



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**



MARTINHA JORGE MOREIRA

**O processo de implementação da Escola em Tempo Integral nas escolas
do campo do município de Governador Valadares – MG**

**BELO HORIZONTE-MG
OUTUBRO DE 2014**

MARTINHA JORGE MOREIRA

O processo de implementação da Escola em Tempo Integral nas escolas do
campo do município de Governador Valadares – MG

Pesquisa apresentado à
Coordenação do Curso de
PósGraduação: Especialização em
Educação do Campo, da Faculdade
de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Professora Doutora
Maria Amália

Belo Horizonte-MG
Outubro de 2014

Dedico este trabalho primeiramente a minha filha, que com paciência foi cúmplice de mais essa etapa da minha trajetória acadêmica. A toda minha família por terem me incentivado nessa trajetória, em especial meu pai e minha mãe com suas orações. À CPT/MG pela oportunidade ímpar, e principalmente minha orientadora, pela paciência, dedicação e compreensão e sua alegria que contagiava. A meus professores/professoras e colegas que sempre acreditaram na minha capacidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, essa força maior que me impulsiona e não deixa que eu desista da caminhada e me fortalece a cada momento.

A minha mãe e meu pai, que me ensinaram a ser essa pessoa que sou hoje e que lutaram para que eu chegasse até aqui com alegria e encantamento pela vida, sem poupar incentivos.

À minhas irmãs e meus irmãos, pela torcida e energia positiva que sempre depositaram em mim.

À professora Maria Amália, minha orientadora, pela paciência, pelo carinho e dedicação, que me incentivou e dedicou seu tempo para orientar os caminhos a seguir.

À professora Cristiene Carvalho, minha co orientadora, pelo seu carinho, sua alegria e entusiasmo com meu trabalho e sempre dizendo que “agora vai”, vai dar certo, você vai dar conta. Gratidão amiga este é o sentimento que tenho: amizade.

A cada irmã, irmão de pastorais e movimentos sociais da nossa turma que me encorajava a cada módulo e não permitiu que eu ficasse no meio do caminho. Nossas noites culturais falam por si.

À banca examinadora do projeto de qualificação TCC.

Às companheiras Marinalva Jardim e Maria de Fátima coordenadoras do curso pelo incentivo, carinho e amizade.

A Comissão Pastoral da Terra de Minas Gerais pela oportunidade impar de fazer esse curso. Aqui meu carinho especial à Maria do Carmo Silva, uma grande irmã de caminhada, presente a cada momento, não deixando que desanimasse.

A todos da comunidade do Córrego dos Desidérios e do micropolo de Brejaubinha, pelo carinho e apoio na realização dessa pesquisa e a riqueza de conhecimento produzido por essa comunidade ao longo de sua história, que apenas ensina o tempo todo a viver cada vez melhor no campo e que é possível construir um processo de educação com a participação da comunidade.

LISTA DE ABREVIATURAS

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento.

LECAMPO - Licenciatura em Educação do Campo.

TC - Tempo Comunidade.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

TE - Tempo Escola.

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CEBS - Comunidades Eclesiais de Base

CUT - Central Única dos Trabalhadores

ACU - Associação dos Córregos Unidos

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

SMED - Secretaria Municipal de Educação

EFAS – Escolas Famílias Agrícola

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

GTP Educampo – Grupo de Trabalho Permanente da Educação do Campo

SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo I – Educação Integral no Brasil	13
1.1– Histórico da Educação Integral no Brasil	13
1.2 – Pressupostos da Educação Integral	16
1.3 – Educação Integral no Campo.....	17
Capítulo II – Educação do campo	19
2.1- Histórico da Educação do Campo	19
2.2 - Princípios norteadores da Educação do Campo	22
2.3 – Legislação em Educação do Campo (educação rural à educação do campo)	24
2.4 - Debater com os contemporâneos da Educação do Campo.....	25
Capítulo III – Contextualização do objeto de estudo	27
3.1 – Contextualização de Governador Valadares	28
3.2 – Contextualização do distrito de Brejaubinha	32
3.3 – Panorama educacional do micropolo de Brejaubinha	33
Capítulo IV – Processo de Implementação da educação em Tempo Integral	36
4.1 – Caracterização dos sujeitos	36
4.2 – Tessitura da discussão	37
Considerações	46
Referências	48
Anexos	50

Introdução

Este trabalho de pesquisa tentou levantar reflexões para se compreender como ocorreu o processo de implementação da Escola em Tempo Integral no micropolo de Brejaubinha. O distrito de Brejaubinha está localizado a 50 km da cidade, que se localiza na região Oeste do município, limitando-se ao Norte com o distrito de Chonim de Cima e com o município de Coroaci, à Leste com o distrito de Santo Antônio do Pontal, ao Sul com o distrito de Penha do Cassiano e à Oeste com o município de São Geraldo da Piedade e com o distrito de São José do Goiabal (Figura em anexo). Considera-se o distrito um dos mais populosos de Governador Valadares, com um número expressivo de pessoas vivendo em regime de Agricultura Familiar.

Ao Considerar que a comunidade tem uma história de luta pautada em uma educação libertadora, na criticidade, no dialogo e na qualidade, enquanto fator social que modifica a trajetória dos envolvidos, capacitando-os para intervir na realidade, de forma autônoma e coletiva, pesquisas como esta procura dar visibilidade a um tema importante na área tanto da educação integral quanto na área de educação do campo.

Na década de 80 as comunidades que pertencem ao micropolo de Brejaubinha passaram a se organizar participando ativamente do movimento da Boa Nova ligado às Comunidade Eclesiais de Base – **CEBS** da paróquia Santa Rita do bairro Santa Rita, cidade de Governador Valadares. Para isso, contou com a contribuição de uma liderança da comunidade vizinha que já era líder da Boa Nova, conseguindo assim reunir as pessoas para se trabalhar em equipe.

Através desta movimentação das comunidades que foram se organizando na **CEB's**, as pessoas foram se conscientizando da importância de estar unidos e assim lutar por melhores condições de vida, inclusive por uma educação de qualidade. Já existiam algumas pessoas filiadas ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e essas pessoas começaram a incentivar outras a participarem também. Com isso, a igreja já não era mais o único meio formador de opiniões, uma vez que a comunidade passou a se organizar no sindicato e começaram a participar

do movimento de oposição sindical que se iniciou fortemente. A oposição sindical foi crescendo e contou com o apoio de uma assessoria da Central Única dos Trabalhadores – **CUT** regional rio doce, casa do Trabalhador e outros.

Evidencia que existia claramente a luta de classes na comunidade quando o coletivo começa a fazer o enfrentamento à política de o poder público local querer fazer as coisas do jeito que eles queriam inclusive interferir na comunidade igreja.

Esse intenso envolvimento político da comunidade promove o embate direto com o poder público local, pois diante do descaso e da negligência principalmente com a escola a comunidade se articula e faz movimentos de enfrentamento na câmara de vereadores e na prefeitura. Foi uma ação impactante, pois eram inaceitáveis pelo poder público local que uma comunidade localizada a 60 km de distância da cidade tivesse a ousadia de fazer questionamentos, exigências e propostas a secretários, vereadores e a prefeito.

O poder público teve como aliado os donos dos terrenos onde eram construídos a escola, a igreja e o campo de futebol, toda a área comunitária da comunidade estava em propriedade particular e os donos agiam como se a comunidade não tivesse direito de participar das decisões. Com isso eram beneficiados de alguma forma pelo poder público com o dinheiro público e a comunidade ficava sem os benefícios comunitários.

A luta por escola/educação era um processo contínuo, pois praticamente todo o início de ano o poder público apresentava argumentos como poucas crianças, estrutura física inadequada, para fechar as escolas das comunidades.

Depois de longa caminhada, as comunidades que eram organizadas em uma associação conquistaram a extensão de série até os anos finais do ensino fundamental para a escola municipal Araripe Junior, localizada no córrego do sabiá, comunidade central de todas as outras comunidades vizinhas.

A criação da associação em 1987 a Associação dos Córregos Unidos - **ACU**, composta por Desidérios, Sabiá, Serafim, Caetanos, Venâncios, Moreira e

outros. Teve como principal objetivo garantir a organização social daquelas comunidades e de fortalecer a economia local.

A pesquisa buscou também aprofundar a literatura existente que dialogue com o debate da Educação do Campo e a Escola em Tempo Integral, buscando trazer elementos teóricos e práticos que contribuam com a comunidade e com o município na viabilidade da construção de políticas públicas de educação do campo na rede municipal de educação. Para a realização da pesquisa e melhor compreensão, partiu-se da seguinte problematização: A comunidade participou do processo de implementação do modelo de escola em tempo integral no micropolo do distrito de Brejaubinha? Que contribuições da comunidade foram consideradas nesse processo?

A pesquisa procurou descrever e analisar o processo de implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas municipais Araripe Júnior e Silviano Brandão, buscando compreender a participação da comunidade nesse processo. Diante disso, identificar e registrar a história de luta das comunidades em que as escolas estão inseridas, descrever e analisar o papel da Associação local na luta por educação, identificar ações da comunidade local relacionadas com o debate sobre a educação do campo e levantar sugestões dos sujeitos envolvidos que venham contribuir na construção da política pública da educação do campo no município de Governador Valadares foram as questões que nortearam esta pesquisa.

Em minha trajetória pessoal como militante de movimentos de luta pela terra e na terra como a Reforma Agrária protagonizada pelo – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - **MST** e Comissão Pastoral da Terra - **CPT** e como dirigente de um movimento social, o Movimento de Mulheres Camponesas e atualmente como agente da comissão Pastoral da Terra na região do Vale do Rio Doce, venho ao longo dos anos participando de debates importantes sobre o campo que temos e o campo que queremos e, neste contexto, que tipo de educação quer para o campo. Essa reflexão é que me provoca o interesse de estudar a educação do campo no contexto do debate nacional, a partir da luta dos movimentos sociais do campo.

Minha história de vida é pautada por muita luta no sentido de garantir que tivéssemos, nós povos do campo, a oportunidade de estudar. Na comunidade onde eu morava localizada há sessenta quilômetros de Governador Valadares, havia a oferta de vagas apenas até a quarta série do ensino primário – equivalente ao atual primeiro segmento do ensino fundamental – numa escola municipal multisseriada onde estudei. Depois de concluir a quarta série, a dificuldade de continuar os estudos foi enorme. A luta era constante, também, para manter aquela “escolinha” da comunidade onde eu morava, pois todos os anos ela era ameaçada de ser fechada. Uma das justificativas que a Secretaria de Educação do município de Governador Valadares encontrava era o fato de ser composta por classe multisseriada. A comunidade sempre lutou pela escola que existe até hoje, agora, com tempo integral.

