escola, ao que parece, está sendo negada duas vezes, primeiro, porque não é nomeada pelas diretoras como escola do campo e sim, municipal e também dentro do discurso analisado, não tem sua identidade quilombola reconhecida e, além disto, é vista com certo preconceito quando é chamada de “atípica”. A palavra “atípica” segundo o dicionário Houaiss significa: Que se afasta do normal, do característico; anômalo, incomum, raro (HOUAISS, 2009). Ao fazerem esta afirmação, pressupõe-se que existe um modelo “normal”, hegemônico, e a comunidade seria anômala por ser diferente.

Cabe aqui um diálogo com a tese da pesquisadora Gilvanice Musial (2011) quando analisa relatórios de visitas a escolas de Instrução Primária de dois Inspectores de Ensino em Minas Gerais no século XIX, em que realizam visitas em escolas rurais. Ao realizar a descrição dos sujeitos da escola rural, um dos Inspectores refere-se aos alunos e professores, da seguinte forma:

O professor é um preto humilde, attencioso, delicado, bom homem, estimado (bom cabo eleitoral, muito geitoso), de regular habilitação, ensina bem; é professor effetivo há mais de 20 annos (p.54).³¹⁷
 Professora, D. Maria José do Nascimento, não normalista, habilitada perante a Escola Normal de Sabará. É uma preta de pequenas habilitações intellectuais, casada, honesta, estimada no povoado (...) A negrinha professora é carinhosa pa. com seus discípulos (p. 91).(MUSIAL, 2011, p. 204).

Ao se referir a outra professora afirma, negra ‘boçal’, ‘supinamente’ ignorante.

Produz uma escrita que a desqualifica como professora e como ser humano (MUSIAL, 2011, p. 205).

⁷ Entrevista realizada em 05 de maio de 2015 em Pitangui/MG.

Estaria nesta fala se repetindo o preconceito do século XIX de uma maneira contextualizada, ou seja, mais atual, quando a Diretora Pedagógica se refere àquela escola como atípica e quando não aceita sua identidade como quilombola? Ela afirma que a escola é “municipal”, ou seja, ela se encaixa dentro de nossos padrões, o padrão municipal, tido como o correto, o que deve ser seguido, assim como no século XIX conforme a citação a seguir.

Segundo Fonseca (2005):

o século XIX deu início a uma tradição que se tornou marca da educação: práticas pedagógicas com um caráter fortemente disciplinar, que visava a infundir comportamentos tidos como adequados e desqualificar os sujeitos portadores de uma cultura diferenciada do modelo europeu, que se pretendia atingir (FONSECA, 2005, p. 110). [grifo nosso].

Importante ressaltar que no artigo “O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX”, Fonseca (2009), destaca a presença majoritária dos negros na instrução elementar em Minas Gerais na primeira metade do século XIX. De acordo com o autor “o perfil racial das escolas acompanhava o perfil da população, ou seja, tratava-se de uma província que era marcada por um predomínio de negros na população (FONSECA, 2009, p.17)”. Este é um dado que desmistifica a ideia de que os negros não frequentavam a escola. O autor chama a atenção para as condições do negro escravo e do negro livre, que não eram as mesmas. Nesse sentido cabe perguntar o que aconteceu com esse público que desapareceu da escola pública nas primeiras décadas do século XX?

A Diretora 2, já foi diretora da escola e afirmou que as crianças eram muito “desacreditadas”:

Diretora 2: Tipo assim, que elas não viam muita esperança de crescimento né? No sentido profissional... por aí. Eu falava que não... sempre incentivando né? Quem sabe eles seriam os futuros professores de lá... As::as crianças falavam assim: que nada, a gente é preto, pobre... E a gente sempre incentivando. Aí a professora de lá foi dar aula lá, cê precisa vê que coisa boa. E ela é professora hoje porque de uma época eu falava isso, que eu trabalhava com eles (Entrevista n.º. 2)⁸.

A professora supracitada reside na cidade, ela utiliza o transporte escolar todos os dias até a escola. As diretoras relataram também um acontecimento com uma professora da escola, que não pertencia à comunidade, a respeito de uma vela preta encontrada queimada em sua mesa:

⁸ Entrevista realizada em 05 de maio de 2015 em Pitangui/MG.

Diretora 1: Foi assim, ela (professora que reside na cidade), chegou lá, eles tinham entrado na escola. **Lóren:** Ladrão? **Diretora 1:** Não. **Diretora 2:** Num foi ladrão não, fizeram bagunça na escola. **Diretora 1:** Tipo um vandalismo né? Levou pôs uma vela preta e queimou em cima da mesa da professora. Quando os menino chegaram... tia o que que é isso? Aí achou aquilo muito estranho. Aí ela tamém foi, mostrou. Passou um tempinho chega a vó de um aluno, aí a vó passou mal, desmaiô lá... bateu a cabeça no chão... sabe? **Diretora 2:** E as vasilhas tremeram. **Diretora 1:** É. **Diretora 2:** E a professora chegou aqui... e num é uma professora que mente. Ela estava assustada. (...) *Os alunos são muito custosos mesmo.* **Diretora 1:** *É, os alunos são mais difíceis. Igual teve um dia da::Prova Brasil, um aluno fugiu* (Entrevista n.º.2)⁹.

As Diretoras relataram este acontecimento muito assustadas. Mais adiante, apresentarei o relato da professora envolvida sobre este fato. Penso ser importante destacar a avaliação que as professoras fazem sobre os alunos da comunidade quando os rotulam de “custosos”, citando a fuga de um aluno no dia da aplicação da Prova Brasil. O que estaria implícita nesta atitude do aluno? Por que o aluno sentiu “medo” deste sistema de avaliação? Como este sistema de avaliações externas padronizadas “adentra” as escolas com especificidades a serem respeitadas? Como são impostas a esses alunos?

Pude inferir que a Secretaria Municipal de Educação de Pitangui parece ter ciência das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo como uma legislação a ser cumprida, no entanto, a impressão que passa é que existe uma dificuldade em aceitar a diversidade existente neste campo. Existe ainda um olhar estereotipado em relação ao diferente, ao que não é “comum”.

Não consegui aplicar pessoalmente os questionários às Secretarias de Onça de Pitangui, São José da Varginha e Florestal, impossibilitando obter maiores detalhes, como ocorreu em Pará de Minas e Pitangui. A agenda dos Secretários e a falta de funcionários para me receber nas secretarias foi o maior obstáculo encontrado; são municípios menores e o número de funcionários das secretarias é reduzido, sendo assim, a aplicação dos questionários foi realizada por telefone.

No município de Onça de Pitangui, em seis (6) de abril de 2015, a Secretária Municipal de Educação respondeu às questões. Segundo ela, o município possui seis (6) escolas de Ensino Fundamental e uma (1) de Educação Infantil. Não há no município Escola Indígena, Escola

⁹ Idem

Quilombola, Escola Núcleo, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Escola Itinerante e Escola em Assentamento da Reforma Agrária.

De acordo com a Secretária, todas as escolas do Ensino Fundamental do município estão localizadas na zona rural. Afirmou que a Secretaria de Educação tem conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e que elas são implementadas no município. Respondeu com firmeza, no entanto não consegui obter mais informações, devido ao pouco tempo disponível para a realização da entrevista. Não soube informar se o município participou do I Seminário de Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais em 2012, porque não estava na Secretaria nesta época. Afirmou que os alunos que necessitam tem o transporte escolar oferecido pela prefeitura.

Em quatorze (14) de abril de 2015, a Secretária Municipal de Educação de São José da Varginha respondeu às questões do questionário, também por telefone devido a compromissos na agenda durante toda a semana. Segundo ela o município possui três (3) escolas de Ensino Fundamental e duas (2) de Educação Infantil. Não há Escola Indígena, Escola Quilombola, Escola Núcleo, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Escola Itinerante e Escola em Assentamento da Reforma Agrária no município.

Duas escolas do Ensino Fundamental localizam-se na zona rural. De acordo com a secretária, a Secretaria de Educação teve conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo por meio da Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas. Porém, quando questionada se as escolas implementam as Diretrizes, ela perguntou-me do que se tratam essas Diretrizes, se “isso é uma lei”; respondi que sim, ela me pediu um minuto e perguntou para a coordenadora Pedagógica que estava ao seu lado e a coordenadora disse que não e a Secretária, com naturalidade, me repassou a resposta.

Percebi um total desconhecimento a respeito do assunto, o que se torna ainda mais grave quando duas, das três escolas de ensino fundamental do município localizam-se no campo.

Não há uma diretoria específica para assuntos relacionados às escolas do campo. Disse que o município não participou do I Seminário de Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais, em 2012. Afirmou que todos os alunos que necessitam tem o transporte

escolar. As perguntas realizadas por telefone e, novamente, o pouco tempo disponibilizado para entrevista, impediu-me de obter maiores detalhes.

No município de Florestal, o questionário também foi aplicado por telefone e quem respondeu foi o Secretário Municipal de Educação. As perguntas foram feitas no dia dezessete (17) de junho de 2015. Segundo o Secretário Florestal possui duas (2) escolas de Ensino Fundamental, uma (1) creche, uma (1) pré-escola e duas (2) escolas de Ensino Médio, sendo uma estadual e uma federal, a CEDAF (Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal).

Segundo o Secretário o município não possui Escolas Núcleo/Pólo, Escola Quilombola, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Escola Itinerante, Escola em Assentamento em Reforma Agrária e não aplica o método Escola Ativa. O município possui uma (1) escola rural localizada na comunidade Cachoeira de Almas. Afirmou que a Secretaria não tem conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e não as implementa. Afirmou também que o município não participou do I Seminário de Educação: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais em 2012. De acordo com o Secretário todos os alunos que necessitam, possuem o serviço de transporte escolar.

Diante dos questionários aplicados às Secretarias Municipais de Educação, pude constatar que há um desencontro de informações sobre o movimento e a política pública de Educação do Campo. Algumas secretarias afirmam ter conhecimento das Diretrizes e afirmam aplicá-las, outras demonstram total desconhecimento sobre o assunto. Pude inferir que as Secretarias participam das mesmas reuniões no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas, e a própria SRE demonstrou certo desconhecimento sobre o assunto, no entanto percebi que as secretarias que citam a UNDIME como apoio, estão um pouco mais apropriadas sobre o assunto

CAPÍTULO IV

4 OS SUJEITOS QUE OCUPAM O CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PARÁ DE MINAS

4.1 A geografia política do território: tensões e contradições

Início este item citando trecho da fala do Diretor da Secretaria de Transporte da Prefeitura de Pará de Minas:

Diretor de transporte: É, a nossa maior dificuldade são as residências muito distantes das escolas e algumas propriedades são distantes das escolas que: como que eu te explico: elas são muito, muito, elas não estão juntas, como que eu falo... Elas são muito espaças assim as residências, porque a propriedade:: Você pode colocar aí também que *existe em Pará de Minas grandes propriedades. São grandes fazendas, nessas fazendas a gente tem que circular ela toda pra buscar nas residências dos funcionários. Então se fossem pequenas propriedades, todas as casas estariam mais próximas. Como Pará de Minas tem muitos fazendeiros de bastante poder aquisitivo, então as fazendas deles são grandes, são muito espaçadas as residências. Então a gente tem que andá muito dentro de uma própria fazenda. O percurso dentro de uma fazenda é muito grande pra assim, buscar, apanhar todas as crianças* (Entrevista n^o4)¹⁰”.

Na microrregião de Pará de Minas, o latifúndio está presente. O cenário é de muitas cercas. Da estrada muitas vezes não é possível nem avistar a sede das fazendas e as plantações. Grandes galpões de granja, muito gado e pouca gente. Os grandes fazendeiros da região fizeram carreira política nos municípios e também no âmbito estadual, tornando-se deputados e até governador de Estado.

A empresa FRANCAP possui galpões de granja em toda a microrregião:

Uma das mais antigas empresas avícolas da região Centro-oeste de Minas em funcionamento, a FRANCAP iniciou suas atividades em 1965. Tudo começou com um pequeno incubatório no centro de Pará de Minas, que produzia 1.000 pintinhos por mês. Confiante no empreendimento que iniciava, o empresário Antônio Alves Capanema ampliou o incubatório e, posteriormente, iniciou uma pequena criação de frango de corte. Sem nenhuma experiência na área, ele foi adquirindo conhecimentos e, entusiasmando-se, aumentou gradativamente sua produção. Vendo a necessidade de um abatedouro, construiu uma unidade no trevo que liga Pará de Minas a Florestal, com capacidade de abate de 600 aves por hora. O incubatório também foi ampliado e transferido para a Vila Ferreira. O mesmo crescimento ocorreu na recria de frangos, que está situada dentro de um raio de 30 KM do

¹⁰ Entrevista realizada em 05 de maio de 2015 em Pitangui/MG.

frigorífico. Atualmente a capacidade de abate da FRANCAP é de 80 mil aves por dia. *A Empresa aloja 3,5 milhões de frangos em cerca de 70 galpões próprios e dezenas de outros alugados.* A produtividade mensal de aves é de 1,6 milhão. O Incubatório produz 2 milhões de pintinhos, que abastecem também granjas da região. Operando independentemente, a empresa gera 850 empregos diretos. Para atender a Grande BH, foi construído um entreposto próximo ao Carrefour, substituindo um antigo depósito no bairro João Pinheiro. A empresa possui também um entreposto em Taguatinga, Distrito Federal, através do qual abastece a região Centro-Oeste. A direção da FRANCAP, eminentemente familiar, já planeja a ampliação da unidade de Pará de Minas para a instalação de um moderno setor de cortes, embutidos e marinados. O investimento para o empreendimento é de R\$ 4 milhões e será coberto com recursos da própria empresa (FRANCAP)

Imagem 3 - Galpões de granjas – Comunidade de Conquista – São José da Varginha/MG.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

É grande o número de assalariados e diaristas que trabalham para a empresa supracitada. Até aproximadamente o ano de 2007, os trabalhadores iam trabalhar na carroceria descoberta de um caminhão fornecido pela empresa percorrendo trechos perigosos de estradas. Esta não é a única granja da microrregião, mas sem dúvida uma das maiores e este fazendeiro exerce grande influência na vida rural da microrregião.

A microrregião apresenta algumas características comuns, como, trabalhar para um mesmo fazendeiro como é o caso de Pará de Minas, São José da Varginha e Florestal, porém, existem características diversas também. Pará de Minas possui também um Assentamento do MST. No município de Onça de Pitangui, existe uma Associação de Mulheres que luta pela agricultura familiar e em Pitangui uma comunidade quilombola que trabalha na produção de cigarros de palha em grande escala.

No entanto, um cenário é comum: a concentração de terras e poder e ainda a dicotomia dos espaços do latifúndio e das comunidades. Conforme mencionado no início do trabalho, no território do campo da microrregião coexistem os espaços das comunidades e do agronegócio. No agronegócio a mercadoria predomina na paisagem e nas comunidades predomina a presença de pessoas que estabelecem ali seu espaço de vida.

Milton Santos em sua definição de território afirma que “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2007, p.13). Segundo o autor, “o dinheiro busca tudo desmanchar, e o território, que mostra que há coisas que não podem desmanchar (SANTOS, 2007, p.13).” Dentro desta perspectiva ele ainda traz como definição de território:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais do exercício da vida (SANTOS, 2007, p.14).

Para o autor, o dinheiro aparece em decorrência de uma vida econômica tornada complexa, quando o simples escambo já não basta e se impõe como um “equivalente geral de todas as coisas que existem e são, ou poderão ser, objeto de comércio (SANTOS, 2007, p.14).” Essa abordagem do território e do dinheiro é, sem dúvida, proveniente de um processo histórico e que resulta no agronegócio onde o alimento e tudo aquilo que pode ser rentável torna-se uma mercadoria acima de tudo.

As comunidades rurais vêm sobrevivendo na medida do possível à ditadura do dinheiro e do agronegócio que precisam de “espaço” para se ampliar cada vez mais, porém, nem tudo no território pode ser desmanchado como afirma Milton Santos. Dessa maneira, surgem os conflitos, declarados ou não. Apesar da imposição do latifúndio, as comunidades vêm resistindo e se “adaptando”. Em um mesmo território coexistem paisagens distintas. Mançano (2015) chama a atenção para esta diferença em relação às duas paisagens:

A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é

caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gentes, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês (MANÇANO, 2006, p. 29).

O campo é um território onde as várias dimensões da vida acontecem. A sobrevivência, o trabalho, a educação, a saúde, a cultura, as celebrações de vida e morte. As relações entre o latifundiário e o trabalhador, do médico do posto de saúde com a população, da escola com os alunos e pais, do dono da mercearia com os moradores, do líder comunitário com os moradores, da Igreja com a população, são construídas para garantir a sobrevivência e transformar o território. Segundo Mançano:

As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. (...) Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (MANÇANO, 2006, p.2).

O latifundiário pensa o Campo como um local para produção em grande escala com fins lucrativos e muitos deles não residem no campo, enquanto o campesinato pensa o Campo como um local de sobrevivência e vida. São duas perspectivas distintas de ver o mesmo espaço, porém estão diretamente relacionadas. “A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea (MANÇANO, 2006, p.29)”. Na paisagem do agronegócio há pouca presença de pessoas, andam-se quilômetros sem avistar ninguém. Em grandes plantações de eucalipto, por exemplo, a paisagem é tão igual que se corre o risco de se perder.

No campo dos “camponeses”, há uma paisagem diversa. Mais casas, pequenas plantações nos quintais, Igreja, uma venda, às vezes um posto de saúde, um telefone público, um bar... Enfim, há uma estrutura diferente que deve dar conta da sobrevivência de uma determinada população, suas necessidades, culturas e espiritualidade.

Mançano (2006) traz a discussão sobre as definições de território e espaço que ainda são novas e não encontradas nos manuais de geografia tradicional. A construção destes conceitos “vem sendo realizada com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias (MANÇANO, 2006, p.31)”:

Território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território. (...) Território não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político. (...) Por sua amplitude, o conceito de espaço pode ser utilizado de modos distintos. (...) O espaço social está contido no espaço geográfico, criado originalmente pela natureza e transformado continuamente pelas relações sociais, que produzem diversos outros tipos de espaços materiais e imateriais, como por exemplo: políticos, culturais, econômicos e ciberespaços (MANÇANO, 2006, p.31).

Neste sentido podemos pensar o campo como um espaço social ocupado por espaços políticos diferentes quando se pensa no agronegócio, onde predomina a visão do latifundiário cuja preocupação maior é extrair da terra lucratividade, coexistindo com populações quilombolas, camponeses, indígenas, que veem na terra sua possibilidade de vida, sobrevivência e de trabalho.

E neste território repleto de desigualdades e relações de poder, ocorrem processos educativos que formam os sujeitos do campo que aprendem a lidar com injustiças, com a má distribuição de terras, com as dificuldades na luta pela sobrevivência. Os sujeitos incorporam estas vivências em suas trajetórias de vida e se formam como sujeitos políticos neste contexto desumano que os explora.

4.2 Quem são os sujeitos?

No movimento de luta pela Educação do Campo percebe-se um novo projeto de escola em construção. Uma escola na qual os próprios sujeitos do campo sejam ouvidos, reconhecidos, compreendidos e valorizados, tendo suas trajetórias (re) conhecidas, (re) contadas e seus saberes legitimados. Um projeto de escola que seja construído com a participação dos próprios sujeitos do campo e não mais um modelo urbano hegemônico a ser seguido e “adaptado” à realidade desses sujeitos.

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 1999, p. 42).

Segundo Molina, “não haveria sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos (MOLINA, 2006, p.8)”. Os sujeitos que habitam o campo no Brasil não foram representados durante séculos na

história, e o projeto da Educação do Campo visa também dar visibilidade ao que estes sujeitos têm para contar.

Existe uma dívida histórica com os sujeitos do campo que, além de todos os débitos no tocante a garantia do acesso aos direitos, é também uma dívida de conhecimento. Num país com as dimensões rurais como o Brasil, e com o papel que teve e tem na história este território, é de fato impressionante a ausência e o desconhecimento sobre o que é a infância no campo; sobre a juventude; sobre a velhice no mundo rural (MOLINA, 2006, p.8).

Etimologicamente sujeito deriva do latim “*subjectus*, a, *um* ‘posto debaixo, colocado, situado abaixo’. A palavra sujeito possui vários significados, sendo o primeiro deles de acordo com o dicionário Houaiss, “indivíduo subordinado a um suserano, no regime feudal; vassalo, súdito” (HOUAISS, 2009). Porém, há outros significados fortes para o vocábulo, tais como “pessoa vinculada a uma relação jurídica”, ou “aquele que é titular de um direito”.

Consideramos que mesmo que o termo ‘sujeito’ tenha sua origem relacionada à subordinação, será utilizado nesta pesquisa partindo do pressuposto de que este mesmo sujeito que é subordinado é também o sujeito que luta e muitas vezes não se ‘sujeita’ a algumas regulações. O olhar desta pesquisa esteve atento a esses significados implícitos na palavra sujeito. A pesquisa levou em conta que esses sujeitos são sujeitos de direito que questionam a subordinação, questionam o Mercado, questionam o Estado e lutam não somente pelo direito à educação, mas também pela garantia desse direito e pelo respeito e valorização das suas trajetórias de vida ou valorização dos significados criados nos processos de construção das suas vidas no campo.

No movimento da Educação do Campo, há uma definição sobre os sujeitos do campo:

Os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2002, p.29) [grifo nosso].

Esta pesquisa levou em consideração todos os sujeitos que constituem o campo: crianças, jovens, adultos e idosos. Todos como sujeitos de direitos que, no entanto, estão sendo privados desses direitos. Direitos negados às crianças que não têm o acesso à Educação

Infantil, aos jovens que estão fora da escola por não terem perto de casa a oportunidade do aprendizado formal e pela necessidade do trabalho precoce e, ainda, os adultos e idosos que não contam com uma fiscalização e orientação adequada de seus direitos trabalhistas e ainda tiveram, durante suas vidas, o direito de estar na escola, negado. Sem falarmos na ausência do Estado no que diz respeito a cultura, lazer e serviços que deveriam ser básicos a estas populações.

Caldart (2006) questiona:

“Quem são os sujeitos do campo?” “Como se formam/se educam nos diferentes espaços onde desenvolvem sua experiência humana: na família, no trabalho, nas relações comunitárias, na escola, no movimento social?” “Quem são e como se educam as crianças, os jovens, os adultos, os idosos no campo?” Como se constituem a infância, a juventude, a idade adulta e a velhice no campo? E “quem são e como se formam os educadores dos sujeitos do campo?”. “Que processos formadores vivenciam na própria ação de educar?”. (CALDART, 2006, p.14)”.

Este trabalho levou em consideração os diversos espaços onde a educação acontece, considerando todos esses questionamentos colocados por Caldart. Compreender quem são esses sujeitos e como se educam nos diferentes espaços da vida cotidiana no campo como na família, nas relações de trabalho, na comunidade e nos movimentos sociais também foram observados e analisados nos discursos das entrevistas. Para isso, foi essencial ouvir esses sujeitos na tentativa de compreender suas histórias e trajetórias, inclusive tentando compreender como tiveram seus direitos negados durante tantos anos.

Para dialogar com a negação desses sujeitos pela história e pelo Estado trago a definição de Arroyo sobre os “Outros Sujeitos”, que segundo o autor são os “novos/velhos atores sociais em cena (ARROYO, 2014, p.26).”

Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade (ARROYO, 2014, p.26).

Na análise das entrevistas foi possível perceber que os sujeitos colaboradores desta pesquisa sentem-se muitas vezes abandonados pelo poder público de uma forma geral. E demonstram consciência política a esse respeito.

Na fase exploratória da pesquisa algumas observações foram feitas a partir de visitas e entrevistas junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pará de Minas, que atende também os municípios de Onça de Pitangui e Igaratinga. Segundo relato de servidora do Sindicato que foi fundado em 1972:

A classe dos trabalhadores rurais é muito guerreira, dá o seu sangue pelo seu trabalho, que não era reconhecido, mas eles continuam nesta luta porque amam o que fazem. Com a fundação do sindicato, o trabalhador rural passou a ter conhecimento de seus direitos, algo que não foi bom para os patrões (ENTREVISTA, 2013).

O latifúndio e a atividade intensiva em mão-de-obra na economia da microrregião acabou promovendo, também, a atividade do sindicato. O sentido da propriedade, precocemente aprendido pela paisagem das cercas promoveu a iniciação política da luta por direitos. Ainda, segundo o Sindicato, são considerados trabalhadores rurais:

Os que exercem atividade como assalariados na agricultura, pecuária e similares, na produção rural, bem como os agricultores familiares proprietários ou não, que exerçam atividade rural, individualmente ou em regime de agricultura familiar, assim entendido o trabalho dos membros da família, executando em condições mútua de dependência e colaboração, ainda que com ajuda eventual de terceiros, trabalhadores no reflorestamento, hortifrutigranjeiros, assentados e parceiros da reforma agrária, pescadores e garimpeiros artesanais que trabalham por conta própria e não tenham empregados, trabalhadores na área de cana e da avicultura, tratorista rural e os que trabalham com artesanato rural (SINDICATO, 2013).

Foi possível verificar a grande presença de trabalhadores assalariados e diaristas que prestam serviços a poderosos latifundiários da microrregião. Compreender essa relação trabalhador/latifundiário tornou-se necessária para analisarmos os processos educativos que permeiam esta relação e analisar como essas relações são compreendidas pelos próprios sujeitos do campo. Ficou claro que a relação com o latifundiário, mesmo que de maneira indireta, tem um peso na trajetória desses sujeitos.

Mesmo os (as) trabalhadores (as) assalariados (as), diaristas, não engajados em movimentos sociais mostram-se “politizados e conscientes” (ARROYO, 2014, p.46) das relações de poder que permeiam o campo, seja no trabalho, na política, na vida. Não há, portanto, possibilidade de construção de uma escola do campo sem a compreensão de quem são seus sujeitos. Esses sujeitos e seus filhos nunca chegarão à escola sem carregar consigo aprendizados que a luta

cotidiana se encarregou de ensinar. Portanto são processos educativos presentes nas vivências humanas no território.

4.2.1 Trabalhadores: Relações trabalhistas no campo, a luta por direitos e a luta pela terra

Entrevistar os sujeitos colaboradores da pesquisa foi uma etapa complexa que envolveu técnicas metodológicas, sensibilidade e reflexividade, que segundo Bourdieu:

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar *no campo*, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza (BOURDIEU, 2012, p.694).

O olhar, a escuta, a percepção e a consciência da estrutura social em que a entrevista aconteceu foram fundamentais nessa etapa. Compreender inicialmente o contexto social em que o sujeito colaborador da pesquisa está inserido foi essencial para a formulação das perguntas que, muitas vezes, precisaram ser alteradas ou acrescentadas no decorrer da entrevista. O respeito ao entrevistado em relação às perguntas feitas exigiu que eu me colocasse “em seu lugar em pensamento” (BOURDIEU, 2012, p.700), respeitando seus saberes, sua linguagem, suas opiniões e sua história de vida.

O sociólogo pode obter do pesquisado mais distanciado de si socialmente que ele se sinta legitimado a ser o que ele é se ele sabe se manifestar, pelo tom e especialmente pelo conteúdo de suas perguntas as quais, sem fingir anular a distância social que o separa de si, (...) ele é capaz de *se colocar em seu lugar em pensamento*. Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o necessitar a partir desse ponto e para decidir-se de alguma maneira por ele (...), não é executar a “projeção de si em outrem” do qual falam os fenomenólogos. É dar-se uma compreensão genérica e genética do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (...) e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social (BOURDIEU, 2012, p.699-700).

As entrevistas foram inicialmente realizadas a partir de um questionário sócio-econômicos (anexo 3), que serviu como uma espécie de orientação, no entanto, as conversas fluíram e eu os deixava à vontade para falar e instigava-os a descrever um pouco de suas histórias de vida.

No trecho da entrevista a seguir, o entrevistado GC, um homem negro de 58 anos de idade, descreveu mais longamente sobre sua trajetória profissional e sua luta para conseguir a

aposentadoria. GC trabalhou vinte e sete anos no campo, sem registro profissional e nunca usufruiu de férias durante todos esses anos.

Lóren: Você não tirou férias na sua vida?**GC:** Nunca! Nunca! Nunca tirei, foi direto e reto. A única coisa, agora, uma coisa que ele foi honesto comigo... eu num tinha direito de décimo terceiro todo ano e o rapaz que tinha carteira assinada um... , o homem que mora lá dentro do sítio faz cinquenta anos recebia o décimo terceiro. Pois durante esses anos todos ele me pagou. O mesmo valor que ele pagava eles, dois salários de décimo terceiro todo ano ele me pagava. Ele me pagou tudo, ele me pagou tudo. Isso ele me pagou! E eu num tinha direito de décimo terceiro, num tinha nada assinado.

Lóren: Você não era fichado, né...