Após longa caminhada para concluir o ensino fundamental e o médio, surgiu a grande oportunidade de fazer o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, através da parceria com o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrário, o MDA–Ministério do Desenvolvimento Agrário. No processo de escolha das pessoas para estudar, o MST designou algumas vagas para os movimentos que compõem a Via Campesina no estado de Minas Gerais e foi assim que fiz a faculdade, como representante do MMC – Movimento de Mulheres Camponesas. Nossa turma foi a primeira de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, com o objetivo de formar de profissionais para atuar na Educação do Campo, compreendendo que diante da reflexão que vem sendo construída a partir dos movimentos sociais do campo, a escola do campo deve ser construída a partir de uma visão em que se respeite a vida e a cultura desses povos. De acordo com Fernandes,

uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimentos social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa. (FERNANDES, 1999, pág 33).

Neste sentido, este trabalho buscou aprofundar elementos sobre a participação da comunidade na implementação do Tempo Integral nas escolas do Campo no município de Governador Valadares, uma vez que a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Araripe Júnior e Escola Municipal Silvano Brandão, pertencentes ao micropolo de Brejaubinha, o último micropolo rural em que a proposta do tempo integral foi implantada.

Esta pesquisa adotou como base o materialismo histórico dialético de acordo com a definição de Karl Marx, que visa explicar as mudanças importantes ocorridas na história da humanidade através dos tempos. Foi feito um levantamento bibliográfico, análise da legislação de forma a compreender a realidade da implantação da Educação em tempo Integral nas escolas do campo em Governador Valadares, em especial no micropolo de Brejaubinha, região em que a organização social daquele povo por uma educação de qualidade tem uma bonita história.

Diante disso, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com integrantes da comunidade, como lideranças da associação local, professores, pedagoga, diretora, alunos que estão estudando e ex-alunos, a pedagoga da Secretaria Municipal de Educação – **SMED** do município, que atualmente responde pelo tema da Educação do Campo na rede municipal de educação e o secretário municipal de educação do município, conforme orienta MANZINI, 2003:

Alguns cuidados que o pesquisador deveria observar ao formular as questões para o entrevistado poderiam ser resumidos em: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros. Dessa forma, o presente trabalho é uma aplicação prática dos construtos teóricos apresentados naquele trabalho anterior (MANZINI, 2003). Partindo do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e seqüência das perguntas no roteiro. (MANZINI, 2003, p. 3.)

Além das entrevistas, uma revisão bibliográfica sobre o tema norteou a análise e possibilitou uma melhor reflexão referente ao tema, e com isso, apontar novos caminhos.

Este trabalho buscou ainda dialogar com as principais ideias que vem sendo construídas no debate da Educação Libertadora e, no caso desta pesquisa especificamente, o dialogo com as ideias em construção da Educação do Campo e Escola em Tempo Integral. Miguel Arroyo, em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 16)

Procurei desenvolver nesta pesquisa temas que pudessem contribuir com a reflexão pretendida. Neste sentido o trabalho foi realizado com quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo trouxe um pouco da história da política pública da educação em tempo integral no Brasil e seus pressupostos, acrescido da reflexão sobre a política de implantação da educação em tempo integral no campo.

Já no segundo capítulo, procurei trabalhar o histórico da educação do campo no Brasil, seus princípios, legislação e a discussão que alguns autores contemporâneos da educação do campo nos remetem pensar e a partir daí construir novos caminhos.

No terceiro capítulo, contextualizo o município de governador Valadares, e o distrito de Brejaubinha onde estão situadas as escolas pesquisadas, trazendo também o panorama educacional do micropolo de Brejaubinha.

E por último, no quarto capítulo, trouxe presente a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a tessitura da discussão trazendo reflexões importantes sobre a participação da comunidade no processo de implantação da escola em tempo integral no micro polo de Brejaubinha e seus desdobramentos.

Capítulo I – Educação Integral no Brasil

1.1– Histórico da Educação Integral no Brasil

As grandes transformações sociais no Brasil e no mundo acontecem em um processo lento e gradativo. Do mesmo modo, as transformações na educação, também, acontecem de forma bastante morosa. Um exemplo é o debate sobre a construção da política de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas, muito recente no Brasil, apesar deste tema ser tratado desde a antiguidade, tal como afirma Gadotti:

O tema da “educação integral” volta ao debate público depois de alguns anos, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. (GOUVEIA, 2006, p. 84). Experiências e análises sobre o tema estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil. Mas, o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. (Gadotti, 2009. Pág 21.)

No cenário nacional a partir da década 2000, com a criação da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em 2004, o Ministério da Educação acelerou o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira (BRASIL, MEC, SECAD, 2009). Neste sentido, o debate da educação em tempo integral ficou mais evidente, incentivando os municípios a adotarem essa política, com a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil. (Mec, Secad, 2009,p.10).

O conceito de educação integral surge no século XIX no ápice da modernidade e no seio do movimento operário na Europa, principal elemento na emancipação humana. Essa concepção de uma educação integral cresceu com a Revolução Francesa, quando a massa assalariada dos trabalhadores passou a lutar para conseguir que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades ao operariado e aos seus filhos, opondo-se aos interesses da instituição burguesa. A partir desse contexto, surgem concepções teóricas e experiências pedagógicas que vão dar todo um embasamento ao conceito e a prática de uma educação integral (LUCAS, 2009, p.89)

No Brasil, o debate acerca da educação integral e em tempo integral em escolas públicas é muito recente, apesar de algumas leis já preverem a alguns anos, como trás a cartilha do MEC, 2009 o que diz a LDB:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – reitera os princípios constitucionais anteriormente expostos (Art. 2º) e, ainda, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino. Além disso, prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009). Pág. 22.

Através do programa do governo federal que prevê a ampliação do acesso à educação, Governador Valadares, atualmente, conta com o pólo da Universidade Aberta do Brasil – UAB ofertando cursos de licenciatura. Foi implantado, também, o Instituto Federal Tecnológico de Minas Gerais e mais recente uma extensão da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Enquanto política pública foi implementada, em 2010, a educação em tempo integral em todas as escolas municipais da cidade e do campo, exceto nas escolas do micropolo do distrito de Brejaubinha, onde foi realizada essa pesquisa. Experiências relevantes no Brasil vem contribuir com a reflexão sobre o tema e buscar novas formas para implementação da escola em tempo integral considerando os erros e acertos:

Essa concepção, Anísio Teixeira colocou em prática no Centro Educacional, Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Nesse Centro, encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque. Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva. (Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec., Secad, 2009), pág. 16.

Tomando como base as ideias de Anísio Teixeira em relação à experiência de educação em tempo integral implantada em Salvador na Bahia em 1950, a proposta da educação integral e em tempo integral implantada nas escolas do campo em Governador Valadares tem um grande desafio que é o de pensar uma política de educação do Campo onde as inúmeras atividades que as famílias camponesas desenvolvem em suas comunidades, sejam consideradas no tempo em que o aluno precisa para garantir sua aprendizagem. Acredito que a mesma deve incorporar os diferentes territórios à vida da escola, reconhecendo outros sujeitos e outras pedagogias e incorporar os diferentes espaços. Há que se dizer que ainda é bastante tímido o diálogo entre a escola e as comunidades, no sentido de apropriação dos territórios de vida e trabalho dessas comunidades, principal preocupação desse trabalho.

1.2 – Pressupostos da Educação Integral

Falar de educação integral no contexto das cidades educadoras exige uma confluência de olhares sobre o pedagógico e o social, em que o denominador comum é o campo das políticas educacionais, isto é, deve-se pensar a escola e pensar a sociedade, para pensar a educação.

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (Gadotti, 2009, pág. 97 e 98.).

Pensar a escola em tempo e educação integral faz com que nos debruçemos sobre os pressupostos desta proposta, principalmente no campo, pois a dinâmica de vida no campo é diferente da cidade e esta realidade não deve ficar alheia a este fato.

A educação integral pressupõe uma educação de qualidade, que garanta o desenvolvimento integral da pessoa. Para isso, o espaço físico da escola é importante, mas não o único, pelo contrário, a busca de outros espaços/territórios da comunidade no entorno da escola é fundamental para que se desenvolva essa educação de qualidade.

Neste contexto, torna-se fundamental a interação com a comunidade, promovendo articulações de convivência entre os educadores/as e as famílias,

considerando que a escola faz parte de uma rede social que precisa ser considerada e potencializada.

O município de governador Valadares possui vários movimentos sociais do campo que devem ser consultados a respeito de qualquer proposta de Educação em tempo integral de qualidade. Há que considerar essa organização camponesa, ou seja, dos movimentos sociais camponeses como espaço educativo. Mais especificamente no micropolo de Brejaubinha, existe uma associação com uma atuação relevante que a caracteriza como um laboratório de aprendizagem neste contexto da Educação Integral proposta para as escolas do campo. Vale ressaltar ainda as experiências culturais, religiosas, existentes na comunidade, como os Caboclinhos, as festas religiosas, as cavalgadas, comemoração do dia do/da trabalhador/a rural, os batuques, etc.

Portanto, é importante que a escola envolva a comunidade para juntos pensar, elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola, considerando toda a realidade local de forma a garantir que o tempo que o aluno passe na escola seja em aprendizagens significativas.

Importante ressaltar esse espaço da escola como um catalizador entre os espaços educativos, devendo-se apoiar em articulações políticas, considerando as várias frentes, como saúde, esporte, cultura, assistência social, e no caso específico do campo, considerar a política de apoio à agricultura familiar e camponesa.

1.3 – Educação Integral no Campo

A educação em tempo integral como política pública no Brasil é um debate recente e esta política de educação em tempo integral no campo é ignorada nos documentos do MEC conforme as diretrizes da cartilha do MEC (2009), quando se refere apenas aos bairros da cidade:

Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na

articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos. (Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec., Secad, 2009), Pág. 38.

Vimos no início deste trabalho que existem várias experiências de ampliação da jornada escolar configurando em escola em tempo integral visando uma educação integral.

Uma experiência de educação integral no campo e em tempo integral através da pedagogia da alternância que vem de encontro ao modelo de educação libertadora que almejamos são as EFAS – Escolas Famílias Agrícolas. Em nosso estado de Minas Gerais existem experiências exitosas, onde ancoramos nossas reflexões acerca do debate sobre a Educação do Campo.

No sistema convencional de educação, a educação em tempo integral no campo como política pública praticamente não é pautada. Em governador Valadares é uma experiência única no estado de Minas Gerais, onde se implantou em todas as escolas a proposta do tempo integral, inclusive no campo.

Como resultado da luta das comunidades rurais, movimentos sociais do campo e movimento sindical por educação do campo, atualmente o município de Governador Valadares passa por um momento ímpar no debate em torno da política da educação do campo. No ano de 2013, foi criado um grupo de trabalho permanente da educação do campo com a participação do poder público e sociedade civil organizada com o objetivo de aprofundar a discussão e elaborar a partir das comunidades uma proposta de política pública da educação do campo para a rede municipal de Governador Valadares.