GC: Não era fichado... (ENTREVISTA n.º 3)¹¹

O entrevistado GC teve dificuldades em se aposentar por nunca ter trabalhado registrado. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Florestal lhe propôs entrar na justiça contra o empregador e GC se recusou. Fiz perguntas sobre o salário e a trajetória de trabalho, até chegar na questão da aposentadoria.

Lóren: Um salário... E o senhor trabalhava em fazendas?

GC: É. Eu trabalhei num sí... Antes, antes eu trabalhava pra todo lado aqui. Tudo em quanto é fazenda eu trabalhava.

Lóren: Era diarista?

GC: É. Diarista. Então depois tem um homem de um sítio aqui, que fica aqui embaxo aqui, o Paulo Antônio aqui, tem aquela mangueira... do lado debaixo.

Lóren: Ham...

GC: Do lado debaixo ali tem um morador que mora lá dentro, muitos anos, aí eu trabalhei ali desde os sete anos.”

Lóren: Nossa! Muitos anos!

GC: *Inclusive a aposentadoria começou a dar problema porque o presidente do sindicato num queria aceitar. Num queria aceitar porque ficou com medo de entrar com o meu processo de aposentadoria lá no INSS em Pará de Minas e dar problema por causa de eu trabalhar esses anos todos sem carteira assinada.*

Lóren: Mas ia dar problema era para o patrão, não era não?

GC: Pois é, mas aí o presidente lá ((do sindicato dos trabalhadores rurais)) ignorou, num quis... depois do::: processo todo montadinho, a funcionária lá que arrumou tudinho, no dia que eu completei sessenta anos falou comigo: ‘Olha GC, eu podia mandar você entrar com esses papéis todos, mas eu tenho que esperar o presidente chegar pra ele ver, pra ele verificar tudo, que ele que é o presidente aqui do sindicato. Aí ele vai resolver.’ *Aí ele ((presidente do sindicato)) chegou, ele chegou e já começou a dar problema. Ele falou que não ia mandar, que não ia mandar eu entregar, entrar com esses papéis não, no INSS não, senão iam em cima do sindicato de Florestal e ia dá pobrema pra ele’.*

Lóren: “Porque deixou você trabalhar tanto tempo sem carteira assinada...”

GC: Aí eu peguei e falei com ele, ele chama até seu João. Eu falei: ‘Oh seu João, mais num tem nada a ver não. Eu trabalhei pro homem esses anos todos lá, mas se eu trabalhei lá, como trabalhador rural, como diarista toda vida. Desde como eu comecei como diarista.’ *Inclusive depois de três anos que eu trabalhei, que eu estava trabalhando lá dentro do sítio dele aí eu conversei com ele, conversei com ele esse negócio de assinar carteira, que era perigoso porque a gente mexia com*

¹¹ Entrevista realizada em 18 de junho de 2015 em Florestal/MG.

serviço pesado lá, poderia ter sofrido um acidente lá... depois ele ia ter problema. Aí ele falou que não, não precisava porque um, um, tem um rapaiz, tem um dono do armazém ali que trabalha lá era carteira assinada e ele não poderia assinar mais carteira, porque senão apertava pra ele, que iria ter muito problema nas costas dele. Aí ele não queria assinar não. Mas, disse que quando eu fosse aposentar que era garantia. E como de fato ele assinou tudo pra mim, arrumou tudo beleza, nós fizemos contrato lá no sindicato. Mas o presidente lá pegou, mandou chamar ele lá e falou: ‘O senhor num foi honesto com ele não. Ele trabalhou esses anos todos pro senhor aqui sem direito a férias, ele nunca teve uma férias lá, o senhor nunca deu ele férias. O senhor tinha que ter pagado, você tinha que ter garantia e num teve. Então pra ele aposentar o senhor vai ter que pagar dias e anos de INSS pra ele poder aposentar. Você vai ter que pagar pra ele poder aposentar. Porque senão ele vai poder aposentar pelo sindicato não.’ Aí eu com problema danado lá. Aí tem o advogado que trabalha pra esse sindicato lá, ele é lá de Itaúna e ele mesmo aconselhou para ele lá... ((O advogado do sindicato)) falou: ‘Não seu João, o senhor pode entrar com a aposentadoria do moço, os processos...’ Conferiu tudo! Inclusive conferiu os papeis todos. E ((o advogado do sindicato)) falou com ele: ‘Não, o senhor pode entrar por minha conta aí.. Eu como advogado do sindicato, garanto que não vai dar problema nenhum não, seu João. O moço trabalhou lá pro seu Paulo Antônio lá, esses anos todos. Eles falaram que gostam dele. É difícil um patrão ficar com funcionário na fazenda esses ano igual ele ficou., É porque eles gostam dele, num dá problema não. ((O presidente do sindicato disse)): Não, não vou entrar não. Aí bateu pé, bateu pé e arrumou confusão danada e aí meu patrão e esse tal de Paulo Antônio também, inclusive a dona dele é muito ativa, ela foi mulher estudada demais em Belo Horizonte e entendia de lei. Aí pegou e arrumou um advogado bom aqui em Pará de Minas também. *Aí ele ((presidente do sindicato)) teimou e quis que eu assinasse um processo pra tocar contra meu patrão. Eu falei: “Eu não vou assinar. Eu não vou, eu não posso fazer isso não. Não posso fazer isso de jeito nenhum. Se for pra mim fazer isso eu fico sem aposentar. Aí vou continuar pagando e vou ver que fim que dá.”* Aí depois, depois ele falou: ‘Se você não assinar esse processo você tem que tocar contra ele. Aí ele vai ter que acertar com você. E ainda botou até nós no papel pra gente assinar, pra mim tocar contra ele ((o patrão)). ‘Nós vamos contabilizar e ele vai ter que te pagar sessenta mil reais.’ Mas do que? Estava na sabedoria dele pegar dinheiro nas minhas costas. Ele falou 10% vai pro advogado, mais tanto pro advogado e mais tanto... Ele queria ganhar dinheiro... Eu falei: ‘Eu não vou assinar.’ E peguei e não assinei mesmo. Ele falou ((presidente do sindicato)): ‘Você não assina, você não aposenta.’ Aí eu comecei ficar nervoso lá também... (ENTREVISTA n^o3)¹²”

O patrão junto a esposa levaram GC a um advogado particular, e GC relatou a conversa com ele:

GC: É, fui. Aí quando é fé... danado... me perguntava eu respondia, perguntava o Paulo o Paulo respondia, perguntava a Lourdes ((esposa do patrão)), a Lourdes respondia. Aí depois chegou no final aí a Lourdes perguntou: ‘Oh doutor, como é que tem que fazer agora? O senhor já enviou o processo lá pro Ministério do Trabalho, lá em Pará de Minas... Como é que tem que fazer? Nós temos que comparecer lá no Ministério do Trabalho?’ ‘Tem! E já está marcada a audiência. Vocês três: o senhor, o GC e dona Lourdes. Vocês tem que comparecer lá no Ministério do Trabalho, já está marcado.’ Aí depois eu peguei e perguntei o advogado, falei: ‘Oh doutor, fazer uma pergunta pro senhor... Esse processo tá lá, *eu sou obrigado a comparecer lá no Ministério do Trabalho junto com o senhor Paulo e dona Lourdes? Eu não assinei nada contra o Paulo! Contra eles... porque que eu tenho que comparecer lá?’* Ele ((presidente do sindicato)) arrumou esse processo de cabeça lá do advogado, ele trabalha em Belo Horizonte, faz parte do

¹² Entrevista realizada em 18 de junho de 2015 em Florestal/MG.

sindicato lá, então foi de cabeça deles, eu num assinei nada, não toquei contra eles. Aí ele riu e falou assim: ‘Eu tô... eu tô especulano você, porque eu sei que você é muito ativo, você respondeu muito bem lá dentro do sindicato, na presença do... do... do seu João lá. Ele ficou “p” da vida com o senhor por isso mesmo. Tudo que eu perguntei você respondeu. Então, a mesma coisa você respondeu aqui. Agora é o seguinte, o dia da audiência que está marcada, o senhor Paulo mais dona Lourdes vão ter que arrumar um advogado para defendê-los no Ministério do Trabalho, mas você não. Você não comparecendo lá na audiência, lá no Ministério do Trabalho, não tem nada, o processo fica todo desativado. Ele não tem nada contra vocês Senhor Paulo. Ele não comparecendo não tem como a juíza lá do Ministério do Trabalho tocar nada, tocar nada.’ Aí acabou tudo. (...) Aposentei e aí dentro de duas semana, aí o sindicato, eu tinha contribuído mais... mais vinte anos em Pará de Minas, aí a funcionária do sindicato, ela era assim comigo, pegou e arrumou tudinho. Aí dentro de duas semana eu aposentei. Mas o seu João ((presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Florestal)) ficou magoado comigo...”

GC: *Hoje eu sou amigo deles a mesma coisa, eles gostam... toda vez que eles vão pro sítio eles me chamam, eu tenho que ficar junto com eles lá na cozinha, mesma coisa. Se eu tivesse tocado, hoje eu era o maior inimigo deles... o maior inimigo deles...(ENTREVISTA n° 3)¹³”*

Imagem 4 - Entrevista com o senhor GC. –Cachoeira de Almas – Florestal/MG



Fonte: Arquivo pessoal da autora

São muitas as reflexões sobre essa fala do senhor GC. Que relação é esta de uma suposta “fidelidade” ao patrão que o fez recusar-se a comparecer no Ministério do Trabalho para reivindicar seus direitos trabalhistas negados por vinte sete anos? Que opressão é esta tão consolidada e vista por esse trabalhador de maneira natural? Qual a relação de poder implícita neste ato? GC sente-se aliviado e honrado ao dizer que hoje ele continua amigo do patrão, sentando-se na cozinha junto a ele.

¹³ Entrevista realizada em 18 de junho de 2015 em Florestal/MG.

A partir desse questionamento penso ser pertinente trazer Milton Santos (2012) quando se refere ao “espaço que une e separa”:

Com a mundialização da sociedade, o espaço, tornado global, é um capital comum a toda a humanidade. Entretanto, *sua utilização efetiva é reservada àqueles que dispõem de um capital particular*. (...) A utilização desse capital comum, o único de que dispõe a humanidade, *é seletivo*. *O espaço construído (...) é seletivamente utilizado pelos diversos tipos de modalidade do capital*. (...) de um lado, há os consumidores de espaço, os famintos de infraestruturas; de outro, todo o resto. Os primeiros, firmas multinacionais e aparentadas, participam direta ou indiretamente da acumulação das economias avançadas, reservando para si as maiores vantagens (SANTOS, 2012, p.31-32) [grifo nosso].

Senhor GC refere-se ao patrão como amigo, no entanto há uma desigualdade que os separa e está materializada no território, no espaço onde a vida humana acontece. O patrão possui a terra, ou seja, o que Milton Santos chama de espaço que deveria ser comum à humanidade. Para Senhor GC, fica apenas “o resto”. Há uma assimetria nesta relação que se impõe pelo poder do patrão sobre seu empregado materializado na utilização privada da terra, do espaço geográfico. O espaço que os une na relação patrão/empregado, é o mesmo espaço que os separa na desigualdade.

A análise da fala do advogado chama a atenção quando GC pergunta o que aconteceria caso ele não aparecesse no Ministério do Trabalho no dia da audiência. O advogado dos patrões “sorri” e afirma que senhor GC é muito esperto, “muito ativo”. O que o advogado quis dizer com essa fala? Dessa maneira, enalteceu e elogiou a atitude do senhor GC, estimulando-o a não comparecer no julgamento. E assim torna-se invisível mais uma história de exploração do trabalhador do campo que não teve seus direitos trabalhistas respeitados. Os patrões, junto ao advogado, convenceram seu GC de se invisibilizar na luta por seus direitos.

A trajetória de Senhor GC em busca dos direitos pela aposentadoria tornou-se um aprendizado que se deu pela vida, no território em que vive enfrentando as diferentes forças que o trespassam. Um aprendizado, uma formação que não se deu pela escola formal.

Ao mesmo tempo, existe outra realidade no cenário da microrregião. Em Pará de Minas encontrei um assentamento do MST com um cenário de luta e negação ao sistema de venda da mão-de-obra em troca de salário. Senhor ZQMST, engajado no movimento há quinze anos

relata uma outra visão, uma outra experiência, uma outra concepção. Relata sua luta cotidiana pela sobrevivência e justifica sua negação em vender sua força de trabalho aos fazendeiros.

Nós que estamos no movimento, igual no meu caso que tem quinze anos, outros tem dez anos, a maioria tem dez, oito anos, sete anos, cinco anos, *esses realmente estão ali lutando pra conseguir um pedaço de terra pra poder ganhar o pão de cada dia sem ter que estar vendendo hora para os outros. Porque te faço uma pergunta, aqui no Pará de Minas vamos supor ali em Tavares que é mais fraco ainda, um barraco de um quarto, cozinha e banheiro, quanto você acha que deve ser um aluguel ali? Vamos supor uns 200 reais, para um cara que ganha salário mínimo, como é que ele vai pagar 200 reais e vai viver de que? Até que pra comer ele lambe.* Num dá pra comer lambe, se num dá pra comer ele vai lambendo, num é verdade? Num dá pra comer o feijão com o arroz, hoje eu ele come um feijão com farinha, amanhã ele come o arroz com uma folha qualquer e vai tapiando. Mas num caso, porque paga o aluguel, paga água, paga luz, se precisa comprar um remédio, aí ele vai comer o que? Você está me entendendo? Então, aqui na roça não, aqui na roça, você com seis meses que ta aqui dentro, se você falar assim: eu vou passar fome aqui dentro, é porque você é preguiçoso, ele num trabalha. Essa que é a realidade.(...) Porque se você for ali e ver o que eu plantei lá, lá eu tenho milho seco, eu tenho milho acabando de granar, eu tenho abóbora na flor, eu tenho abóbora madurando ali, você vai aqui em baixo tem mandioca que já ta na hora de comer. (...) Essa semana eu tô comendo feijão verde. (...)Você trabalhando em cima da terra, cê tem de tudo. Se tiver um buraco pra tirar água é a mesma coisa de ter chuva (ENTREVISTA n^o.9)¹⁴.

Senhor ZQMST contou-me um pouco de sua trajetória de vida. Natural de Peçanha/MG iniciou sua luta no movimento em Rondônia há quinze anos aproximadamente, ainda não conseguiu seu pedaço de terra. Foi despejado sete vezes e esta é a segunda vez que ocupam essa fazenda em Pará de Minas, a primeira foi em 2002. O INCRA o informou que há quinze anos os proprietários da fazenda não pagavam impostos e em 2014 autorizou a ocupação. “Depois que o pai dos proprietários morreu, nunca mais pagaram impostos”.

¹⁴ Entrevista realizada em 07 de abril 2015 em Pará de Minas/MG.

Imagem 5 - Trabalhadores do assentamento Ismene Mendes



Fonte: Acervo da autora

São quatrocentos e pouco hectares, mas serão aproveitados apenas 148 hectares. 80% da fazenda foi inutilizada, virou capoeira. O Meio Ambiente não vai dar licença para cortar (ENTREVISTA n^o9¹⁵).

De acordo com Sr. ZQMST, um dos filhos do proprietário falecido, briga muito com eles. “Chama de vagabundo”.

Arranjou uma ordem de despejo, mas quando chegou em Brasília ela foi derrubada. “Aí ele foi obrigado a deixar a gente em paz” (ENTREVISTA n^o9¹⁶).

Segundo ele, o Assentamento Ismene Mendes é um “pré-assentamento” e possui vinte e três famílias, no entanto, ficarão apenas vinte porque o “espaço é pouco” e os outros serão remanejados para outro assentamento. As crianças do assentamento estudam no distrito de Tavares, na E.E. Francisco Assis Viana e na creche Maria Vicentina, também localizada neste distrito, seu ZQMST afirma que são oito ou dez crianças estudando.

Perguntei a ele sobre o que pensam sobre a terra, e ele respondeu que:

Muitas pessoas aparecem no movimento e nem sabe o que é terra. Não sabe como se planta um pé de cebola, pensam que tudo cai do céu, e a terra não é assim. Ela dá tudo, mas tem que ter trabalho. Muita gente que ocupa nem sabe o que é terra. Minhas mão estão cheias de calo. Eu sou demais, os calos nem dão tempo de crescer muito. O próprio priguçoso vai sumindo logo. Antigamente as pessoas corriam pro movimento para cumê. Corriam para o movimento para se esconder do trabalho. Mas

¹⁵ Entrevista realizada em 07 de abril 2015 em Pará de Minas/MG.

¹⁶ Idem.

o governo, graças a Deus cortô isso. Só dão cesta básica depois de um ano que estão acampados. Eles ainda não recebem a cesta, fará um ano em julho. Cada um vai receber 27 mil para fazer o barraco. Não dá para criar bois, só se forem muitos, porque pouco é prejuízo. No nosso caso, mais é plantar. Quem trabalha na roça trabaia com o pensamento: “vou trabalhar para comer, se sobrar... O que sobra é vendido ou doado para outro assentamento que está precisando. A gente vende a sobra para comprar outra coisa que necessita. Muitos do acampamento trabalham fora. O tanto que trabalhei na vida deu pra comer. Pobre só trabalha pra comer. Fui criado na roça, se plantasse e colhesse, comia. Engordava porco e vendia pra comprar uma muda de roupa. A vida era desse jeito. Todo mundo trabalhava (ENTREVISTA n.º 9)¹⁷.

Trabalhou de pedreiro em São Paulo e Belo Horizonte até o ano 2000 e então decidiu voltar para a roça. Afirmou que já rodou boa parte do Brasil.

Ao conversarmos sobre “escola” ele disse que estudou no Mobral e que nos assentamentos maiores têm EJA. Afirmou que, por enquanto, ainda não tem o pensamento de criar uma escola. “Quando estiverem todos habitados, cada um em cima do que é seu, pode sim ter a escola”.

Uma senhora, que colhia hortaliças para o almoço, DC. aproximou-se quando ouviu a conversa sobre escola e disse ter muita vontade de que tenha uma escola no assentamento porque sua netinha acorda de madrugada para ir para a creche em Tavares. DC relatou que sua filha perguntou para a netinha de 3 anos o que ela queria de aniversário. ,segundo ela, a netinha respondeu que queria uma van para ir para a escolinha e um corregoquinho para tomar banho. Sr. ZQMST disse que para ter a escola ali, entraria a “politicagem”, porque não é interesse do prefeito manter uma escola para 20 famílias.

Ao conversarmos sobre a posição dos políticos locais, relatou-me que o prefeito de Pará de Minas deu uma declaração no rádio dizendo que “se fosse o INCRA de Pará de Minas ele poderia até dar um jeito de remediar, mas como a ordem veio de Brasília ele não poderia fazer nada”. Perguntei como as pessoas reagem quando ele diz que é do movimento. Ele sorriu e disse que uns o chamavam de “ladrão de terra”, outros de “vagabundo”. E afirmou:

Porque aqui nunca teve um assentamento (ENTREVISTA n.º9¹⁸).

¹⁷ Entrevista realizada em 07 de abril 2015 em Pará de Minas/MG

¹⁸ Idem

Relatou que em todas as cidades que chegam é assim. “O pessoal fica sempre com um pé atrás, porque a própria imprensa mete o pau na gente”.

Polícia nunca veio aqui por causa de baderna. Vieram com do fazendeiro, querendo tirar a gente no tapa. Mas chamar, por causa de desordem da gente aqui, nunca aconteceu. (ENTREVISTA n.º 9)¹⁹.

Essa fala do entrevistado nos revela uma trajetória humana de luta pela terra, por educação, carregada de dores e “nãos”, carregada de saberes, trabalho e embates com o poder. Consciência política do lugar que ocupam na sociedade, um lugar carregado de estereótipos.

A escola que recebe esses sujeitos com o propósito de “educar” tem considerado esta luta, esses sujeitos, suas essências e os processos educativos que essa luta proporciona? Como compreender esses sujeitos sem ouvi-los? Como não considerar os processos educativos que as relações dentro do próprio movimento oferece?

4.2.2 Crianças e Adolescentes: trabalho infantil, uma realidade presente no campo da microrregião de Pará de Minas

Infelizmente o trabalho infantil é ainda uma realidade que assombra o Brasil. Segundo Arroyo (2015), o trabalho infantil persiste “na agricultura, no comércio, em outras atividades e persiste nas ruas” e mesmo com “reformas na organização do trabalho, na definição de idades para o acesso ao mundo laboral e até o ECA, condenando o trabalho da criança e do adolescente, não têm conseguido sua eliminação, e o declive continua mais lento do que o esperado e o devido (ARROYO, 2015, p.27)”.

O texto do Ipea – Trabalho infantil no Brasil: rumo à erradicação (2010) mostra que “a despeito do acentuado progresso na redução do trabalho da criança, em 2008 cerca de 1,7 milhão de crianças ainda se dedicava a atividades produtivas, o que representa 5% das crianças de 5 a 14 anos” (p.12). O texto acentua que “a incidência ainda é mais elevada nas áreas rurais, na Região Nordeste, em famílias pobres e na população negra. Nos grupos econômicos mais vulneráveis (os 10% mais vulneráveis) a ocorrência do trabalho da criança é de 20%, cerca de quatro vezes a média nacional. *Neste grupo de alta vulnerabilidade, 71% das crianças são negras; 69% vivem em áreas rurais... 68% na Região Nordeste...* (ARROYO, 2015, p.27)

Ao percorrer os caminhos da microrregião encontrei também uma comunidade quilombola localizada no município de Pitangui, onde grande parte da população trabalha na produção de

¹⁹ Entrevista realizada em 07 de abril 2015 em Pará de Minas/MG

cigarros de palha. Entrevistei a mãe de dois alunos da escola local, no entanto dois funcionários da Prefeitura de Pitangui acompanharam e não me deixaram a sós com a entrevistada. LV., mulher negra, possui três filhos e tem 36 anos. Espantei-me ao perceber que a filha de 13 anos trabalha na produção de cigarros:

Lóren: E:: LV., aí seu marido trabalha como diarista e a sua filha também ajuda em casa?

LV: É... o dinheiro do cigarro é pra comprar as coisas pra ela!

Lóren: Pra ela?

LV: É. Pra ela. Só o meu marido que faz a compra da casa.

I(funcionária prefeitura): E ela consegue fazer muito por dia?

LV: *Ela faz só dois que ela não consegue fazer mais que dois mil não. Porque ela fica cansada também né? Ela chega da escola e tem que dormir um pouco, né?*

Lóren: *Dois mil?*

I (funcionária prefeitura): *É, por semana. No caso dá o que? Vamos dividir em cinco dias, dá quatrocentos cigarros por dia, né?*

LV: É.

Lóren: Pra Souza Paiol?

LV: Ela faz pro Henrique, né.

I: O Henrique português?

LV: Harram.

Lóren: Oh:: LV., e aí, o seu marido, né, fazendo esse trabalho de diarista, vocês conseguem chegar à renda de um salário mínimo?

LV: Não.

Lóren: Menos de um salário mínimo?

LV: Eles pagam muito pouco. Aqui eles não pagam muito assim não.

Lóren: Não?

LV: Só se... Tem vez que eles pagam cinquenta reais por dia. Tem vez que nem isso. Os preços dos fazendeiros aqui é quarenta e cinco ((reais)) ainda. Num subiu não.

Lóren: Ah sei. E sempre tem trabalho?

LV: Num é sempre que tem trabalho não. Tem vez que ele tem que sair pra fora pra procurar alguma coisa assim.

I: Aqui na comunidade, quais os fazendeiros que costumam dar trabalho assim, por dia assim?

LV: Uai, tem trabalho, tem muito trabalho assim pra quem é vaqueiro. Agora, meu marido tirou leite muitos anos pro Lau. Mais só, que ele largo ele tem muito tempo. Aí ele começou a tirar palha pro Pedro da Né que mora no Engenho Velho ali. Aí ele trabalhou pro Pedro sete anos, depois parou... agora tá trabalhando. Ele faz de um a tudo também, meu marido: roça palha, tira palha, faz de tudo.

I: Tira leite, né?

LV: Tira leite, harram. Só que ele falou que ele está cansado de tirar leite, que estava levando muito cedo e tal. Tava cansando demais. Mas agora, no momento ele está é roçando roça mesmo. (ENTREVISTA n^o5)²⁰.

Sua filha está no sétimo ano do ensino fundamental e precisa acordar cedo para que o ônibus escolar possa levá-la para a escola mais próxima que fica em outra comunidade. Quando chega em casa, descansa um pouco segundo a mãe e começa a enrolar cigarros, totalizando quatrocentos por dia, dois mil por semana.

²⁰ Entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2015 em Pitangui/MG.

A funcionária da Prefeitura de Pitangui que me acompanhou passou-me a informação de que a grande maioria da população da comunidade trabalhava para uma empresa de cigarros.

No site oficial da empresa, encontramos em sua “missão” a palavra “responsabilidade” e na “visão” da empresa, novamente repetem que sua produção é realizada de forma responsável.

Criada em 1998, a [REDACTED] é uma empresa mineira que atua na fabricação de cigarros de palha. Com produtos totalmente naturais, os ingredientes não recebem nenhum tipo de mistura adicional, sendo selecionados e inspecionados minuciosamente nas etapas de aquisição, refino e preparo para a utilização final.

Pioneira no mercado, temos como *Missão fornecer produtos de forma artesanal, incorporando o que há de melhor nos ingredientes, com qualidade, eficiência, responsabilidade e compromisso*, proporcionando produtos de sabores suaves e aromas agradáveis.

Pensando em atender cada vez melhor nosso público, a linha de cigarros de palha foi ampliada e um novo produto lançado no mercado: a linha de Cachaça Artesanal [REDACTED]; mantendo a mesma qualidade e tradição da empresa.

O nome veio de uma associação do nome de sua família com um elemento presente no meio rural, o paiol, local onde se guarda o milho. Em muito pouco tempo, a [REDACTED] passou a ser uma marca de cigarros presente em locais mais distantes dentro do estado de Minas e posteriormente, em todo o Brasil. Hoje a marca é nacionalmente conhecida, tendo sido citada em diversos programas, revistas e jornais de circulação nacional.

A [REDACTED] *funcionou durante algum tempo sem registro, mas em março de 1999 com a situação completamente regularizada e tendo seu registro efetuado como uma micro-empresa, entra definitivamente na fase de produção em maior quantidade, não deixando no entanto, de ser um produto inteiramente artesanal.*

A linha de montagem emprega hoje mais de 6000 (seis mil) pessoas representadas por empregos diretos e indiretos, nas cidades de Pitangui, Pompéu, Martinho Campos, etc.

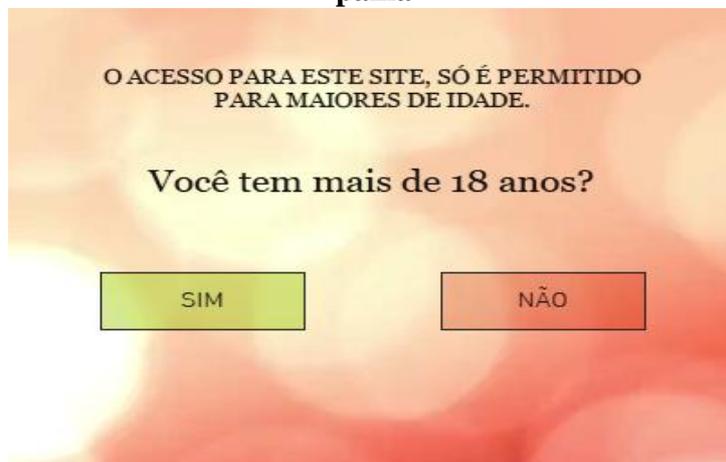
Hoje, a [REDACTED] consolida-se como uma empresa tipicamente Mineira. Nascida de uma ótima ideia e visão de mercado e como mineiro que, de mansinho, vai chegando e tomando seu espaço.

Nossa visão é manter a liderança no mercado brasileiro de cigarros de palha de forma responsável, realizando o trabalho com excelência e simplicidade com foco nos resultados ([REDACTED], 2015).

Destaco também o ponto em que a empresa afirma que trabalhou até 1999 sem registro e que hoje com sua situação “regularizada” ampliou sua capacidade de produção. Segundo Arroyo (2015), “a persistência do trabalho da criança e do adolescente é inseparável da persistência do padrão capitalista, classista, racista e sexista de trabalho que perdura e se sofisticava (ARROYO, 2015, p.30)”.

Ao abrir o site da empresa me deparei com a seguinte pergunta:

Imagem 6 - Pergunta encontrada na página inicial do site da empresa de cigarros de palha



Fonte: ██████████, 2015

Ora, se uma adolescente de 13 anos pode trabalhar para a empresa enrolando 400 cigarros por dia, totalizando 2.000 por semana, qual é o sentido desta pergunta? Um menor de 18 anos pode trabalhar na produção de cigarros e não pode acessar o site oficial da empresa para que presta este serviço?