Esse grupo de trabalho se reúne a cada 15 dias e realiza reuniões em todos os micropolos rurais de educação com a participação da comunidade. Elaborou-se um documento a partir dessas discussões, ouvindo a comunidade e a partir daí definiu-se por realizar a conferência municipal da educação do

campo. O documento final da conferência será a base para a elaboração das diretrizes operacionais da educação do campo a ser encaminhada para o conselho municipal de educação do município como resolução e as sugestões de leis a serem encaminhadas para votação na Câmara Municipal de Governador Valadares até dezembro deste ano de 2014.

Espera-se que as diretrizes da educação do campo quando aprovadas pelo Conselho e Câmara Municipal apontem caminhos e direcionem a política da educação do campo em Governador Valadares.

Capítulo II – Educação do campo

2.1- Histórico da Educação do Campo

Durante um período de nossa história (1964-1984), as articulações das pessoas em movimento, foram sufocadas pela Ditadura Militar. Com o advento das Diretas Já e o início do processo de redemocratização, ressurgem as organizações sociais na cidade e no campo. Após vários anos silenciados, os movimentos sociais, fazem ecoar seus gritos e participam ativamente do processo que culmina na promulgação da Constituição Federal de 1988. É neste contexto histórico de ascensão das organizações sociais e populares, que nasce a Educação do Campo.

Na história da educação brasileira, o ensino para a população do campo esteve sempre esquecido e ou em segundo plano. Talvez pelo fato do território campestre ser visto por uma parcela significativa da nação, como um lugar atrasado, do “Jeca Tatu”, povoado por trabalhadores e trabalhadoras braçais, não necessitando assim, de políticas educacionais específicas e de projetos de desenvolvimento que garantissem a permanência dos camponeses e das camponesas no campo. Segundo CALDART:

(..).na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (2005:151)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, constituído formalmente em 24 de janeiro de 1984, nasce como um movimento de luta pela terra, reivindicando Reforma Agrária. Desde suas primeiras ocupações, entretanto, surpreende ao exigir reforma agrária também na educação. O MST luta para que o direito a educação escolar seja garantido às crianças acampadas. Na luta pela garantia desse direito, as crianças sem terra participam ativamente das marchas, mobilizações e ocupações em secretarias de educação. Em uma das mobilizações, brota a palavra de ordem¹:

Movimento Sem Terra: por Escola, Terra e Dignidade!

Com o passar do tempo, outros movimentos sociais, a partir da experiência e da luta do MST em prol da educação, inserem na pauta de reivindicações, o direito dos povos do campo² de terem acesso a um processo educativo de qualidade, pensado com e para eles.

Os movimentos sociais do campo, principalmente a partir da segunda metade da década de 90, começam a questionar a educação e a escola oferecida pelo estado às comunidades camponesas: a educação para o meio rural, uma educação pensada para os povos do campo, adaptada da educação praticada nas escolas urbanas, que não corresponde à realidade campesina.

¹ Palavras de ordem (para o MST): são instrumentos de luta e buscam organizar, expressar pautas, opiniões e sentimentos de indignação contra as injustiças. É comum levantar o braço esquerdo para acompanhar o grito que materializa a palavra de ordem que é transformada em ação.

² Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Povos Indígenas, Camponeses, Assentados, Reassentados, Caipiras, Lavradores, Posseiros, Agregados, Caboclos, Meeiros, Assalariados Rurais e outros.

Os movimentos sociais iniciam a articulação Por Uma Educação Básica no¹ (do⁴) Campo, afirmando que a população camponesa tem direito à educação de qualidade e que respeite as especificidades do campo e de seus povos, uma Educação que priorize juntamente com o ensino, a necessidade de potencializar a agricultura familiar e camponesa para garantir a permanência do homem, da mulher, do jovem e da criança no campo. Conforme estabelece a LDB:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996,...)

Os movimentos sociais desencadeiam um processo de articulação, que culmina na 1ª Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO CNBB E UNB. Realizada em Luziânia – GO de 27 a 31 de julho de 1998. Vários dos estados brasileiros realizaram de maio a junho do mesmo ano, reflexões, debates e levantamento de propostas nas conferências estaduais, em preparação para a Conferência Nacional.

Aliado ao discurso teórico sobre a Educação do Campo, os movimentos lutam pela criação de um programa que destine recursos para implantação de políticas educacionais para a alfabetização, escolarização e formação de professores. Em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, tendo como um dos seus objetivos, ampliar o nível de escolarização formal das pessoas assentadas. É um importante instrumento de

¹ “O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”. (CALDART, 2004:149)

democratização do conhecimento, de combate ao analfabetismo e de ampliação dos anos de escolaridade da população dos assentamentos da Reforma Agrária.

4 “O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2004:149-150)

O PRONERA foi sendo ampliado para atender às demandas de formação para jovens e adultos. Vários cursos de nível médio e superior vêm sendo construídos em parceria com universidades e com o INCRA nos estados. Oferecendo cursos, como, por exemplo, o de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais/MST.

Outra importante conquista desta luta pela Educação do Campo foi a promulgação no dia 03 de abril de 2002 da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional da Educação Básica, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas e Assalariados Rurais. (BRASIL, 2002:2)

Em agosto de 2004 foi realizada a 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, participaram 1.100 pessoas, representando vários movimentos sociais rurais, urbanos, de educação, entre outros.

2.2 - Princípios norteadores da Educação do Campo

Os princípios que norteiam a Educação do Campo, segundo CALDART, são os seguintes:

- 1- *Identifica uma luta pelo direito de todos à educação.* Buscar meios de garantir políticas públicas para a educação, pois, essa é a única forma de universalizar esse direito.
- 2- *Os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo.* Combate ao procedimento das pessoas pensarem a educação do campo para os camponeses. Formular projetos políticos pedagógicos junto com os sujeitos do campo e não para.
- 3- *Está vinculada às lutas sociais do campo.* Humanização dos povos do campo, que historicamente tiveram seus direitos espoliados e muitas vezes foram tratados como “não humanos”.
- 4- *Faz-se no diálogo entre seus diferentes sujeitos.* Há uma diversidade de povos do campo, entretanto, o fato de serem camponeses, os uni. Buscar a unidade na diversidade, respeitando as diferenças.
- 5- *Identifica a construção de um projeto educativo.* O campo é espaço de produção pedagógica: educar como sujeitos sociais e políticos.
- 6- *Inclui a construção de escolas do campo.* Estudar para ficar no campo. A terra é mais do que terra e a escola é mais do que escola.
- 7- *Educadoras e educadores são sujeitos da educação do campo.* Valorização dos educadores e das educadoras que fazem e pensam a formação humana para além da escola.

Os princípios da Educação do Campo vêm de encontro com este trabalho de pesquisa e o principal desejo da comunidade pesquisada que é a luta por uma educação de qualidade. Sendo que o foco dessa luta é a vontade da comunidade em participar, ser sujeitos, ser protagonistas da educação dos seus filhos. Isso nos remete a ideia de que não se constrói educação do campo sem a participação da comunidade. E ainda, que a educação do campo tem um papel fundamental ao respeito e na construção da identidade de um povo, contribuindo

assim com um campo onde as pessoas sentem prazer em morar e tirar dali o seu sustento com qualidade.

2.3 – Legislação em Educação do Campo (educação rural à educação do campo)

A luta dos camponeses e camponesas é marcada por resistência e esperança por mudanças marcas históricas dessa luta árdua. E um componente importante dessa luta é a conquista de algumas leis, um passo importante para a efetivação de programas de governo que vem de encontro com as demandas dos povos e comunidades tradicionais, camponeses e camponesas. Alguns dispositivos legais merecem destaque em relação à luta pela universalidade do direito a educação, respeitando as especificidades dos povos do campo como, por exemplo, a própria LDB (1996), a resolução as diretrizes operacionais da educação do Campo 01 e 02 de 2002 e 2008 expedidas pelo conselho Nacional de educação, o parecer n. 01/2006 e o decreto 7.325 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Pronera, conforme documento em anexo.

Resultado desse movimento nacional por conquistas de leis que ancoram também a luta política por Educação do Campo, vários estados já estão pautando institucionalmente o debate da Educação do campo como é o caso de Minas Gerais que criou a comissão permanente da Educação do campo. Essa comissão permanente se reúne periodicamente e está em fase de elaboração das diretrizes da Educação do Campo para estado a ser aprovada até o final de 2014 pelo conselho estadual de educação e outros órgãos que se fizerem necessário. Neste caso, pressupõe mais uma conquista nos marcos legal para o avanço da construção da política de Educação do Campo.

Alguns municípios também vêm pautando o debate, como é o caso de governador Valadares, o foco dessa pesquisa. No último dia 02(dois) de setembro realizou-se a primeira conferência Municipal da educação do campo em Governador Valadares, aprovando no final da conferência o texto base para a elaboração das diretrizes da Educação do campo para a rede municipal.

2.4 – Debater com os contemporâneos da Educação do Campo.

Conhecer algumas tendências pedagógicas que vem sendo construídas ao longo da história da educação foi fundamental para desenvolver essa reflexão sobre a educação do campo buscando compreender seus paradigmas e a sua complexidade. E ainda, a complexidade quando se refere à escola em tempo integral no campo, como é o caso deste trabalho. Este campo de conhecimento nos permite compreender melhor o chão que pisamos e com isso, atuar com a rebeldia da luta que aprendemos na história da luta de classes. Diria ainda, nos permite lutar de forma mais “atrevida”, enquanto outros sujeitos que somos.

Freire (1974:62) com suas ideias vêm contribuir para nos apoiarmos com argumentos convincentes de que estamos no caminho certo quando não abrimos mão de nossos princípios que norteiam nossa caminhada, nossa luta pela libertação dos/as que sempre estiveram à margem desse modelo de sociedade que não foi pensado por nós, portanto, excludente.

Poderia tecer aqui inúmeros argumentos que vem de encontro com o que fazemos nas nossas lidas diárias em defesa da vida, mas neste texto quero focar na nossa luta em defesa de uma pedagogia libertadora, onde os sujeitos sejam o centro das ações da educação. Onde os sujeitos sejam protagonistas dessa educação que almejamos. E ser protagonista neste contexto, significa a comunidade participar do processo de construção e não ser simplesmente plateia.

É importante fazer uma análise da nossa prática para influenciar o nosso crescimento pessoal e coletivo e assim, contribuir melhor com a produção de conhecimento. Vivemos numa sociedade modelada, pensada por quem sempre dominou e detém o poder sob os bens de produção, a propriedade privada e que não podemos omitir que existem dois projetos claros onde a luta de classes é presente. No caso da educação do campo não podemos esquecer que existem dois modelos econômicos distintos: De um lado, o agronegócio responsável pela

degradação ambiental, social, cultural, política e econômica, que usa do trabalho escravo, defendido pelas grandes empresas e pelo latifúndio, o uso de veneno, a terra como especulação/ exploração. Do outro lado, a Agroecologia como princípio de vida, defendida e vivida pelos camponeses e camponesas, onde produzem alimentos sem o uso de veneno, a terra é como mãe e não para ser explorada, a defesa do ambiente e que a organização social garante a continuidade e a expansão dessa iniciativa garantindo assim o Bem Viver.