Outro ponto que chama a atenção. Nas imagens a seguir a empresa demonstra as etapas de produção do cigarro de palha. A pergunta que grita ao olhar as imagens é: onde estão as mãos negras de crianças-adolescentes da comunidade quilombola de Veloso que produzem 2.000 cigarros por semana?

Imagem 7- Etapas da produção de cigarros encontrada na página do site da empresa de cigarros de palha



Fonte: ██████████, 2015

Arroyo (2015) nos propõe a seguinte reflexão: “Que percursos de humanização são possíveis em crianças e adolescentes submetidos a trabalhos tão desumanizantes (ARROYO, 2015, p.30)?” Como é a vida de uma menina que chega da escola e precisa enrolar 400 cigarros? Como esta menina está se formando enquanto ser humano dentro de uma realidade que a explora e não permite que ela seja apenas uma menina? Existe por traz desta realidade uma formação ou deformação que não pode ser desconsiderada. Trata-se de uma escola, a escola da vida que por meio deste processo “forma” e/ou “deforma” os sujeitos com uma brutal pedagogia; o autor nos propõe o seguinte questionamento

Não são essas as crianças-adolescentes que chegam do trabalho às escolas públicas populares? (ARROYO, 2015, p.27)?

Que tratos nas escolas os ajudarão a reconstruir identidades positivas? Os conhecimentos dos currículos os ajudarão a entender esse padrão de trabalho classista, sexista, racista que os explora desde crianças e continuará a explorá-los como jovens-adultos trabalhadores? Se o conhecimento escolar, docente não os ajudar a entender-se, para que os serve (ARROYO, 2015, p.30)?

Não há como não questionarmos se a escola que recebe essas crianças-adolescentes dialoga com essa realidade que o sistema capitalista vigente impõe a esses pequenos sujeitos, que sentem e vivenciam junto a seus pais a exploração de “seus corpos”. Novamente chamo a atenção para o trecho da entrevista com as Diretoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Pitangui ao relatarem que na escola da comunidade de Veloso os alunos são muito “custosos”:

Diretora 2: E a professora chegou aqui... e num é uma professora que mente. Ela estava assustada. (...) *Os alunos são muito custosos mesmo.* Diretora 1: *É, os alunos são mais difíceis. Igual teve um dia da::Prova Brasil, um aluno fugiu* (Entrevista nº2)²¹.

De acordo com Arroyo; Silva (2012), “os estudos da infância vêm mostrando a construção de uma nova infância (ARROYO; SILVA, 2012, p.9).”.

Sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infantojuvenil, sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos. (...) Estaríamos em tempos de autoemancipação da própria infância? A infância construindo sua própria história? (ARROYO; SILVA, 2012, p.9).

²¹ Entrevista realizada em 05 de fevereiro 2015 em Pitangui/MG.

Na fala das Diretoras onde se referem aos alunos como “custosos”, não estariam eles “gritando” para que suas realidades desumanizadoras fossem compreendidas pela escola? Essas crianças tem reagido às pedagogias que não reconhecem suas realidades.

Entretanto, os corpos sobreviventes que chegam às escolas desocultam seus itinerários de trabalho-sobrevivência, levando tantos docentes-educadores a colocar o trabalho na agenda pedagógica. Um desocultamento tenso, carregado de indagações que exigem respostas não apenas dos docentes-e-educadores (as), mas, sobretudo, das políticas e das diretrizes curriculares das teorias pedagógicas. Enquanto coletivos de educadores (as) avançam no reconhecimento dos brutais processos de trabalho para sobreviver a que milhões de crianças-adolescentes são submetidos fora dos tempos de escola, avança como um rolo compressor o controle dos processos de ensinar-aprender, de avaliar, segregar, reprovar, inferiorizar alheios aos processos reais de sobreviver-trabalhar a que milhões de crianças-adolescentes (que vão às escolas) estão submetidos. Com esse rolo avaliador se debatem os docentes e as crianças-adolescentes que tentam articular trabalho-sobrevivência e trabalho na escola (ARROYO, 2015, p.32).

4.2.3 Mulheres: ser mulher no campo da microrregião de Pará de Minas

Segundo Michelle Perrot, “as relações das mulheres com o poder inscrevem-se primeiramente no jogo de palavras”; para a autora:

Poder”, como muitos outros, é um termo polissêmico. No singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central, cardeal do Estado, que comumente se supõe masculina. No plural, ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a “influências” difusas e periféricas, onde as mulheres têm sua grande parcela. Se elas não têm o poder, as mulheres têm, diz-se, poderes (PERROT, 2001, p.167).

Priore (1994) nos convida a refletir que o “território do feminino na história não é um lugar sereno, onde a mulher se locomove sem riscos, e onde o confronto e o conflito não imprimem suas marcas (PRIORE, 1991, p. 13)”. Atualmente, “as questões de gênero têm sido um tema que vem ganhando destaque entre as pesquisas realizadas sobre a educação popular, bem como nos discursos produzidos pelas lideranças dos movimentos sociais e nos materiais de estudo produzidos por estes (COSTA; ROSA, 2014, p.95-96)”. Segundo as autoras as relações entre homens e mulheres são assimétricas marcadas a partir das relações de poder em uma sociedade que ainda valoriza o masculino e discrimina o feminino. Pesquisas demonstram que o lugar ocupado pelas mulheres no processo produtivo agrícola é sempre percebido como secundário tanto pelos homens como pelas próprias mulheres. (COSTA; ROSA, 2014, p.95-96).

Em relatório de pesquisa divulgado pelo IPEA: “Marcha das Margaridas: perfil socioeconômico e condições de vida das mulheres trabalhadoras do campo e da floresta” existe uma fronteira tênue entre o trabalho na casa e o trabalho na terra, e as relações do espaço doméstico repercutem nas relações do espaço de produção. Há uma invisibilidade do trabalho da mulher que se explica também pela separação ideológica, entre trabalho dito produtivo e trabalho dito reprodutivo. O trabalho dos homens é bem demarcado entre o espaço de produção e o espaço doméstico, enquanto o trabalho das mulheres, “seja doméstico ou produtivo, é, em ambos os espaços – espaços de poder, (...) – naturalizado” como um papel “natural” da mulher (IPEA, 2013, p.28).

No rural, a desigualdade entre os gêneros reflete diretamente na divisão do trabalho, onde a dominação masculina se manifesta espelhando a subalternidade que marca a esfera das relações domésticas reforçando a anulação do trabalho feminino permitindo que uma carga de sobretrabalho se imponha à mulher (IPEA, 2013, p.28). Além do trabalho da mulher ser invisibilizado é dado a ela ainda uma carga extra de trabalho dada como uma obrigação pelo simples fato de ser mulher.

Estatísticas oficiais classificam quase metade da população feminina rural como não ocupada, apontam que 60% das pessoas em atividade agrícola não remunerada são mulheres e que a População Economicamente Ativa (PEA) feminina rural abrange apenas 42% das mulheres do campo. No entanto, segundo relatório do IPEA esses números não retratam a “contribuição produtiva das mulheres do campo e da floresta nem tampouco a realidade de seus exaustivos cotidianos de trabalho (IPEA, 2013, p. 28)”.

A concepção de que o trabalho realizado por mulheres decorre de um suposto papel natural feminino está tão arraigada socialmente que elas próprias encontram dificuldade para classificar suas numerosas atividades diárias como trabalho. Mesmo quando executam trabalhos considerados “produtivos”, elas frequentemente descaracterizam e desvalorizam tais atividades, atribuindo-lhes uma função meramente auxiliar do trabalho masculino (IPEA, 2013, p.29).

Foram entrevistadas neste trabalho 8 mulheres moradoras do campo nos cinco municípios da microrregião de Pará de Minas com idades de 36 a 61 anos, cujas profissões variam de donas de casas, trabalhadoras rurais, cabelereiras, aposentadas e uma aposentada que continua trabalhando em épocas de colheita.

Tabela 6 Mulheres entrevistadas: idade e profissão

Município – Comunidade	Profissão	Idade
Florestal – Comunidade Cachoeira de Almas	Trabalhava em sedes de fazenda até nascer uma filha com necessidades especiais e também é dona de casa	58 anos
Onça de Pitangui – Comunidade Colônia	Trabalhadora rural e dona de casa	45 anos
Pará de Minas – Comunidade Meireles	Aposentada como trabalhadora rural e dona de casa	65 anos
Pará de Minas – Comunidade Guardas	Autônoma – cabelereira e dona de casa	39 anos
Pará de Minas – Comunidade Guardas	Trabalhadora Rural – Serviços Gerais e dona de casa	49 anos
Pitangui – Comunidade Quilombola Veloso	Dona de Casa	36 anos
Pitangui – Comunidade Quilombola Veloso	Dona de casa	36 anos
São José da Varginha – Comunidade Conquista	Aposentada como agricultora, trabalha na colheita de tomates e dona de casa	61 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Na comunidade quilombola de Veloso no município de Pitangui entrevistei uma mulher negra de 36 anos. Nesta entrevista me acompanharam dois funcionários da Secretaria Municipal de Educação. A entrevista com LV., foi a primeira que realizei dentre as comunidades pesquisadas e isto influenciou em seu resultado. Apesar de tentar aplicar a reflexividade reflexa (BOURDIEU, 2012, p.694), ou seja, direcionar o entrevistado a dizer o que seria essencial na pesquisa levando em consideração os conhecimentos prévios, não há como negar a influência que os funcionários da prefeitura exerceram em suas respostas. LV., não se permitiu entregar-se aos relatos de sua trajetória. Respondia apenas o que lhe era perguntado, sem alongar-se.

Procurei saber um pouco de sua trajetória nos estudos:

Lóren: Ah tá. E você frequentou alguma escola, Lucimar? Em alguma época da sua vida?

LV: Eu estudei aqui em Veloso, né. Depois passei pro Rio do Peixe, fiz até a oitava série.

I: Então você concluiu o Ensino Fundamental, Primeiro Grau antigo. Porque antigamente era até a oitava, né?

LV: É. *Eu tenho o diploma ((risos)).*

Lóren: E porque que você parou?

LV: *Ah, porque que foi num ano que eu arrumei a Priscila, foi em 2002. E eu arrumei a Priscila e eu tive que casar e depois meu marido num dexô eu acaba de continua o estudo não. Ele falou que não era bom eu estudar. Aí eu falei que eu queria estudar. Mas ele não concordou não e a Priscila também era muito pequenininha também na época. Aí eu dexei pra lá.*

I: A hora que ela começar o Primeiro você vai junto com ela! Às vezes ele não vai importar.

LV: Não, ele é muito ciumento, muito bobo.

Lóren: Ele é ciumento?

LV: Demais! ((Risos))

Lóren: Então, no momento, você não tá estudando, né?

LV: Não.

Lóren: Tem vontade?

LV: Eu tenho, mas não tem jeito, né. Com menino também novo, pequenininho, tem três anos, ele depende muito de mim. Se eu sair também eu num tenho confiança de largar ele assim não. E ele é muito custoso, dá muito trabalho. (ENTREVISTA n.º 5)²².

Pude perceber o orgulho de LV. ao falar do diploma da oitava série e a tristeza por não ter continuado os estudos. Engravidou e segundo ela “teve que se casar”. Após o casamento seu marido não permitiu que ela continuasse os estudos dizendo “que não era bom” que ela estudasse.

Este fato dialoga com a questão colocada por Costa e Rosa (2014), “as relações marido-mulher enfatizam a hierarquia e a autoridade e a dominação masculina sobre a mulher. As condições de vida das mulheres no meio rural brasileiro são marcadas por relações de gênero (COSTA; ROSA, 2014, p. 96)”.

O fato de LV. sofrer a privação de prosseguir com seus estudos, seria uma forma de opressão do marido, que afirma não ser bom ela estudar? De acordo com relatório do IPEA (2014), a violência contra as mulheres atravessa todas as instâncias sociais e penetra, frequentemente, a vida doméstica “abrangendo ações ou condutas efetivamente criminalizadas, mas também práticas tidas por corriqueiras, não gravosas, que manifestam diferentes modalidades de opressão e discriminação de gênero. Daí os grandes obstáculos ao seu enfrentamento (IPEA, 2013, p.41)”.

Em Pará de Minas, na comunidade dos Guardas entrevistei RG moradora da comunidade, uma mulher negra de 48 anos. Nascida no município de Dionísio e há 18 anos mora na comunidade dos Guardas. Divorciada, possui seis filhos e atualmente mora com um companheiro. Trabalha como serviços gerais em um sítio cujo dono reside em Belo Horizonte.

²² Entrevista realizada em 24 de fevereiro de 2015 em Pitangui/MG.

Perguntei sobre a casa que ela mora no sítio, ela afirmou ser dela. Disse que o patrão doou o terreno e ela construiu a casa, porém, não possui documentação oficial.

RG: “Foi, meu patrão. Ele doou esse pedaço aqui e a gente construiu. Então a casa é minha, entendeu?” (ENTREVISTA n.º 12)²³

Ao questioná-la sobre seu trabalho ela afirmou que faz de tudo, serviços gerais e ainda tira leite. O leite retirado neste sítio é enviado para “Sibele Alimentos”²⁴.

Lóren: “E aí você trabalha pra ele?”

RG: “Trabalho pra ele. Sou fichada e tudo.”

Lóren: “Você trabalha cuidando da casa dele?”

RG: “*Eu faço de tudo, serviço geral, tiro leite.*” (ENTREVISTA n.º 12)²⁵

A jornada de trabalho de RG envolve: cuidar da casa do sítio (patrão), retirar o leite e ainda cuidar de sua casa, que ainda possui horta e galinheiro. Segundo relatório do IPEA (2013) os dados estatísticos possuem um olhar seletivo e parcial, negando o espaço que a mulher ocupa no mercado produtivo. “Nesse sentido é que se argumenta que é essencialmente através da luta por conferir visibilidade ao trabalho feminino que se constitui a trajetória de afirmação política das mulheres do campo e da floresta (IPEA, 2013, p.28)”.

Ao conversarmos sobre sua trajetória escolar, RG afirmou ter estudado até a antiga 4ª série e parou os estudos para trabalhar e porque na roça havia apenas até a 4ª série e não havia transporte escolar.

Lóren: “Você frequentou escola,?”

RG: “Até o quarto ano, antigamente né. Antigamente quarto ano tinha diploma tinha tudo né. Era pouco mas era o estudo que tinha naquela época né.”

Lóren: “E você parou porque?”

RG: “Ah... porque eu vim embora né... trabalhar... aí acabou tudo né. Antigamente a gente morava na roça né.”

Lóren: “Aí na roça tinha só até o quarto ano?”

RG: “Só até o quarto ano.”

Lóren: “E naquela época num tinha transporte pra vocês irem não?”

RG: “Não. A gente ia a pé né.” (ENTREVISTA n.º 12)²⁶

²³ Entrevista realizada em 25 de fevereiro de 2015 em Pará de Minas/MG

²⁴ Empresa de laticínios localizada em Pará de Minas

²⁵ Entrevista realizada em 25 de fevereiro de 2015 em Pará de Minas/MG

²⁶ Idem

Esta fala dialoga com o que a pesquisadora Elisa Cragolino nos aponta sobre a questão dos direitos negados no campo que são determinantes também para que o maior índice de analfabetismo e evasão escolar estejam localizados ali. Conforme Cragolino (2011):

El concepto de espacio social rural, em cambio hace hincapié em la diferencia y la desigualdad y por lo tanto la cuestión del poder e introduce la dimensión histórica como central. (...) Em diferentes trabajos utilizo este concepto y lo defino, retomando a Bourdieu, como “um sistema pluridimensional de posiciones definidas a partir de los recursos de los que disponen los agentes em tanto sujetos sociales; supone relaciones entre esas posiciones, que se han constituido históricamente. *Desde este enfoque la sociedad no se compone de individuos, sino que remite a posiciones sociales que son independientes de la voluntad y de la conciencia, porque están estructuralmente determinadas.* Em este sentido “lo social” expresa la suma relaciones em la que están insertos los agentes sociales. Se trata de una sociedad diferenciada, que no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas y una única cultura comum. Por el contrario, se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales (CRAGNOLINO, 2011, p.195-196) [grifo nosso].

Na tabela a seguir podemos observar que quanto maior a idade das mulheres entrevistadas, menor o grau de escolaridade:

Tabela 7 Mulheres entrevistadas: escolaridade e idade

Município	Escolaridade	Idade
Florestal	1º ano (antigo primário)	58 anos
Onça de Pitangui	4ª série (antigo primário)	45 anos
Pará de Minas	2ª série (antigo primário)	65 anos
Pará de Minas	2º grau incompleto	39 anos
Pará de Minas	4º ano (antigo primário)	49 anos
Pitangui	Superior	26 anos
Pitangui	8ª série	36 anos
São José da Varginha	3ª série (antigo primário)	61 anos

FONTE: Dados da pesquisa

As mulheres mais velhas das entrevistas não conseguiram ir além do antigo estudo primário pela ausência de escolas nos espaços rurais, pela falta do transporte escolar e principalmente porque precisaram trabalhar desde muito novas. No município de Florestal entrevistei a Senhora CC., que não soube afirmar o ano de seu nascimento, mas afirmou ter 58 anos. Atualmente, ela está aprendendo a ler com uma professora da comunidade que a prefeitura de Florestal remunera para isto. A professora inicialmente ensinava Dona CC e outras pessoas voluntariamente, depois disse que não poderia continuar. Dona CC. Com outras pessoas se reuniram e foram até a prefeitura e solicitaram o pagamento da professora, e assim conquistaram este direito.

CC: “Estudei, minha filha, só o primeiro ano só.”

Lóren: “Há muitos anos?”

CC: “Há muitos anos, porque ó... meu pai mudava pra cá... eles não gostavam daqui e iam pra Pará de Minas. Moramos em Pará de Minas muito tempo. Minha mãe faleceu foi lá. Aí depois ele casou com outra mulher... não teve jeito nem da gente estudar.”

Lóren: “E seu pai mexia com que?”

CC: “Ah... meu pai mexia com curral né.”

Lóren: “Então ele mudava muito quando você era pequena?”

CC: “*Mudava muito aí ficava difícil pra estudá. Porque os lugares que a gente ia era só a fazenda e a casa que a gente morava, o resto tudo era mato, num tinha nada...*”

Lóren: “Aqui?”

CC: “Não, por aí afora. Quando meu pai mudou pra cá eu estava trabalhando no Pará... aí não tinha jeito...”

Lóren: “E como que você faz, por exemplo, pra ler? você consegue?”

CC: “Nada, eu não sei ler não... eu só sei mesmo fazer meu nome.”

Lóren: “E a senhora tem vontade de voltar?”

CC: “Tenho! Tem uma senhora aqui agora que está dando aula pra gente todo dia.”

Lóren: “Ah! Na escola?”

CC: “É.”

Lóren: “A prefeitura que paga?”

CC: “Arram...”

Lóren: “Ah! Então você está aprendendo! E você está gostando?”

CC: “Uai, to.”

Lóren: O que você está aprendendo?”

CC: “As letra mais difíceis né. Ela passa os deveres e a gente faz. *Segunda-feira eu cheguei da APAE e fiz o dever difícil sozinha.*”

Lóren: “O que te levou a querer voltar pra escola, o que que assim, na vida, as coisas que você já passou... o que que você falava assim... Nossa... a leitura te fazia falta... nossa, eu queria muito saber pra poder ler isso.”

CC: “Não, é porque eles já tinham começado dar aula aqui né, aí tadinha, como ela num tinha, começo com és lá, que és num podia pagá e tal, ela foi e falo com nós que nu ia podê dá aula não porque eu não tenho benefício nenhum e vô fica dando aula procês de graça... num tem jeito não. Aí nós foi lá e converso com és e falamo com a Márcia que nós vamo pagá ela. Aí Deus ajudo e ela começo a dá aula pra nós () Quando cê vai perguntá pruma pessoa e cê num sabe lê () tem certas pessoas que dá até má resposta na gente, né. Então cê tem que sabê lê. Mas se fô pra eu pegá um ônibus pra Pará de Minas eu sei pegá, eu sei voltá, se fô pra florestal eu sei voltá.”

Lóren: “Já aconteceu de alguma vez você pegar errado?”

CC: “Não, nunca aconteceu. Meu pai já moro lá em Pitangui, uma vez eu fui sozinha peguei o ônibus daqui pro Pará, cheguei lá peguei pra Pitangui, descí no ponto. Cheguei lá meu irmão tava lá me esperando no ponto. A gente tem que ministrá as coisa. Porque se ocê fala assim, não, eu num quero aprendê a lê () a gente tem que aprendê a lê. Eu faço conta, eu num sabia assiná meu nome, agora eu to assinano. Eu fuui fazê a minha identidade e és colocaram a data errada na minha identidade. Aí tornei a fazê e és erraram de novo, aí agora fiz e és erraram de novo. (ENTREVISTA n^o11).²⁷”

É nítido a importância que Dona CC. Dá aos estudos e o orgulho que sente ao conseguir fazer deveres de casa sozinha.

²⁷ Entrevista realizada em 18 de junho de 2015 em Florestal/MG.

Mulheres guerreiras, fortes e sonhadoras ocupam a microrregião. No entanto são muitos os desafios enfrentados por elas que devem lutar por terem seus direitos respeitados no campo e ainda seu trabalho é invisibilizado e desvalorizado. Elas assumem grandes responsabilidades econômicas no grupo familiar, porém, seu trabalho é estigmatizado ajuda. “A naturalização das desigualdades de gênero está na base da dependência das mulheres em relação ao universo masculino e, conseqüentemente, da negação de sua autonomia econômica, pessoal e política”. (IPEA, 2013, p.34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados a partir desta pesquisa dialogam com a afirmação de Mançano (2006) de que: “o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de rural somente como espaço de produção de mercadorias (MANÇANO, 2006, p.29).” Adentrar o campo da microrregião de Pará de Minas possibilitou uma série de descobertas relevantes que devem ser consideradas no projeto de Educação do Campo no que diz respeito à microrregião.

A riqueza dos dados coletados, o ato de percorrer o território, o contato com os sujeitos colaboradores da pesquisa permitiram (re) conhecer um território diverso, heterogêneo e dinâmico. Um território como afirma Mançano (2006), “multidimensional”, onde coexistem diferentes sujeitos com suas identidades, realidades e lutas. E nesta diversidade os sujeitos aprendem e se formam diante das condições que lhe são impostas. Importante ressaltar que este território carrega marcas de uma história de colonização que se materializam no espaço geográfico, nas relações interpessoais e nos corpos. O território pesquisado não é neutro, ele é trespassado por relações de poder. E essas relações estão presentes na formação dos sujeitos que ali vivem constituindo processos educativos que formam esses sujeitos. As relações de poder existentes no território se materializam por meio das relações de trabalho que perpassam a economia, tornando-se conflituosas, tensas e opressoras.

Esta pesquisa buscou considerar a existência da educação onde não há escola, ou seja, partiu do princípio de que o território, as vivências e a luta pela sobrevivência também educam. Segundo Brandão, “a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado (BRANDÃO, 1981, p.13)”. Dessa maneira, a pesquisa considerou que a escola não é o único lugar onde a educação acontece. A própria vida ensina, o próprio campo como território educa. Este educar da vida nem sempre humaniza, muitas vezes o processo educativo é desumano e injusto.

Pensar a Educação do Campo no campo é necessariamente pensar a disputa de poder entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa com suas imensas diferenças e consequências para quem vive neste território e ainda considerar o descaso do poder público no território camponês, seja na educação (que não oferece os anos finais do ensino fundamental e médio), seja pela ausência de creches, precariedade da saúde, da coleta de lixo, escassez e alto preço dos transportes públicos, precariedade das estradas, ausência de lazer.

Os sujeitos que compõem o campo da microrregião lutam pelos bens básicos e coletivos, mas travam também suas lutas individuais em busca de melhorias em suas condições de vida, cada comunidade à sua maneira.

O campo da microrregião de Pará de Minas é dicotômico. De um lado as fazendas com produção em grande escala em busca do lucro, do outro lado, os sujeitos que lutam apenas para sobreviver, para terem apenas o básico. Como afirma Mançano, “as relações sociais são predominantemente produtoras de espaços fragmentados, divididos, unos, singulares, dicotomizados, fracionados, portanto, também conflitivos (MANÇANO, 2006, p. 32)”. Quilombolas, diaristas rurais, trabalhadores (as) rurais assalariados (as), MST, agricultores (as) familiares, cada um com suas especificidades, histórias e reivindicações ocupando o mesmo espaço do agronegócio, porém, a dicotomia se materializa por meio das cercas e das desigualdades gritantes na microrregião.

A pergunta que se faz a respeito da escola é: como a escola se faz presente e (re) conhece esses aprendizados? Esta pesquisa não teve como foco a escola, no entanto, ela buscou verificar como os órgãos institucionais escolares da microrregião percebem o projeto de Educação do Campo.

Pude verificar que a Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas não possui uma diretoria específica para os assuntos do campo. Dentro da instituição questões referentes às Escolas do Campo parecem ser tratados de maneira dispersa, dando a impressão de “desencontros” de informações. São muitas resoluções burocráticas repassadas pela SEE/MG para a Superintendência, e as resoluções que dizem respeito às mudanças relevantes no ensino podem estar sendo repassadas de maneira equivocada, talvez, sem a sensibilização necessária para sua aplicação efetiva. Sendo assim, foi possível observar um “desencontro” de informações no que diz respeito às “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do

Campo”. O que pude inferir é que as Diretrizes podem ter sido “esquecidas” diante das tantas informações burocráticas repassadas pela SEE/MG diariamente para as Superintendências. Em contrapartida, encontramos uma mobilização e interesse da SSE/MG em avançar com a política pública de Educação do Campo em Minas Gerais.

A SRE é a responsável por repassar as legislações vigentes às Secretarias Municipais de Educação da microrregião de Pará de Minas e foi possível verificar que algumas secretarias municipais de educação afirmaram não terem conhecimento sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Como consequência, isto acaba contribuindo para um “esquecimento” de assuntos relevantes à política pública de Educação do Campo na microrregião. Diante disso, pude inferir também, que a política pública pode não estar acontecendo de fato nestas escolas do campo o que remete a uma ausência do (re) conhecimento das identidades dos sujeitos do campo nestas escolas à medida que as identidades podem estar sendo “silenciadas” uma vez que as trajetórias de vida desses sujeitos não são “ouvidas” e “compreendidas” pela escola. A falta de (re) conhecimento das diferentes identidades pode causar preconceitos em relação às diferenças, como pude verificar nas questões relacionadas à religiosidade na comunidade Quilombola de Veloso no município de Pitangui.

Em relação às Secretarias Municipais de Educação dos cinco municípios da microrregião, três afirmam ter conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, uma afirma não ter conhecimento e uma diz ter conhecimento, mas, não sabe do que se trata. Este dado nos remete a inferir um desencontro de informações, já que os municípios da microrregião estão sob a jurisdição da mesma Superintendência e participam das mesmas reuniões.

A Secretaria Municipal de Educação de Pitangui pareceu ser a mais bem informada a respeito das Diretrizes dentre as demais secretarias da microrregião, e durante a aplicação do questionário, as entrevistadas afirmaram que tomaram conhecimento do assunto participando de Seminários e acompanhando a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes). Este dado chamou-me a atenção para um aspecto, no entanto não foi possível desenvolvê-lo nesta pesquisa: seria a UNDIME, uma entidade de apoio diferenciado e positivo no que diz respeito à implementação das Diretrizes?

Nas visitas realizadas nas comunidades dos cinco municípios pude verificar a “quase ausência do Estado” nas comunidades que se materializam na ausência de creches, falta de saneamento básico, coleta de lixo precária, transporte público escasso, ausência de locais de lazer, precariedade das estradas e serviço odontológico. Essas são as principais reclamações da população entrevistada que demonstra ter consciência do abandono do poder público no campo. Dessa maneira, desenvolvem suas identidades políticas.

É visível no território da microrregião a imponência de grandes latifundiários e situações que remetem a um “coronelismo historicamente contextualizado” como a presença de trabalho infantil, realidade encontrada no campo da microrregião na produção de cigarros em grande escala em comunidade quilombola. As relações de gênero demonstram ainda muitas desigualdades no campo. A história das mulheres entrevistadas demonstram como o machismo dos pais e dos maridos interferem em suas trajetórias. E ainda a grande jornada de trabalho das mulheres do campo que além de prestarem os serviços nas fazendas, ainda realizam suas tarefas estendidas em casa que envolvem trabalhos externos como horta e criações.

Outras questões puderam ser observadas e deixam caminhos para novas discussões como a ocorrência de fechamentos de escolas do campo ainda em 2013, momento já avançado da luta pela Educação do Campo no país e a ausência de oferta de EJAs nas comunidades.

Existem questões que envolvem o campo que independem da vontade dos sujeitos que ali vivem. A desigualdade no território camponês está posta. As diferenças na microrregião são muitas. Sujeitos lutam por diferentes razões, no entanto existe uma luta comum, a luta por menos desigualdades de direitos.