Neste contexto, o conflito é inevitável e neste conflito produzimos outras pedagogias. Essa lógica de pensamento apenas contribui, reforça nossa prática cotidiana na luta por uma educação libertadora que considere e valorize a vida acima de tudo. Quando a comunidade do córrego dos Desidérios luta para participar do processo de implantação da escola em tempo integral no micropolo de Brejaubinha, pode – se dizer que está vivenciando a pedagogia do conflito e consequentemente produzindo conhecimento.

Diante disso, remeto aqui às sábias reflexões de Miguel Arroyo, que com muita propriedade vem valorizar e reconhecer que outros sujeitos, outras pedagogias são construídas através da luta do povo. Fazer parte deste processo árduo é gratificante, pois escolas que foram fechadas de forma truculenta, sem considerar a participação da comunidade foram reabertas como resultado dessa caminhada, isso nos permite sermos sujeitos e construtores/as de outras pedagogias que permita e ou promova a vida.

Quando entramos para a universidade e ocupamos o “latifúndio do saber”, a comunidade está construindo outras pedagogias e isso nos alimenta e nos impulsiona a continuar nossa caminhada.

Contudo, o desafio da construção da educação do Campo está colocado pra nós. Sabemos que a luta é coletiva e que é um campo que historicamente não participamos dele, é um campo em disputa, mas cabe a todos/as que acreditam na transformação social juntar-se, fazer alianças, mesmo que provisórias, para darmos conta de colocar um tijolinho nessa construção.

Diante de tudo isso, não fica dúvida de que pensadores como Paulo Freire, Boaventura e Miguel Arroyo contribuem com a nossa prática enquanto educadores/as do campo neste contexto histórico de lutas e resistências.

Trago, portanto para concluir essa reflexão, mais uma contribuição de Arroyo que nos ajuda a compreender que,

“A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam.” (ARROYO, 2012 – pág. 29 – Outros sujeitos, Outras Pedagogias).

A luta da comunidade para ser protagonista nesse processo de implementação da escola em tempo integral no micropolo de Brejaubinha, mesmo sem saber que Arroyo os reconhece, fez história. Essa luta com certeza contribuiu com o desencadeamento do debate da Educação do Campo em Governador Valadares, culminando com a criação do GT Educampo e a realização da conferência municipal da Educação do Campo, que constrói um documento base para a elaboração das diretrizes operacionais da Educação do campo para rede municipal de Governador Valadares. Com isso, o município passa a ser referência no estado no que tange ao processo de discussão da Educação do campo, onde a construção coletiva é o foco de todo o processo. A comunidade no primeiro momento foi vista como a que não queria o tempo integral e vem dar esse exemplo de luta por participação.

Capítulo III – Contextualização do objeto de estudo

Como estamos falando da educação integral no contexto do micropolo de educação do distrito de Brejaubinha, município de Governador Valadares, faz-se necessário desenvolver a seguir uma contextualização do município, bem como um panorama sobre a educação no micropolo em estudo. Trago algumas

informações sobre a forma de ocupação do município e da região e as várias formas de resistência dos/as camponeses/as ao longo da história.

3.1 – Contextualização de Governador Valadares

Governador Valadares é um município recortado pelo Rio Doce, situado neste vale, na região leste de Minas Gerais, com uma população de 263.689 mil habitantes, destes, hoje, têm apenas 10% morando no campo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). O município de Governador Valadares tem um papel histórico na região na história da luta pela terra, especialmente pela emergência, a partir da década de 1950, com surgimento das ligas camponesas no Brasil e no município a ligas foi atuante nas tensões entre a posse da terra e a propriedade privada, portanto, os posseiros se organizam e de acordo com ESPINDOLA (2011),

a partir da marcha realizada, em 1955, na cidade de Governador Valadares. Cresceu a luta contra os despejos rurais, contra o uso da pressão e da força para obrigar os posseiros a venderem suas posses e contra a grilagem de terra. Na cidade, o movimento ganhou força, à medida que chegavam sempre novos despejados do campo. Os conflitos locais entraram na pauta nacional pré-golpe militar, como se vê na proposta de resolução PRC-39, de 02 de março de 1964, do Deputado Federal Cunha Bueno, de criação da CPI para investigar as origens, natureza e profundidade da agitação reinante no meio rural, especificando na região de Governador Valadares, em Minas Gerais. (Espindola et al, 2011, p. 16)

Diante disso, vejo como fundamental algumas informações sobre a população jovem do município de Governador Valadares, uma vez que se trata de uma pesquisa sobre educação, e neste sentido, os jovens são na maioria das vezes os mais afetados. Descrevo aqui uma cidade polo do vale do rio doce com 69.683 jovens de 15 a 29 anos, ou seja, 26,19% da população em geral. Destes,

34.145 são homens e 35.538 são mulheres. 32.836 jovens do sexo masculino vivem na zona urbana quando 1.309 estão na zona rural. 34.373 jovens do sexo feminino vivem na zona urbana, enquanto 1.165 vivem na zona rural.

Dados do IBGE de 2011 apontam que o número de jovens residentes no município, na faixa etária de 15 a 29 anos, pretos e pardos somam 46.899 habitantes, brancos somam 21.434, amarelos somam 957 e indígenas somam 59 pessoas.

O Rendimento mensal dos domicílios em geral gira em torno de R\$ 3.421,29. O valor médio de rendimento mensal da população branca é de R\$ 1.487,00, da população parda é de R\$ 910,00 (-73.4%) e da população negra R\$ 784,00 (-79.2%). Na situação escolar, dados do IBGE apontam que em 2010 havia 587 jovens de 15 a 24 anos que não sabiam ler e nem escrever, ou seja, em situação de analfabetismo. Deste total, 18,56% declararam-se negros e 58,77% declararam-se pardos, totalizando 77,33%. Novos dados do IBGE de 2011 apresentam também o recorte de gênero, do total da população economicamente ativa, dos quais 33.745 são homens e 35.616 são mulheres.

Diante destes dados alarmantes, os movimentos sociais preocupados cada vez mais com a saída das pessoas do campo para as cidades vêm já alguns anos lutando pra construção de uma educação que valorize a vida no e do campo. Baseado na discussão da educação do campo a nível nacional inicia-se em Governador Valadares por volta do ano de 2000 a discussão da educação do campo.

Sabe-se que o campo brasileiro é pautado por disputas pelas grandes empresas rurais, a monocultura desenfreada sem preocupação com o meio ambiente e a sustentabilidade, uma vez que visa simplesmente o poderio do capital. Do outro lado, a agricultura camponesa, de auto- sustentação pautada na agroecologia, na diversidade da produção, na geração de emprego e renda no campo, na distribuição da terra/Reforma Agrária, na justiça social e vida digna no campo e, ainda, um campo brasileiro com gente e não apenas máquinas. Assistimos com isso, uma imensa multidão de pessoas do campo migrando para as grandes cidades e até mesmo para outros países, o famoso êxodo rural.

Segundo Arroyo (2003), há um papel pedagógico desempenhado pelos movimentos sociais na reeducação da velha cultura política: reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica; reeducam a sociedade no aprendizado dos direitos sociais, especificamente do direito à educação.

Em 2005, quando teve a primeira turma de Pedagogia da Terra – Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, os Camponeses/as de governador Valadares tiveram a oportunidade de fazer a faculdade, inclusive eu. Em 2009, por solicitação dos movimentos sociais, a prefeitura de Governador Valadares convidou duas de nossas estudantes pra estagiar na secretaria de educação do município e contribuir com a construção da proposta no município e contratou também uma pedagoga que era professora em um assentamento de reforma agrária para coordenar os trabalhos na secretaria. Foram realizadas várias reuniões com lideranças do campo, formação com professores e a semente foi lançada.

Em 2013, o secretário de educação convidou a uma professora do assentamento Barro Azul – GV, para coordenar os trabalhos. Durante o ano realizou-se várias reuniões com representantes das comunidades e movimentos sociais, professores, pedagogos, diretores das escolas do campo e decidiu-se por criar um grupo de trabalho da educação do campo.

Este ano de 2014, este grupo de trabalho se reúne a cada quinze dias, onde discute tudo referente à educação do campo, inclusive a preparação de um seminário da Educação do Campo a ser realizado em este ano com a participação dos atores envolvidos, como os professores/as, diretores/as, alunos/as, representante das comunidades, dos movimentos sociais, de outras secretarias do governo. Parte desse processo são as várias reuniões que estão sendo realizadas nas escolas do campo com a participação da comunidade local para discutir sobre a política de Educação do Campo.

O que se pretende com todo esse debate é construir as propostas para até o final do ano de 2014 aprovarmos nas instâncias cabíveis as diretrizes da Educação do Campo para o município de governador Valadares, com base nas diretrizes operacionais da Educação do Campo a nível nacional.

Diante desse processo de construção coletiva da política de educação do campo em Governador Valadares, acredito que ainda não podemos dizer que seja uma política pública. Poderá ser um programa que no futuro se transforme em política pública da Educação do Campo e acredito que caminha pra efetivar como PP e buscar sua implementação.

Conforme artigo produzido em 2014 pela equipe da SMED, em 1894, chega nessa região o professor Elidio Nunes Coelho, com o objetivo de ministrar as primeiras letras no aldeamento indígena.

Com base em minha militância aqui no município de Governador Valadares e região, vem reduzindo a quantidade de escolas do campo. De acordo com a SMED, por exemplo, no início de 2005, a Rede Municipal de Ensino tinha 65 escolas, sendo que dessas, 23 estavam na área urbana e 42 na área rural, com uma demanda total de 25 mil alunos matriculados. Mesmo com a precariedade das escolas, elas existiam e próximo das famílias. Este espaço da escola não era apenas o espaço de escolarização formal, mas de troca de saberes da comunidade, era onde a maioria das comunidades faziam suas rezas, suas reuniões, festejos, etc. Com a política de nucleação das escolas do meio rural iniciado em Governador Valadares no ano de 2006; somente neste ano foram nucleadas 13 escolas do campo, processo marcado pela resistência dos movimentos sociais do campo. Anterior a essa política ampla de nucleação no município o micropolo de Brejaubinha já passava por essa ameaça desde antes, que para as comunidades afetadas, o termo nucleação era um pretexto pra fechar as escolas das comunidades.

Continuando a história no ano de 2010, a Rede Municipal de Educação, implanta a Escola de Tempo Integral – ETI, em uma perspectiva de Educação Integral. Diante disso, decide pela implantação de um único turno de 7h às 15h,

para todas as escolas da rede municipal, inclusive no campo. Sendo que 28 eram na cidade e 23 no campo, compreendendo nesta oferta a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos.

Analisando os documentos da SMED, constata-se que atualmente a rede municipal conta com 28 instituições educacionais na cidade com (19759 alunos/as) e 20 instituições educacionais no campo com (1947 alunos/as). Essa redução de escolas e estudantes no campo remete a uma reflexão sobre o fechamento de escolas do campo e a ausência de políticas públicas para o campo, conforme diagnóstico rural e participativo elaborado em 2002, que por mais que tenha passado os anos, continua bem atual a realidade. Esse quadro aponta para a necessidade da construção de uma política pública de educação do campo em uma perspectiva intersetorial.

3.2 – Contextualização do distrito de Brejaubinha

O distrito de Brejaubinha é um dos mais antigos do município de Governador Valadares. Mesmo antes de Governador Valadares emancipar à cidade, Brejaubinha já existia e pertencia ao município de Peçanha da região do alto rio doce atualmente. Com a emancipação, o distrito passa a pertencer Governador Valadares, uma vez que era mais próximo.

Sua ocupação teve início no fim do século XIX e início do século XX por famílias que vieram da região de Guanhões, que chegavam e ocupavam as terras que naquela época eram devolutas. As pessoas vinham da região de Guanhões e adentravam as matas, por isso, diziam que vinham para a mata, conforme conta os moradores mais antigos da comunidade.

É a região mais montanhosa do município, ainda com matas, mesmo que ao longo de sua ocupação houve desmatamentos, mas ainda está bem preservada. Com isso, existem várias nascentes de água que abastece toda a

região. Por ser uma região montanhosa, é fria, pois sua altitude média é mais elevada que a sede do município.

Conforme os dados do censo do IBGE de 2010, o distrito de Brejaubinha foi criado por uma lei estadual n.148 de 17 de dezembro de 1938, com 2.328 habitantes, sendo 1.195 homens e 1.133 mulheres. Tem 185,0 km², com uma densidade de 12,58 habitantes/km², com um rendimento mensal de (2000) R\$204,67 por responsável de domicílio.

É também o distrito que mais concentra a Agricultura Familiar do município de Governador Valadares com 572(quinientos e setenta e duas) famílias que habitam 17(dezessete) córregos/comunidades, sem incluir a sede do distrito.

3.3 – Panorama educacional do micropolo de Brejaubinha

A implantação tardia do tempo integral nas escolas desse micropolo, se deve ao fato de a comunidade ter questionado a forma como o processo seria realizado e, com isso, o processo foi mais lento.

A decisão de fazer a pesquisa em duas escolas do campo que fica localizada à sessenta quilômetros da cidade de Governador Valadares é porque é a região do município de Governador Valadares que concentra a Agricultura Familiar e camponesa com um histórico de luta importante por uma educação de qualidade que valorize e respeite a realidade camponesa.

A Escola municipal Araripe Junior está localizada no córrego do Sabiá e a Silvano Brandão no córrego dos Desidérios, ambas no distrito de Brejaubinha no município de Gov. Valadares. As duas escolas abrangem uma região de sete comunidades mais a sede do distrito, que corresponde aproximadamente 300 famílias, sendo que 90% são agricultores familiares, aposentados, servidores públicos na área da educação, saúde e limpeza.

As escolas pertencem a um micropolo rural que acolhe 110 alunos desde a educação infantil até o terceiro CA (ciclo da adolescência) e funciona em tempo integral à dois anos. Os alunos ficam na escola de 7 às 15 horas.

A escola é organizada em ciclos – primeiro CI (ciclo da infância), segundo CPA (Ciclo da pré adolescência) e terceiro CA (ciclo da adolescência).

Cada ciclo tem duração de três anos, sendo que a cada final de ciclo o aluno poderá ser reprovado, se for necessário.

Os alunos são alfabetizados no CI e pra melhorar a qualidade da educação desse período e que os alunos terminem o ciclo alfabetizados, os professores dessa área estão fazendo um curso de formação, através de um programa do governo federal – **PENAIC** (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

A escola com a modalidade do Tempo Integral trabalha por eixos. São três grandes eixos e as disciplinas são distribuídas nesses eixos, sendo que a informática e prática de leitura estão em todos os eixos e tem também a disciplina Educação do Campo. Essa disciplina trabalha uma horta com os alunos no espaço do posto de saúde que fica próximo à escola. As verduras e legumes colhidos na horta são utilizados na alimentação escolar dos alunos. De acordo com a informação da diretora da escola, a tentativa de fazer uma integração entre a disciplina da educação do campo e as outras disciplinas é constante, mas não é fácil.

A escola tem também o programa Escola Aberta, ou seja, todos os sábados a escola fica aberta para a comunidade com a oferta de oficinas como: judô, fotografia, artesanato, pintura, geometria, prática de leitura e atletismo. De acordo com a diretora tem muito dinheiro para realização das oficinas e outras atividades, mas a burocracia para ter acesso acaba prejudicando. Isso contribui para que os profissionais das escolas tenham dificuldade para fazer a gestão desse recurso, com isso, não conseguem gastar todo recurso disponibilizado para pagamento de oficinairos e aquisição de materiais.

Uma prática que nos chamou muito a atenção é a edição de um jornal da escola que consegue envolver a comunidade de alguma maneira. Esse jornal é coordenado por uma educadora da própria comunidade, egressa do curso de Pedagogia da Terra - Licenciatura em Educação do Campo na UFMG da primeira turma, com formação na área de linguagens. Esse jornal tem uma edição a cada dois meses e além de publicar as atividades da escola, publica também atividades e a produção das comunidades.

Conforme a diretora e a pedagoga da escola, o planejamento das aulas é feito coletivamente a cada semestre e no final de cada semestre é feita uma avaliação por eixo e assim replanejar as atividades. A escola tem também um projeto institucional e esse ano a leitura é a prática norteadora dessa ação em cada disciplina, ou seja, cada disciplina trabalha com prática de leitura uma vez por semana. Além desse projeto, cada professor trabalha com um projeto didático e nesse planejamento ainda não tem a participação da comunidade.

De acordo com a diretora e a pedagoga, a escola está passando por um novo momento de reaproximar da comunidade, pois a comunidade foi perdendo a confiança na escola e hoje é preciso reconquistar essa confiança e reestabelecer a parceria que é fundamental. Disseram – nos que com a eleição da nova diretoria da Associação já colocaram a escola a disposição da comunidade.

Com o objetivo de conseguir compreender o que de fato a escola está fazendo para reaproximar da comunidade, ou seja, garantir que a comunidade participe de alguma forma da vida da comunidade, a direção da escola trás um exemplo de participação: A Semana da Família. A escola planeja palestras, apresentações com as crianças e convida as famílias para assistir.

Uma das reclamações da diretora e da pedagoga da escola é a infraestrutura precária da escola. Disseram que existe um projeto pra reforma e ampliação, mas até o momento não iniciou as obras.

Perguntando sobre o PPP – Projeto Político Pedagógico, a diretora e a pedagoga nos disseram que ele está defasado, é preciso refazê – lo, pois com a

implantação do Tempo Integral ele precisa ser readequado e a comunidade ainda não participa do processo de construção do PPP.

Pelo fato da escola funcionar em Tempo Integral, ela recebe recurso do programa Mais Educação. Recebe também recurso do PNAE Programa Nacional de Alimentação Escolar, porém não estão comprando produto da agricultura familiar diante da dificuldade de gestão do programa. A escola recebe todo o processo de aquisição dos produtos para alimentação escolar, que vem prontinho da SMED – Secretaria da Educação do município, sendo precário o diálogo com os agricultores da comunidade no sentido de viabilizar a aquisição desses produtos, uma vez que essa região é onde concentra a agricultura familiar do município.

Conforme diálogo feito com a diretora e a pedagoga da escola, nem elas e nem os professores ainda não conhecem o debate da educação do campo, não conhecem as diretrizes, os pareceres, ou seja, nem sabiam que existem, mas acreditam que esse quadro irá melhorar com o debate que o GT Educampo está fazendo no município.

Por fim, a gestão da escola busca aproximar da comunidade e ampliar a formação dos profissionais a partir do debate da Educação do Campo que está sendo pautado com mais ênfase e a gestão escolar é uma preocupação. A ideia é fazer uma escola do campo como referência. O sonho é grande, estamos com muita esperança que o resultado seja o melhor.

CAPÍTULO IV – Processo de Implantação da educação em Tempo Integral

4.1 – Caracterização dos sujeitos

Este trabalho de pesquisa buscou identificar os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente. É uma região de Governador Valadares que predomina a Agricultura Familiar, portanto, as famílias camponesas vivem da terra para tirar

o seu sustento através principalmente da produção de leite e seus derivados. Outra fonte de emprego e renda são os espaços de empregos do poder público local, como escola, posto de saúde, limpeza, distribuição de água, dentre outros. Além da frente de trabalho pra sobrevivência, as comunidades cultivam sua espiritualidade através das festas religiosas e comemorativas.

4.2 – Tessitura da discussão

A realização deste trabalho esteve sempre associada à minha experiência de vida nas comunidades do micropolo de Brejaubinha, lugar onde nasci e cresci, aprendendo com aquele povo o significado da luta pelos direitos e por justiça social. Desta forma, todo o trabalho de campo realizado nesta pesquisa, assim como as reflexões acerca da participação da comunidade no processo de implantação da escola em tempo integral naquele micropolo repercutem a produção de algo que extrapola minha vivência pessoal, mas representa a luta de muitos outros companheiros que experimentaram em suas vidas a reivindicação por uma participação mais coletiva na esfera da política educacional. Penso que este tema vem contribuir para a continuidade do debate da educação do Campo no município de Governador Valadares, tendo em vista que o processo de construção da política da Educação do campo na rede municipal vem ocorrendo de forma participativa e coletiva desde 2013, ações essas, que a comunidade gostaria que tivesse acontecido quando se implantou o tempo integral naquele micropolo.

O presidente da associação local faz um resgate da mobilização da comunidade em reivindicar do poder público o diálogo sobre a nova proposta de educação a ser implantado naquele micropolo, a educação integral.

Conforme já mencionado no capítulo anterior onde discutimos o processo de implementação da educação em tempo integral na rede municipal de Governador Valadares, aqui especificamente venho esmiuçar como ocorreu a implantação deste modelo de educação no micropolo de Brejaubinha, uma vez

que este micropolo foi o último a ser implantado, a partir da nova proposta do município.

Quando situamos as comunidades do distrito de Brejaubinha que fazem parte deste micropolo em estudo, vimos que são comunidades extremamente comprometidas com o processo de organização social no campo e do campo. Pode-se dizer que é uma das regiões do município mais bem organizadas na luta por direitos e conquistas sociais. Ter a escola até os anos finais do ensino fundamental é um exemplo de conquista, pois até então havia apenas a antiga quarta série primária. A extensão de séries na década de 90 é fruto da luta daquele povo que resiste. E a luta constante daquelas comunidades para não fechar as escolas das comunidades foi ganhando força pra garantir que a escola polo que foi construída no córrego do sabiá fosse se firmando como referência.

Mas a política do município foi cada vez mais apertando o cerco, como dizem as famílias camponesas, e com o passar dos anos fechou a escola de primeira a quarta série que funcionava no córrego do Serafim e neste ano de 2014 fechou a escola municipal Silvano Brandão que funcionava no córrego dos Desidérios. É importante lembrar que nessas escolas as professoras regentes de turma pertenciam à própria comunidade e muito comprometidas com a escola, talvez o motivo que contribuiu bastante para a resistência da comunidade em não fechar a escola.