Toda esta condição que envolve ser do campo, morar no campo e trabalhar no campo se constituem como processos educativos, que formam e ensinam, humanizando ou não. A educação acontece em todas essas questões que envolvem o campo. Tomo aqui as palavras de Arroyo, estes processos formam e também deformam.

O território, com seu contexto social e econômico educa essas pessoas, ensinando-lhes por meio das desigualdades e dificuldades existentes nele. Existe uma linha que divide as

realidades, esta linha chama-se “cerca”. Seja ela de madeira, arame, ou cercas simbólicas, os sujeitos do campo só podem ultrapassá-las para prestar seus serviços ao grande produtor.

Outra questão importante que pude inferir é que existe um campo diferente do campo construído pelos movimentos sociais. Existem sujeitos que não são donos do próprio destino, que estão envolvidos e oprimidos por relações complexas de poder que trespassam o território que habitam. Mas nem por isso deixam de lutar. Talvez seja uma luta mais tímida, cheia de receios e medos do grande coronelismo que ainda paira o latifúndio.

Muito ainda há para se descobrir na microrregião de Pará de Minas, como em outras microrregiões desse imenso Brasil. Apenas conhecendo as trajetórias dos sujeitos do campo e dando vozes a esses sujeitos, será possível construir e consolidar o maravilhoso projeto de Educação do Campo em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALKHIMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte 1. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. (Orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Antônia L de., CHAMON, Edna M. Q. de Oliveira. Educação do Campo: O estado da Arte de teses produzidas entre 2001 a 2011. CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. 1, *Anais...* Niterói, RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF. Setembro de 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando Introdução à Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ARROYO, Miguel G., FERNANDES, Bernardo M. (Orgs). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n.2).

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BENJAMIM, César, CALDART, Roseli S. (Orgs.). *Projeto Popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 3).

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. (Orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000. 126

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In. BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Parecer nº 36*, de 26 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 21 nov.2013.

BRASIL. *Decreto nº 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária–PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 13 set.2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº. 1* CNE/CEB, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em 21 ago.2014.

BRASIL. *Decreto n. 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010

BRASIL: Ministério do Planejamento. *Educação*. Disponível em: <https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro3/3.2_Educacao.pdf> Acesso em: 28 ago.2013.

BRASIL. IPEA. *Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil - período 2004-2009*. Comunicado do Ipea, nº 70, Dez.2010. IPEA: Brasília. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101209_comunicadoipea70.pdf>. Acesso em 03 mai.2015.

BRASIL. *Resolução nº. 2*, de 28 de abril 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em 28 ago.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para p Programa Nacional do Livro Didático do Campo/ PNL*

- 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/5373-edital-pnld-campo-2016>>. Acesso em: 21 mai.2015.

BRASIL. FNDE. *Guia PNLD Campo 2013*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3957-guia-pnld-campo-2013>>. Acesso em: 21 mai.2015.

CALDART, Roseli Salete. FERNANDES, Bernardo Mançano, ARROYO, Miguel Gonzales. *A educação básica e o movimento social no campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica no Campo, n.2),

CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel B; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. 2 ed. Rio de Janeiro. São Paulo. Expressão Popular. 2012.

CALDART, Roseli. *Por uma educação básica do campo*. 2 ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2001. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n 3).

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Campo. Políticas públicas: educação*. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7).

CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de. (Orgs). *Educação rural e do campo. Qual conhecimento? Qual educação?* v. 2, 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT03-5106--Int.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação. v.11. n. 31. p.7-18 Jan./abr. 2006.

CORBUCCI, Paulo; ZEN, Luiz; PINON, Maria. Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil Período 2004-2009. In: *Comunicados do IPEA n. 137* de 09 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/am/sites/forumeja.org.br.am/files/ipea1.pdf>>. Acesso em: 25 nov.2015.

COCO, Valdete. Educação Infantil do Campo: Aproximações ao cenário do espírito Santo. . In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal: ANPEd. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>>. Acesso: em: 07 ago.2014.

COSTA, Vânia A. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*. 2010, 250 fls. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

CRAGNOLINO, Elisa. La noción de espacio social rural em el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. In. *Procesos de literacidad y acceso ala educación básica de jóvenes y adultos*. 1 ed. Unquillo: Narvaja Editor, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica Como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. *500 Anos de Educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et all. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e Abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLL, Johannes; PALUDO, Conceição; CALDART, Roseli S. (Orgs). *Como se formam os Sujeitos do Campo? Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores*. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ENCONTRO Mineiro de Educação do Campo: da luta à conquista de políticas públicas: que caminhos estamos construindo? 3. FAE/UFMG. 22 a 24 jul. 2015.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano, ARROYO, Miguel Gonzales. *A educação básica e o movimento social no campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção por uma Educação Básica no Campo, n.2). 129

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais. In: *Educação do Campo e Pesquisa, Questões para reflexão*. MOLINA, Mônica C. (Org.). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006..

FILHO, Luciano M.de Faria; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; PAULILO, André Luiz. A Cultura Escolar como Categoria de Análise e Como Campo de Investigação na História da Educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr.2004.

FRANCAP. Site oficial. Disponível em: <<http://www.francap.ind.br/aempresa.php/>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Magda. *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco: (1930-1950)*. 2000. 543 f., Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

GATTI, Bernadete A. Org. GARCIA, Water E. *Textos selecionados de Bernadete A. Gatti Educadora e Pesquisadora*. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2011. P. 133 – 148.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOUAISS, Antônio. *Atípica*. In: HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009

IBGE. Estatísticas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2015.

IBGE. Cidades. Minas Gerais. Pitangui. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315140&search=minas-gerais|pitangui>>. Acesso em 02 abr.2016.

IBGE. Cidades. Minas Gerais. São José do Varginha. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=316310&idtema=16&search=minas-gerais|sao-jose-da-varginha|sintese-das-informacoes-acesso>>. Acesso em: 02 abr.2016.

IBGE. Cidades. Minas Gerais. Onça de Pitangui. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=314580&search=minas-gerais|onca-de-pitangui|infograficos:-historico>>. Acesso em 01 jun. 2015.

IBGE. Produto Interno Bruto dos Municípios. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=31&idtema=152&codv=v07&search=minas-gerais|pitangui|sintese-das-informacoes-2013>>. Acesso em 02 abr.2016.

INDI- Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais. *Perfil Socioeconômico e Vocacional da Microrregião de Pará de Minas. Agosto de 2010*. Assessoria de Inteligência Estratégica. Belo Horizonte. INDI/AIE/006/2010. 130

IPEA. *Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil Período 2004-2009*. Brasília: Ipea. Comunicado do Ipea n. 70, 2010.

IPEA. *Marcha das Margaridas: perfil socioeconômico e condições de vida das mulheres trabalhadoras do campo e da floresta*. Rio de Janeiro, 2013 Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriospesquisa/251013_relatorio_marchas_web.pdf>. Acesso em: 03 abr.2016.

KOLLIN, Edgar J. , CERIOLI, Paulo R., CALDART, Roseli S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. Orgs. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. 7 ed Campinas: Papirus. 1996.

LIMA, Licínio C. Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 23, 2005, 71-90.

LIMA, Loren Graziela Carneiro. *Escola do campo e seus sujeitos: processos educativos presentes nas relações sociais em comunidades rurais na microrregião de Pará de Minas*. 2014. Monografia (Projeto de Pesquisa) - Faculdade de Educação, UEMG, Belo Horizonte, 2014.

LOBATO, Paulo Roberto. *Nossa História: cachaça foi estopim para conflito entre portugueses e bandeirantes em Minas*. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 01 mar. 2015. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/01/03/interna_gerais,604451/a-rebeliao-da-cachaca.shtml>. Acesso em: 19 fev. 2016.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Relações coloniais como relações educativas. *Rev. Bras. Educ.* 2000, n.15, p. 62-69

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 3 ed. São Paulo: E.P.U, 2012.

MARTINS, Maria de Fátima A., ARROYO, Miguel A., AUGUSTO, Rosely C. (Orgs.). Dossiê Trabalho e Educação: Diversidade e lutas sociais no campo. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 81-93, set./dez. 2012.

MAZZOTTI, Alda Judith A., GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Thomson, 2002.

MINAS GERAIS-a. Prefeitura de Pitangui. Disponível em: <<http://pitangui.mg.gov.br/cidade-de-pitangui-mg/>>. Acesso em: 21 mai.2015. 131

MINAS GERAIS-b. Prefeitura de Pará de Minas. *Pará de Minas*. Disponível em: <<http://www.parademinas.mg.gov.br/st/cidade.html>>. Acesso em: 21 mai.2015.

MINAS GERAIS-c. Prefeitura de Florestal. *Economia*. Disponível em: <<http://www.florestal.mg.gov.br/a-cidade/economia/>>. Acesso em: 21 mai.2015.

MINAS GERAIS-d. Prefeitura de São José do Varginha. *Economia*. Disponível em: <<http://www.saojosedavarginha.mg.gov.br/a-cidade/economia/>>. Acesso em: 21 mai.2015.

MINAS GERAIS-e. Agência Minas Gerais. *Secretária Macaé Evaristo assina documento com diretrizes da Educação do Campo*. 27/07/2015. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7045-secretaria-macae-evaristo-assina-documento-com-diretrizes-da-educacao-do-campo>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

MINAS GERAIS-f. Secretaria de estado da Educação. Resolução nº 2820, de 02 de dezembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. *Jornal da Imprensa Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG, 12 dez. 2015. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/156185>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MINAS GERAIS-g. Secretaria de Educação. *Secretaria de Educação lança cartilha com as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/simave/story/7644-secretaria-de-educacao-lanca-cartilha-com-as-diretrizes-da-educacao-do-campo-do-estado-de-minas-gerais>>. Acesso em: 01 mar.2016.

MINAS GERAIS. Prefeitura de Pará de Minas – S.R.E. 2013. Disponível em: <http://sreparademinas.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1658&Itemid=100055>. Acesso em: 21 Jul. 2015.

MINAS GERAIS. *Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino tem nova superintendente*. Belo Horizonte, 01 de outubro de 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/3590-superintendencia-de-modalidades-e-tematicas-especiais-de-ensino-tem-nova-superintendente>>. Acesso em 03 abr.2016

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral, para empresas, universidades, comunidades, famílias*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MOLINA, Mônica C., JESUS, Sônia M. S. A. (Orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 5).

MORAES, Fabiano Oliveira. O saber camponês nos contos tradicionais do Brasil: a narrativa na Educação no campo. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.303-314, set./dez.2012.

MOREIRA, Antônio Flávio B., CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo. Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A Emergência da Escola Rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – UFMG. 2011.

MUSPAM. *O MUSPAM nas Escolas do Campo de Pará de Minas*. 2014. Disponível em: <muspam.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=90>. Acesso em: 23 nov. 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. *A Geografia das Lutas no Campo: Conflitos e violência, Movimentos Sociais e Resistência, os “Sem-terra” e o Neoliberalismo*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2002. 132

OLIVEIRA, Kathlen Luana de. Além do senso comum do senso comum. Entrecruzamentos da compreensão de senso comum em Boaventura de Sousa Santos e em Hannah Arendt. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 15, n. 1, p. p. 25-38, 2010.

OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Social do século XX*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PANTEL, Kamila Farias. *Escola Rural Multisseriada: Contexto e perspectivas no município de Urubici/SC*. UFSC. Agência Financiadora: CAPES/Programa Observatório da Educação. . In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais. Porto de Galinhas: ANPEd. Disponível em:<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT03%20Trabalhos/GT032104_int.pdf>. Acesso em: 07 ago.2014.

PRIORE, Mary Del. *A Mulher na História do Brasil. Raízes históricas do machismo social. “Lugar de mulher é na história”*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. *Uma História da Vida Rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. Disponível em: . Acesso em: 03 mar. 2014.

RIBEIRO, Vândiner, PARAÍSO, Marlucy A. *A Produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados*. Educação, Porto Alegre, v.35, n.2, p.169-180, maio/ago. 2012.

REVISTA Escola. Editora Abril. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>>. Acesso em: 07 ago.2014.

ROCKWELL, Elsie. *La Experiencia Etnográfica Historia y Cultura em los procesos educativos*. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANDIN ESTEBAN, M. P. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In: _____, M.P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

SANTOS, Clarice A. (Org.). *Campo-Políticas Públicas - Educação*. Brasília: INCRA, MDA, 2008. (NEAD Especial). (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 7).

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Texto versão ampliada da Oração de Sapiência proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra no ano lectivo de 1985/86. Coimbra, 1885/1986.

SANTOS, Milton. *Território, territórios, ensaios sobre o ordenamento social*. 3 ed. Editora Lamparina, 2007.

SANTOS, Milton. *Pensando o Espaço do Homem*. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SEMINÁRIO de Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais. 1. Belo Horizonte, outubro de 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2012/Outubro2012/relatorio-do-grupo-de-trabalho-de-educacao-no-campo.pdf>>. Acesso em: 21 mai.2015.

SILVA, Lourdes Helena; FERNANDES, Cássia do Carmo Pires; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos et al *Educação do Campo em Minas Gerais – sua história e desafios*. Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/224Lourdes_e_Apolliane_e_%20Monique_e_Celma_e_Carolina.pdf.2005>. Acesso em: 7 ago.2014.

SOUZA Paiol. *Fabricante de cigarros artesanais*. Disponível em: <<http://www.souzapaiol.com.br/#!/home/c1dmp>>. Acesso em 6 de março de 2015.

SILVA, Catarina Malheiros da. *Escolarização no Meio Rural: Juventude e marcas de gênero*. UnB. Agência Financiadora: Fapesb. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEd. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT03-6955--Int.pdf>>. Acesso em: 7 ago.2014.

SILVA, Lourdes Helena da.. *Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2009.

SINDICATO dos Trabalhadores Rurais, Assalariados e Agricultores Familiares de Pará de Minas, Onça do Pitangui e Igaratinga. Estatuto. 2013.

SILVA, Flávio Marcus da. *As origens de Pará de Minas*. Arquivo do museu Histórico de Para de Minas Pasta 10.1, p. 1. História da Cidade. Pará de Minas: MUSPAM, s/d.