Atualmente um micropolo que tinha três escolas, tem apenas uma escola com um anexo. Descrever essa situação parece algo difícil de ser realizado, mas a luta das comunidades por essa resistência para que não fechasse as escolas foi um trabalho que merece ser aqui sistematizado e lembrado. Houve vários momentos de conflitos entre as comunidades lideradas pela associação local e o poder público local que vinha sempre com as decisões tomadas de cima pra baixo sem considerar com a forma de pensar da comunidade em relação à educação dos seus filhos, netos e enfim, suas famílias.

Essa história de luta e resistência dessas comunidades em relação à educação está inteiramente ligada à discussão que Arroyo (2012) vem trazer em relação a outros sujeitos e outras pedagogias,

A diversidade dos movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação.

Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. Em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação. (Arroyo, 2012, pág. 29)

É nessa perspectiva de pensamento de Arroyo que algo em comum das pessoas entrevistadas nessa pesquisa me chamou a atenção para a reflexão sobre a forma de participação das comunidades no processo de implantação da educação em tempo integral naquele micropolo em especial. Todas as pessoas entrevistadas foram unânimes em dizer que a proposta do tempo integral é interessante, porém, é preciso repensá-la sob a ótica da realidade camponesa, ou seja, considerar, valorizar e incluir na proposta a vida das comunidades por inteiro.

O pai e a mãe, assim como o presidente da associação local que contribuíram com esta pesquisa através de seus depoimentos indignados, vêm trazer à tona a dificuldade do poder público em dialogar com a comunidade organizada sobre a proposta de implantação da educação em tempo integral naquele micropolo.

As pessoas mencionadas acima, afirmam com indignação que o poder público não considerou o histórico de luta das comunidades por uma educação que considerasse a sua realidade. Neste sentido, há relatos de solicitação de reuniões com a secretária municipal de educação para debater o assunto, mas o diálogo não conseguiu fluir, pois de acordo com esses depoimentos já estava tudo pronto e decidido como seria o processo. E novamente ARROYO (2012) ajuda a compreender a dificuldade do poder público em construir políticas públicas com a participação popular,

Ter de debater os termos das políticas públicas com os “destinatários” populares ou debater as ações pedagógicas com os educandos é muito mais exigente do que as tradicionais formulações, gestões, avaliações e análises de políticas feitas sem eles e para eles. Pág. 137

Esse vai e vem de tentativa de diálogo em vão, de acordo com os entrevistados, protelou a implantação da proposta nesse micropolo por um ano. Após um ano que o município implantou a proposta do tempo integral em todas as escolas da rede municipal na cidade e no campo é que se conseguiu implantar no micropolo de Brejaubinha. O depoimento de Ronaldo Teixeira de Melo, presidente da associação, vem confirmar esta tentativa de diálogo da comunidade com o poder público:

Ressalta a surpresa como foi colocado, a falta de informação do poder público sobre a proposta. A proposta chega de cima pra baixo sem ouvir a opinião das famílias sobre o modelo proposto. Isso gerou no princípio uma manifestação quase unânime contra a proposta. As principais alegações era a falta de espaço físico adequado e nem profissionais devidamente preparados. E a preocupação com os valores culturais, uma vez que as crianças perderiam um tempo grande de contato com a família. A prática cultural familiar camponês. Até hj as pessoas ainda guardam opinião porque não tiveram oportunidade de se manifestarem. Os pais educam e a escola ensina e esse espaço deve ser uma parceria. Será que numa escola a criança irá ser educada com a mesma proporção que a família, por ex, o hábito de tomar bênção, cumprimentar as pessoas, quando mata um porco é dividido com os vizinhos, as rezas, as novenas, as visitas aos vizinhos e parentes com aquelas rodas de conversa que mantem a história daquele lugar vivas, essas são uma marca do campesinato. Na roça as pessoas toma bênção a quem nem é parente. Na opinião de Ronaldo, falta debate sobre o modelo implantado. Essa relação do homem do campo com a escola precisa influir na maneira como seus filhos são educados. (MELO, Ronaldo Teixeira, 2014. Entrevista realizada dia de junho de 2014).

Ainda de acordo com a mãe e o pai entrevistados, a comunidade resistiu até o último momento a ponto de alguns pais não quererem mandar seus filhos pra escola pra pressionar o poder público ao diálogo. Mas conforme o pai, essa ideia não prosperou porque tem algumas pessoas da comunidade que trabalham na escola e em outros espaços do governo e que dependendo da ação da

comunidade poderia prejudicar essas pessoas. Essa fala do pai tem a ver com o que a professora entrevistada disse quando ressalta que enquanto professora não tinha espaço pra dar sua opinião, mas como morava na comunidade, lá fora tentava ajudar. Essa atitude deixa claro que pairava medo de retaliação aos funcionários que se posicionassem claramente junto com a comunidade e acabavam ficando no seu canto. De acordo com a professora, os pais acreditavam que algumas contratações de pessoas da comunidade pra trabalhar na escola eram um “cala boca” pra comunidade aceitar a implantação do tempo integral sem o diálogo com a comunidade.

Um dos questionamentos da comunidade, além do que as crianças fariam na escola 8 horas por dia, a infraestrutura da escola não adequada a receber esses alunos incomodava a comunidade.

Ao conversar com os pais e lideranças sobre a participação da comunidade na escola, eles afirmam que esse ano de 2014 a escola está conseguindo envolver um pouco mais a comunidade, mas a comunidade já não participa mais com antes. Parece que as pessoas vão desacreditando e com isso a tendência é acomodar.

O pai se sentindo desestimulado a participar desabafa:

Não votei na última eleição pra prefeito pra você ter uma ideia. Uma vez que era muito atuante apesar de nunca ter sido filiado a nenhum partido político, mas acreditava muito no PT, fazia campanha, defendia, acreditava que quando o PT tivesse no governo ia ouvir nós aqui na roça e cuidar principalmente das nossas estrada, e aqui no local é complicado...., enfatiza. O OP rural não funciona agente conquista as obras e a prefeitura não executa, difícil demais não é? Agente chega no buteco e divulga a obra que conquistou e depois nada acontece aí a decepção é grande demais. A administração pública é muito lenta. (SILVA, Ataíde Júlio, junho de 2014.)

Observando um pouco a comunidade esse desabafo é meio generalizado, uma vez que é uma comunidade bastante participativa e a maioria das lideranças locais são militantes históricos do Partido dos Trabalhadores - PT, partido que atualmente governa o município por dois mandatos consecutivos. Ainda de acordo com Ataíde, na luta pelo não fechamento da escola municipal Silviano

Brandão a comunidade conseguiu que a secretária municipal de educação assinasse um documento apresentado pela comunidade autorizando a comunidade usar a escola e ficar com um a cópia da chave da mesma. Esse documento foi assinado e carimbado com o carimbo da SMED. Tudo isso fruto de muita luta, disse ele.

Em relação ao ensino na escola em tempo integral no campo, a mãe entrevistada disse que após o tempo integral o aprendizado dos alunos piorou porque eles cansam muito, não tem espaço adequado, eles ficam 8 horas na escola e não tem espaço pra fazer as oficinas do programa Mais Educação. Então, fazer as oficinas onde, se não tem espaço e aí faz na sala de aula, ficando muito cansativo e acrescenta que tem uma promessa da prefeitura adequar os espaços da escola através de uma reforma e ampliação da mesma, mas até hoje nada, complementa. A mãe que já visitou a experiência da Escola Família Agrícola acredita que esse modelo de escola pode contribuir com uma melhor qualidade da educação no micropolo de Brejaubinha, adequando à realidade da comunidade e do tempo integral. Da mesma forma, o pai entrevistado e o presidente da associação defendem um olhar especial a luz das experiências das EFAs no que diz respeito à metodologia de ensino e o sistema de alternância.

A aluna entrevistada disse que no ano que foi implantado o tempo integral na escola ela era uma das estudantes, indignada enfatizou que os alunos não participaram em momento nenhum e numa reunião com a secretária da educação que teve na escola pra conversar sobre a proposta, ela pediu que os alunos falassem sobre a escola, mas eles tinham medo de falar porque depois eram perseguidos pelos professores e deu um exemplo: Teve um aluno que falou que tinha professor que deixava os alunos sozinhos dentro da sala, que a escola definia os horários de acordo com o professor e não considerava o aluno, tornando as aulas muito cansativas. Vários horários de matemática juntos e assim por diante. Indagada sobre o que acha da proposta da Educação do Campo, a aluna disse achar

Interessante, mas que a disciplina educação do campo trabalha o básico e o aluno já sabe muita coisa que aprende e já faz em casa. As aulas de educação do campo que tinha na escola na época, a

professora levava agente pra horta lá no posto de saúde, mandava fazer um canteiro de horta no sol rachando de quente, sem orientação técnica nenhuma e quando agente queria tirar alguma dúvida, ela mandava agente fazer igual agente sabia fazer em casa. D, junho de 2014

O desafio de construir uma educação pautada no debate da educação do Campo nesse micropolo é pertinente. E aí a professora entrevistada, que é formada na primeira turma de licenciatura em educação do Campo da UFMG e moradora da comunidade enfatiza que a formação/capacitação para os profissionais é fundamental. A professora entrevistada ressalta ainda que o debate da educação do campo é promissor, mas que ainda é apenas um debate. Para que avance na prática o caminho é longo, mas é possível, enfatiza a professora feliz, dizendo de sua esperança e que algumas coisas já começam a brotar como fruto do debate e da pressão da comunidade, como por exemplo, foi criado o conselho escolar local onde a comunidade passa a ter mais espaço pra participar e emitir sua opinião e que após a implantação do tempo integral na escola tem formação para os professores uma vez por mês e avalia como muito positivo. Na formação, os professores trocam experiência, surgem sugestões novas, tira dúvidas e comunica por e-mails como forma de encaminhar materiais a serem trabalhados. É uma preparação contínua e permanente. A professora enfatiza ainda que pelo fato de ser filha da comunidade e morar no local contribui bastante para o diálogo e interação com a comunidade e acredita que a escola pode contribuir com a organização social através da associação local, tendo em vista que a associação desenvolve um trabalho interessante de organização da produção e que os programas do governo federal de apoio a agricultura familiar vem fortalecer a luta local e garantir melhor qualidade de vida para as famílias e no entendimento da professora a escola não pode ser indiferente a essas iniciativas da comunidade, pelo contrário, deve construir junto com a comunidade, enfatiza a professora.

O que mais me chamou a atenção é quando a professora disse que o fato de ela ser moradora da comunidade tem mais facilidade de trabalhar a realidade local, porque conhece a vida da comunidade, as raízes, os costumes e com isso

trabalhar com atividades que os alunos possam sentir prazer de serem do campo.