SCHÜTZE, Fritz. *Pesquisa biográfica e entrevista narrativa*. New Práxis, 1, 1983,

VEIGA, José Eli da. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. 1 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ANEXOS

RESOLUÇÃO

Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro 2015

Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 93, § 1º, inciso II da constituição do Estado de Minas Gerais, RESOLVE: Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, que deverão ser observadas no desenvolvimento dos programas e projetos e na atuação das instituições educacionais que integram o sistema estadual de ensino de Minas Gerais. Art. 2º Para os efeitos desta Resolução, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscaidores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto **Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo. § 1º Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município) que funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art.2º.** § 2º As escolas do campo, as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana (sede do município), deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, especificada nas resoluções instituídas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Art. 3º **São princípios da Educação do Campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público; IV - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo; V - valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região; VI - implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão.** Art. 4º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica às populações do campo, será desenvolvida em regime de colaboração entre Estado e os municípios, de acordo com as orientações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto nestas diretrizes, a saber: I - alfabetização e redução das desigualdades educacionais para a população jovem e adulta; II - universalização da Educação Básica conforme a legislação; III - desenvolvimento de políticas que promovam a permanência e a aprendizagem dos estudantes em todos

os níveis e modalidades da Educação Básica; Art. 5º A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica em creches e escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. § 1º A Secretaria de Estado de Educação colaborará com os municípios para definir, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação – PNE 2014, a meta de expansão da respectiva rede de educação infantil do campo, observando o padrão de qualidade e considerando as peculiaridades locais. Art. 6º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Parágrafo Único. A Secretaria de Estado de Educação colaborará com os municípios, para a garantia da universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população do campo de 6 (seis) a 14(quatorze) anos de idade, e ainda: I - garantir que, até o último ano de vigência do PNE, pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam o Ensino Fundamental na idade própria recomendada; II - criar mecanismos para acompanhamento e monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento escolar das crianças e adolescentes do campo, matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental; III - caberá à Secretaria de Estado de Educação, em parceria com outros órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, promover a busca ativa de crianças e adolescentes do campo fora da escola. Art. 7º O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. § 1º Caberá à Secretaria de Estado de Educação, em regime de colaboração com os municípios, assegurar, até o final da vigência do PNE, a universalização do atendimento escolar para toda a população do campo de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos. § 2º Caberá à Secretaria de Estado de Educação a garantia da oferta de educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada. § 3º Compete aos entes federativos citados no caput promover, de forma colaborativa, parceria com os serviços públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude para a busca ativa da população do campo de 15(quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola. Art. 8º A educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos deverá atender, mediante procedimentos adequados, às populações do campo que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Parágrafo único. A oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos poderá ser articulada com qualificação social e profissional, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Art. 9º A Educação Especial será compreendida conforme a Lei nº 12.796, de 4/4/2013, como a modalidade de educação escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Parágrafo único. Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, residentes no campo, tenham acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado em escolas da rede de ensino regular. Art. 10 Anualmente, no período do cadastro escolar, deverá ser feita a avaliação da demanda escolar da população do campo de cada município, relacionando-a com os dados da população do campo por faixa etária, com a finalidade de verificar as taxas de frequência líquida, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e Médio. Art. 11 Caberá à Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os entes federados – União e os municípios mineiros -, nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, sempre que o cumprimento do direito à educação assim o exigir, o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo, em seus respectivos sistemas de ensino: I - organização e funcionamento de turmas formadas por estudantes de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; II - oferta de educação básica, em suas diversas modalidades e considerando, quando necessário, os princípios da pedagogia da alternância nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; III - organização do calendário escolar, de acordo com as fases do ciclo produtivo, das condições climáticas e das características socioculturais de cada

região. Art.12 *A Educação Básica do Campo será preferencialmente ofertada nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento de estudantes para fora de sua comunidade de pertencimento.* § 1º Para garantir o atendimento mais próximo às comunidades de pertencimento, as escolas poderão adotar estratégias de oferta multisseriada, classes unidocentes ou ciclos por idade de formação. § 2º Deve-se evitar que sejam agrupadas, em uma mesma turma, crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. § 3º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser ofertados nas próprias comunidades das crianças, o processo de nucleação rural (intracampo) deverá garantir a participação das comunidades, especialmente as famílias das crianças, na definição do local, bem como na avaliação das possibilidades de percurso a pé pelos alunos, na menor distância a ser percorrida. § 4º *Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, o processo de nucleação intracampo poderá constituir-se, desde que salvaguarde o diálogo, o respeito, os valores e a cultura das comunidades atendidas.* § 5º A oferta da Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo. § 6º A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios buscará estabelecer o tempo máximo de deslocamento intracampo dos alunos do Ensino Fundamental e Médio a partir de sua realidade. Art. 13 Caberá à Secretaria de Estado de Educação por meio do Programa Estadual de Transporte Escolar – PTE-MG, Lei nº 21777 de 29 de setembro de 2015, transferir recursos financeiros, de forma direta, aos municípios que realizam o transporte escolar dos alunos da rede estadual de ensino, residentes em zona rural. § 1º Deverá ser criado procedimento de controle e monitoramento do transporte escolar em cada município, em consonância com as Superintendências Regionais de Ensino – SRE e comunidades, com vistas ao melhor atendimento aos estudantes e considerando o tempo de deslocamento, a melhoria das condições do transporte, das vias de acesso e das rotas utilizadas. § 2º O transporte escolar, quando necessário, deverá ser ofertado de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito. Art. 14 Para o atendimento dos objetivos previstos nas diretrizes propostas, a condição do trabalho docente bem como a formação de professores para a educação do campo observarão os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Art. 15 A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, e com a devida participação da União, buscará garantir: I - remuneração digna, melhoria nos planos de carreira e concursos públicos para os professores e demais profissionais; II - institucionalização de programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação do campo que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo e propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB; e III - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo, produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo. § 1º A formação de professores poderá ser oferecida concomitante à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, como a Pedagogia da Alternância e a Educação a Distância, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. § 2º A formação de professores incorporará, em seus projetos políticopedagógicos, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE para os cursos de formação continuada, os princípios e as concepções da educação diferenciada, as especificidades e diversidades socioculturais, ambientais, políticas e econômicas, os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação. § 3º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e peculiaridades das populações do campo. Art. 16 Em cumprimento ao art. 12 da Lei federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009, caberá à Secretaria de Estado de

Educação e aos entes federados, no âmbito de suas competências específicas e sob o regime de colaboração, buscar garantir alimentação escolar aos estudantes, de acordo com os hábitos alimentares próprios do contexto predominante em que a escola está inserida. Parágrafo único. Do total dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas. Art. 17 A Secretaria de Estado de Educação poderá, em colaboração com a União e os municípios, nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, buscar apoio técnico e financeiro para as escolas do campo mediante transferência direta de recursos. Parágrafo Único. A forma de apresentação das demandas de apoio técnico e financeiro para cobertura de despesas de custeio, capital, reforma, ampliação e manutenção e pequenos investimentos será por meio de Planos de Ação específicos para esse atendimento, visando: I - adequação e benfeitoria na infra-estrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar; II - melhoria de suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar; III - promoção, fortalecimento e consolidação de territórios educativos sustentáveis, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida; IV - comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais, bem como pesquisa, inovação, memória e história das comunidades, fomentando-as. Art. 18 A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios, deve promover a criação e implementação de mecanismos para garantia da manutenção e desenvolvimento da Educação do Campo nas suas respectivas esferas de competências. Parágrafo único. A construção de escolas do campo poderá constituir objeto de cooperação entre os entes federados. Art. 19 Competirá à Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios, buscar constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar para a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de Educação do Campo. Art. 20 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 11 de dezembro de 2015. (a) MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS- Secretária de Estado de Educação (MINAS GERAIS-e).

IMAGENS

8-Casa de Apoio, Assentamento “Ismene Mendes,” Fazenda Olhos d’Água - Pará de Minas/MG

9-Horta Comunitária no Assentamento “Ismene Mendes, Fazenda Olhos d’Água - Pará de Minas/MG.”



10 -Igreja Católica na comunidade Colônia – Onça de Pitangui/MG.

11- Propriedade na comunidade de Colônia – Onça de Pitangui/MG.



12-Família do Senhor F. – Comunidade de Colônia – Onça de Pitangui/MG

13- Estrada – Comunidade Conquista – São José da Varginha/MG.



14-Igreja Católica – Comunidade Conquista – São José da Varginha/MG

15-Moradia de “caseiro” em propriedade na Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG.



16-Quintal da casa de moradora da Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG.

17-Colaborador da pesquisa CM - Comunidade Meireles – Pará de Minas/MG



18 Escola Municipal Neném Coutinho – Comunidade de Guardas - Pará de Minas/MG.

19 Estrada – Comunidade de Guardas – Pará de Minas/MG.



20-Tanque de leite “comunitário” e colaboradora da pesquisa RG - Comunidade de Guardas – Pará de Minas/MG

21-Comunidade Quilombola Veloso – Pitangui/MG.



22-Televisão Comunitária – Comunidade Quilombola Veloso – Pitangui/MG.

23-Cantinho de leitura da Escola Municipal Santiago – Comunidade Quilombola Veloso Pitangui/MG



24 - Igreja Católica – Comunidade Cachoeira de Almas – Florestal/MG



QUESTIONÁRIOS

1- Questionário aplicado à S.R.E. - Pará de Minas



**FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
CAMPUS BH/UEMG**

Universidade do Estado de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestranda: Lorén Graziela Carneiro Lima
Orientadora: Vânia Aparecida Costa

Tema da Pesquisa: Escolas do Campo da Microrregião de Pará de Minas

Questionário diagnóstico aplicado à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas

- 1) Número de Municípios que fazem parte de sua regional: _____
- 2) Quais municípios da microrregião de Pará de Minas esta SRE abrange?
 - () Onça do Pitangui
 - () Pará de Minas
 - () Pequi
 - () Pitangui
 - () São José da Varginha
- 3) Número total de Escolas de Ensino Fundamental dentro da SRE Pará de Minas: _____
 - Federal _____
 - Estadual _____
 - Municipal _____
 - Particular _____
- 4) Dentro da abrangência da SRE possui:
 - a) Escola indígena?
 - () sim () não Quantas? _____
 - Identificação: _____
 - b) Escola Núcleo/ Escolas Polo?
 - () sim () não Quantas? _____
 - Identificação: _____
 - c) Casa Familiar Rural?
 - () sim () não Quantas? _____
 - Identificação: _____
 - d) Escola Família Agrícola?
 - () sim () não Quantas? _____
 - Identificação: _____
 - e) Escola Itinerante? () sim () não Quantas? _____
 - Identificação: _____
 - f) Escola de Assentamento da Reforma Agrária?
 - () sim () não Quantas? _____
 - Identificação: _____
 - g) Outra experiência?
 - () sim () não
 - Identificação: _____
 - h) Outras escolas rurais?
 - () sim () não
 - Identificação: _____
 - i) Escola Ativa?
 - () sim () não
 - Identificação: _____
- 5) A Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas tem conhecimento das DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO?

sim não

Em caso afirmativo, como tomou conhecimento das Diretrizes?

6) As escolas sob a jurisdição da SRE Pará de Minas tem implementado estas Diretrizes?

sim não parcialmente

7) Há alguma diretoria específica para assuntos relacionados a escolas do campo ou escolas polo dentro da SRE? _____

8) A SRE de Pará de Minas participou do I Seminário de Educação: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais em 2012?

sim não

9) Em caso afirmativo, repassou de alguma forma para as escolas os assuntos discutidos neste seminário?

sim não

11) Nome, cargo e telefone do responsável pelo preenchimento do questionário:

2 - Questionário sócio-econômico aplicado nas comunidades

1- Nome :
2- Sexo: () F () M
3- Data de Nascimento:
4- Naturalidade:
5- Estado Civil: () casado () Solteiro () Divorciado () Outros
6- Número de filhos:
7- Número do documento:
8- Local de moradia:
9- Endereço para correspondência:
10- Telefone:
11- Município: 12: Estado:
13- Renda familiar mensal: () Menos de um salário () Um salário mínimo () Dois a cinco salários mínimos
14- Origem da renda () Salário () Agricultura () Aposentadoria
15- Profissão:
16- Frequentou alguma escola? () sim () não Quanto tempo? _____ Por que parou? _____ Quando parou? _____ Estudou até que série? _____ Está estudando? _____ Qual curso?
17- Participa de organizações sociais e/ ou religiosas? Quais?
18- Mora em casa própria? () sim () não
19- Mora de aluguel? () sim () não
20- Caso more de aluguel, qual é o valor pago? Por quê? 23- O que você gostaria que tivesse na comunidade e não tem? Por que? 24- O que tem na comunidade que você gosta e acha muito importante? Por quê?
21- Possui filhos na escola? () sim () não Quantos? _____ Eles cursam qual etapa do ensino? () séries iniciais do ensino fundamental () séries finais do ensino fundamental () Ensino médio
22- Você considera a escola da comunidade: () Ótima () Muito boa () Boa () Ruim () Péssima 23- O que você gostaria que tivesse na comunidade e não tem? Por que? 24- O que tem na comunidade que você gosta e acha muito importante?

3 – Questionário aplicados nas Secretarias Municipais de Educação



Universidade do Estado de Minas Gerais
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestranda: Lorén Graziela Carneiro Lima
 Orientadora: Vânia Aparecida Costa

Tema da Pesquisa: Escolas do Campo da Microrregião de Pará de Minas

Questionário diagnóstico aplicado à Secretaria Municipal de Educação.

1) Município: _____

2) Número total de Escolas de Ensino Fundamental do Município: _____

Educação Infantil: _____

Ensino Médio: _____

3) No município há:

a) Escola indígena?

() sim () não Quantas? _____

Identificação: _____

b) Escola Núcleo/ Escolas Polo?

() sim () não Quantas? _____

Identificação: _____

c) Casa Familiar Rural?

() sim () não Quantas? _____

Identificação: _____

d) Escola Família Agrícola?

() sim () não Quantas? _____

Identificação: _____

e) Escola Itinerante?

() sim () não Quantas? _____

Identificação: _____

f) Escola de Assentamento da Reforma Agrária?

() sim () não Quantas? _____

Identificação: _____

g) Outra experiência?

() sim () não

Identificação: _____

h) Outras escolas rurais? () sim () não

Identificação: _____

i) Escola Ativa?

() sim () não

Identificação: _____

4) A Secretaria Municipal de Educação tem conhecimento das DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO?

() sim () não

Em caso afirmativo, como tomou conhecimento das Diretrizes?

5) As escolas sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação tem implementado estas Diretrizes?

() sim () não () parcialmente

6) Há alguma diretoria específica para assuntos relacionados a escolas do campo ou escolas polo dentro da Secretaria?

7) A Secretaria Municipal de Educação participou do I Seminário de Educação: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais em 2012?

sim não

8) Em caso afirmativo, repassou de alguma forma para as escolas os assuntos discutidos neste seminário?

sim não

9) Nome, cargo e telefone do responsável pelo preenchimento do questionário:

10) Como funciona o transporte escolar do município para crianças que moram no campo?