A pedagoga da escola vem reforçar o que a professora argumentou, dizendo que morou na comunidade por onze anos e com isso conhece todos os moradores facilitando o diálogo, reforçando que a implantação do tempo integral na escola foi de cima para baixo, que os funcionários participaram do processo de forma distante, concordando ou não e que também não tinham muito argumento, porque a proposta era muito nova. Além disso, os profissionais não tinham voz ativa e os professores apenas acatavam participando das reuniões. Mas ressalta que após esse primeiro momento, o da implantação que foi bastante tumultuado, começa uma nova etapa com materiais específicos de apoio sobre o tempo integral que é excelente e quem participou do processo de formação desde o início estão conseguindo fazer melhor.

A pedagoga faz questão de dizer que em sua opinião a proposta do tempo integral é ótima, mas que precisa melhorar muito e traz um exemplo bem concreto: a nova modalidade propõe a formação por eixos, mas que os diários ainda são por disciplina. Iniciativas interessantes estão sendo experimentadas, como por exemplo, a disciplina de Educação do Campo, mas que fica a desejar porque é tudo muito novo e o que trabalhar nessa disciplina ainda é uma construção, com isso, ela acredita que o tempo integral deveria ter sido implantado nas escolas do campo de forma diferente da cidade, por isso acha importante o debate da educação do campo e acredita em mudanças relevantes em relação à formação dos alunos em relação à vida camponesa. A pedagoga enfatiza que a secretaria da educação tem uma equipe de apoio muito boa e isso é fundamental para melhorar a prática profissional e que a burocracia da escola toma muito tempo da direção comprometendo de alguma maneira o foco principal da escola que é o aprendizado dos alunos. Trás também a informação de que o projeto político pedagógico da escola está sendo construído com a participação da associação, mas que essa participação pode ser ampliada com a criação do conselho escolar, ressaltando que a comunidade é bem participativa.

O então secretário municipal de educação Dr Haruf Salmen em entrevista concedida a essa pesquisa fala do desafio da educação no meio rural de Governador Valadares e a construção da política de educação do campo no município. De acordo com o secretário é inadmissível nuclear as escolas da zona rural apenas para resolver um problema econômico, ressaltando que em governador Valadares o aluno da zona rural custa duas vezes mais o aluno da cidade, grosso modo. Por outro lado, a escola precisa cumprir sua função social que é a socialização com o diferente e uma escola com apenas dez ou quinze alunos torna mais difícil concretizar uma educação integral. A escola não é pra ser um espaço doméstico, familiar e na maioria das escolas as crianças são parentes, da mesma família.

Indagado sobre o que está sendo feito em relação a construção da política de educação do campo em governador Valadares e a reivindicação da comunidade de Desidérios em participar do processo de implantação do tempo integral no micropolo de Brejaubinha, ele disse que foi construído um Grupo de trabalho Permanente da Educação do Campo com representatividade do poder público e dos movimentos sociais. E que para o avanço da construção da política pública ele tem algumas sugestões baseado no estudo que ele fez sobre a experiência de educação integral de Colatina – Espírito Santo, onde o sistema público adotou a mesma pedagogia e método de ensino das Escolas Famílias Agrícolas, mas que prefere deixar o grupo livre sem sua interferência, para elaborar, buscar, porque hoje ele está secretário, amanhã pode ser que seja outra pessoa e quem vai tocar os trabalhos são os funcionários. Em sua opinião, o processo de construção da política pública da educação do Campo no município, deve ser de forma coletiva respeitando o potencial e os limites do grupo. Enfatiza a importância da secretária adjunta que abraçou a causa juntamente com uma equipe bastante comprometida com a educação do campo, que de maneira muito sábia estão conduzindo os trabalhos garantindo a participação dos movimentos sociais do campo fundamentais para o avanço da construção da política da educação do campo em Governador Valadares.

Ele acredita ainda que é preciso intensificar o debate com a comunidade indo até as comunidades rurais debater e construir a política a partir delas e que o envolvimento das diretoras das escolas é fundamental para efetivar as novas sugestões que surgirão no processo de discussão.

O secretário encerra o nosso diálogo dizendo que

Acredita que o tempo integral é o caminho que permite acolher o debate da Educação do Campo e que deve ser pensada de forma integral que não subordine o campo a lógica do capitalismo e ao agronegócio e sim a agroecologia e as famílias camponesas, um sistema de vida. Espindola, Haruf Salmen, Junho de 2014.

Como o debate da Educação do Campo ainda é muito recente, encontrar gestores que acreditam e contribuem nesse processo é de parabenizar e espera-se que continue esse diálogo de forma a envolver as comunidades em especial a comunidade fruto dessa pesquisa.

Considerações

Antes de qualquer coisa quero reconhecer que fazer este trabalho de pesquisa foi uma oportunidade impar e de um aprendizado impressionante. Por dois motivos: Parar para perceber e sentir a sabedoria do povo da comunidade do córrego dos Desidérios e a “escrita”, que pra mim é sempre desafiador.

Todas as palavras escritas neste trabalho tem a lembrança do mestre Miguel Arroyo, que com sua sabedoria nos estimulou no primeiro módulo do nosso curso de especialização em educação do campo a escrever, elaborar, construir conhecimento enquanto outros sujeitos que somos, sem nos preocupar com quem já escreveu sobre o assunto, lógico que sem desconsiderar o que já foi produzido, mas o trabalho é nosso, a vivência da vida do campo nós temos, portanto, somos protagonistas da nossa história e escrever sobre ela, mesmo que desafiador é possível.

Essa pesquisa sugere um amplo debate e definições claras do município de Governador Valadares em relação à construção da política da Educação do Campo, considerando a importância da participação da comunidade.

A partir das demandas das comunidades e movimentos sociais do campo, o município já vinha fazendo o debate sobre a construção da política de educação do campo. Esse ano de 2014, esse debate se amplia com a definição de construir um grupo de trabalho permanente da Educação do campo. Esse grupo reuniu – se a cada quinze dias e foi construindo coletivamente as ideias.

O então secretário de Educação Haruf Salmen, o qual foi entrevistado nesta pesquisa, quando indagado sobre o que ele pretendia fazer com a implantação da escola em tempo integral no campo considerando o debate da educação do campo que já vinha sendo feito, ele foi categórico em dizer que tinha algumas idéias, que já havia pesquisado um pouco sobre as EFAS e também sobre a experiência do estado do Espírito Santo, onde as escolas são gestadas pela comunidade baseado na pedagogia e metodologia de ensino das EFAS, porém são escolas públicas. De acordo com Haruf, de nada adiantava ele fazer essas sugestões se não partisse do grupo e que ele acredita nessa construção coletiva.

Com base nesse posicionamento do secretário, se afirma a legitimidade da comunidade do córrego dos Desejos em querer participar do processo de implantação da escola em tempo integral no micropolo de Brejaubinha.

Neste sentido, sugere – se a partir dessa pesquisa, que seja programado pela secretaria municipal de educação uma visita a experiência de educação do campo alternativa ao modelo convencional existente, atendendo os anseios da comunidade e conhecer a experiência do sistema da educação em Colatina no espírito Santo em que a escola funciona em tempo integral e baseado nas experiências das EFAS, onde a comunidade tem uma participação ativa, ou seja, os pais e a comunidade são protagonistas da educação dos seus filhos e filhas.

Diante disso, faz-se necessário a continuidade de pesquisas mais aprofundadas nessa área uma vez que o município de Governador Valadares

realizou no dia dois de setembro deste ano a primeira conferência municipal da educação do campo que foi aprovado um documento final e servirá de base para a elaboração das diretrizes da educação o campo para a rede municipal de ensino, experiência inédita em Minas Gerais. E para a aprovação das diretrizes pretende encaminhar a câmara municipal até o fim deste ano de 2014 para a aprovação, isso significa que será dado um importante passo, mas que ainda tem muito que construir.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. – Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte a construção da cultura pública. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 1, p 23-38, jul. 1997.

BRASIL. Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, ecad, 2009. 52 p. Disponível on-line em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)- Educação integral : texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52

Centro Agroecológico Tamanduá. Diagnóstico Plano Distrital, 2002

Dicionário da Educação do Campo, 2012.

ESPINDOLA, Haruf Salmen *et al.*. “Apropriação de Terras Devolutas e MANZINI, 2003, pág. 3.

FERNANDES, B. M. Por uma Educação Básica do Campo, vol. 02, 1999.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo
GADOTTI Moacir. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. Cidade Educadora. São Paulo: Cortez, 2004.

GOVERNADOR VALADARES, Secretaria Municipal de Educação-Caderno de Diretrizes Curriculares-Escola em Tempo Integral, 2009.

MATOS, Michelle Nunes & RICCI Rudá. OP Criança-Projeto Pedagógico para a Cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

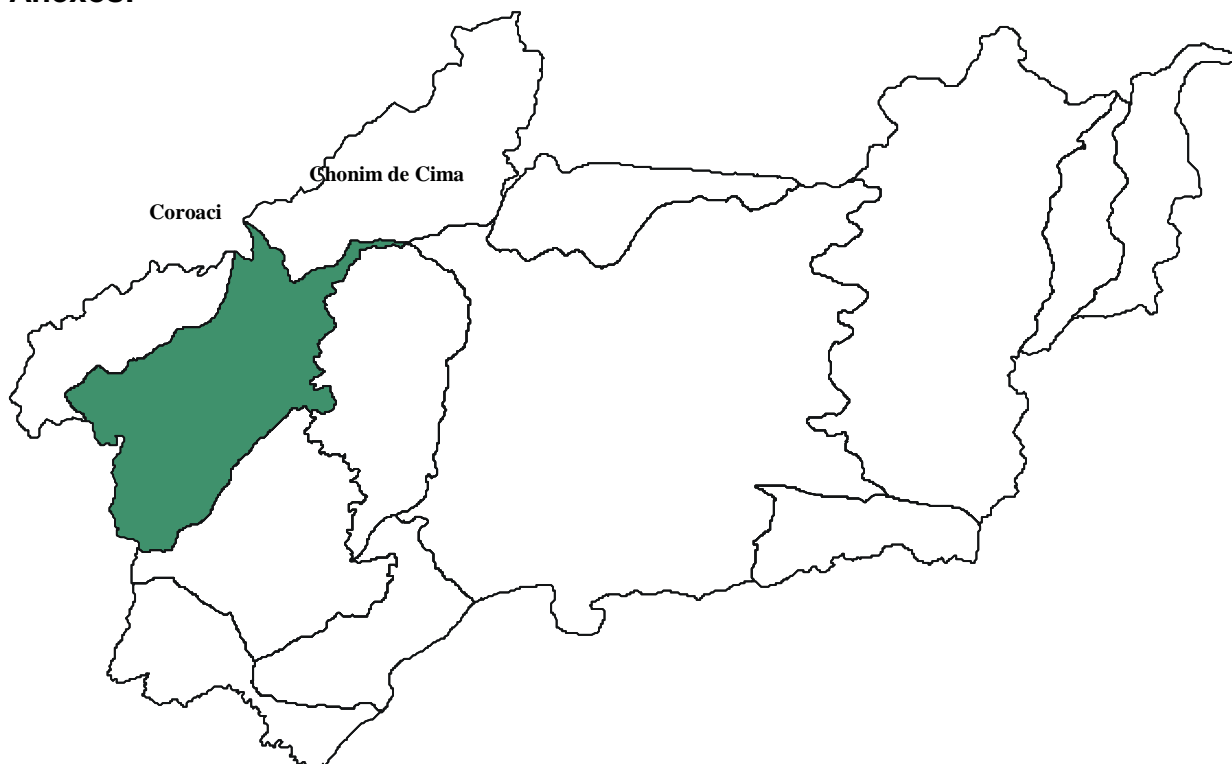
MEC. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n ° 9394: promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.) Currículo Questões atuais .Campinas, SP: Papirus. 2006.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/qt3/04.pdf. Consulta realizada
dia 14/07/2014.

Organização Territorial no Vale do Rio Doce: 1891-1960”. In: ABREU, J. L. N. e MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012.

Anexos:

Mapa do distrito de Brejaubinha

Leis que fazem parte da história de conquistas em relação ao debate da educação do Campo extraídas do Dicionário da Educação do Campo, 2012, págs 454,455,456,457,458,459)

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, também expedido pela CEB, que reconhece os dias letivos da alternância; e, mais recentemente, o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Além destas normatizações específicas, são também instrumentos legais imprescindíveis à execução da garantia do direito à educação escolar dos povos do campo os marcos legais definidos na Constituição Federal de 1988. Nela, a educação integra o rol dos

direitos sociais fundamentais, e o detalhamento das obrigações do Estado na sua oferta encontra-se nos artigos 205 e seguintes, que tratam das condições e garantias do Direito à educação nos diferentes níveis e modalidades. Aliado aos dispositivos da Constituição Federal, está também definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei no 9.394/1996, nos seus artigos 23, 26 e 28, a especificidade do campo no que diz respeito ao social, cultural, político e econômico. No *caput* do artigo 28 da LDB, encontra-se a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades. Tal *caput* dispõe que: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996). Além desta determinação geral contida no artigo 28, há também o detalhamento de como podem ser espreitadas estas especificidades para garantia do direito à educação, explicitadas nos incisos de

I a III deste artigo, e que dispõem respectivamente sobre a garantia de:

“conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural”. De acordo com o parecer que acompanha as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Educação do Campo “tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (Brasil, 2001). A intencionalidade da definição apresentada é que a garantia do direito à educação que propugna considere a incorporação dos diferentes sujeitos que garantem suas condições de reprodução social a partir do trabalho ligado diretamente à natureza, assim como definem as diretrizes, ao afirmar que, “nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade

humana” (ibid). No artigo 3º das Doebec (Brasil, 2002 e 2008), reafirma-se a obrigatoriedade de o poder público garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica. Também como resultante da presença dos movimentos sociais nas audiências públicas que antecederam a elaboração das diretrizes, em seus artigos 5º, 7º, 8º e 9º, legitimam-se possibilidades de alterações na organização do trabalho pedagógico, na organização curricular, e nos tempos educativos a serem vivenciados na construção da Escola do campo. As determinações constantes nas diretrizes que estabelecem as obrigações do poder público são ferramentas importantes na luta política para a sua materialização, além dos dispositivos que determinam a obrigatoriedade do oferecimento da educação infantil e das séries iniciais nas próprias comunidades rurais, o que tem sido flagrantemente descumprido pelos sistemas municipais de ensino. O artigo 6º da Doebec de 2002 dispõe que “o Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais” (Brasil, 2002). Outro aspecto a se destacar das diretrizes refere-se à incorporação em suas determinações de princípios fundantes da Educação do Campo no que se refere às práticas de gestão da escola, que devem ser compartilhadas, tal como disposto no artigo 10º, que estabelece que a gestão deverá constituir “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (Brasil, 2002). A relação da escola do campo com a comunidade é ponto nevrálgico de sua estruturação e da garantia de sua identidade como tal. A inserção desta prescrição nos marcos legais, com a explicitação nas diretrizes da presença dos movimentos sociais no seu interior, é de vital importância para a materialização desta identidade, e está mais esclarecida no verbete Escola do campo. A construção desta proposta de escola do campo, com suas especificidades no que diz respeito à relação de produção de conhecimento e de inovações na organização do trabalho pedagógico, se faz acompanhar nas diretrizes pelas exigências de formação de educadores próprios para o exercício

da função docente no campo, tal como exigem os movimentos sociais. No artigo 12 das Doebeck de 2002, determina-se que a formação dos educadores para a Educação do Campo se faça de acordo com o disposto nos artigos 12,13, 61 e 62 da LDB, exigindo-se ainda a incorporação, nestes processos formativos, do estudo sobre a diversidade cultural e os processos de transformação existentes no campo brasileiro, e o respeito ao “efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva” (Brasil, 2002). Este protagonismo não só tem garantido a inovação nas práticas pedagógicas em curso, como também tem feito avançar o reconhecimento legal destas inovações, tanto assim que se destaca, como aspecto central do decreto no 7.352, de 2010, o fato de este ter alçado a Educação do Campo à política de Estado, superando os limites existentes decorrentes do fato de sua execução dar-se apenas por meio de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. Além da importância de enfatizar a Educação do Campo como política de Estado, é relevante destacar, do conjunto dos artigos que compõem o decreto no 7.352/2010, o que se convencionou chamar de “espírito da lei”, ou seja, o que constitui o pilar estruturante, os objetivos principais de determinado diploma legal. No caso do referido decreto, encontra-se, como sua função principal, a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo. Tais determinações estão presentes em diferentes artigos e incisos deste diploma legal. Assim, pode-se afirmar que o objetivo principal do decreto no 7.352/2010 é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar para os camponeses. Cabe ressaltar que o próprio artigo 1º, que estabelece os fins da política nacional, institui que esta “destina-se à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo” (Brasil, 2010). Aspecto relevante deste decreto que institui a Política Nacional de Educação do Campo está contido no reconhecimento jurídico, materializado por este diploma legal, tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado de promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao

cumprimento e garantia desta universalidade. Há que se destacar, nesse diploma legal, a incorporação do reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo. O inciso I do parágrafo 1º 457 Legislação Educacional do Campo do referido decreto traz não só extensa lista de tipificação das *populações do campo* (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma

Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos), como reconhece, contidas nesta categoria, outras populações não explicitadas no corpo da lei, que produzam suas condições materiais a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010). Também se destaca a importância do acolhimento, no referido decreto, da concepção de escola de campo, definindo como suas características identificadoras não só a localização em território rural, mas também reconhecendo como tais as escolas que não se situam neste espaço, mas que atendem predominantemente *populações do campo*, conforme explicitação desta categoria feita no inciso I do parágrafo 1º, anteriormente comentado. O decreto no 7.352, no *caput* do artigo 3º, reconhecendo esta especificidade, determina que caberá à União criar e implementar mecanismos “com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (Brasil, 2010), desenvolvendo políticas específicas para enfrentar os problemas mais graves e persistentes, entre eles: reduzir os indicadores de analfabetismo; fomentar políticas de educação de jovens e adultos; garantir condições de infraestrutura básica para as escolas (energia elétrica, água potável e saneamento); e promover nelas a inclusão digital . A exigência de políticas afirmativas para essas situações dá-se fundamentada em estatísticas que expõem a absurda privação do direito à educação escolar no campo (políticas estas que não lograram ainda ações proporcionais à magnitude do problema). Dentre elas, destacam-se a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural, que é de 4,5 anos, enquanto, no meio urbano, na mesma faixa etária,

é de 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental, que são extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98%, em escolas que não possuem laboratório de ciências; e 92%, em escolas que não possuem acesso à internet (Molina, Oliveira e Montenegro, 2009, p. 4). Estes indicadores expõem a urgente necessidade da adoção de políticas afirmativas para o enfrentamento destas privações, em função das variadas consequências que geram ao negar o desenvolvimento amplo e integral não só desses indivíduos, mas também das comunidades rurais às quais pertencem. O fato de este decreto determinar que o Estado conceba, e execute, políticas específicas para acelerar a supressão das históricas defasagens no direito à educação dos povos do campo fundamenta-se na compreensão sustentada por estudiosos das políticas públicas (por exemplo, Kerstenetzky) que defendem que, para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais, que, por diversos fatores históricos, não foram garantidos na prática, faz-se necessária uma intervenção do Estado com programas afirmativos específicos para enfrentar estas desigualdades. Pois, conforme Kerstenetzky, “sem ação – política – e programa direcionados especificamente aos grupos sociais que foram historicamente excluídos do acesso aos direitos” (2005, p. 8), estes direitos não se materializarão de fato. É preciso, portanto, que o Estado promova ações que supram as defasagens históricas acumuladas na fruição dos mesmos. Kerstenetzky enfatiza que esses programas e ações afirmativas “complementariam políticas públicas universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos” (ibid., p. 8). No artigo 4º do referido decreto, e em seus nove incisos, que tratam da educação infantil à educação superior, reafirma-se que, para garantir “a ampliação e a qualificação da oferta da educação básica e superior aos povos do campo” (Brasil, 2010), a União apoiará técnica e financeiramente os estados e municípios, em seus respectivos sistemas para a implantação de programas específicos que objetivem maximizar a oferta dos diferentes níveis de ensino aos povos do campo. Encontra-se, ainda, no inciso IX, parágrafo 1º, do artigo 4º,

dispositivo que determina que a União aloque recursos específicos para ações nas áreas de Reforma Agrária. O decreto também dispõe, em seu artigo 4o, inciso V, o apoio da União à construção, à reforma, à adequação e à ampliação das escolas do campo. Além disso, o decreto determina o apoio da União aos sistemas de ensino para a formação específica de educadores do campo, no inciso VI do artigo 4o. Ele também explicita, no artigo 5o, a legitimidade e a necessidade dessas políticas específicas de formação, ao dispor, no *caput* deste artigo, que a “formação de professores para a Educação do Campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (Brasil, 2010), reconhecendo, no parágrafo único do mesmo artigo, que a formação de professores do campo poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, “de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (ibid). O estabelecimento deste dispositivo consagra também importante vitória do movimento da Educação do Campo, pois torna perene a obrigação do Estado de garantir a oferta de políticas específicas de formação de educadores nas instituições públicas de ensino superior, consolidando, porém, estratégia de oferta diferenciada que não inviabilize a continuidade destes sujeitos no campo. Considera-se como uma concreta possibilidade de expansão da educação superior aos sujeitos do campo a consolidação de sua oferta com base na alternância. Embora a alternância fosse comum na oferta da educação básica, em função da antiga experiência das escolas famílias agrícolas (EFAs) no Brasil, não havia acúmulo anterior relevante desta modalidade de oferta na educação superior. Este acúmulo conquistou-se a partir dos cursos do Pronera, que, ao garantir o acesso à educação superior para os sujeitos do campo em diferentes áreas do conhecimento – com seus cursos de Pedagogia da Terra, História, Ciências Agrárias, Geografia, Artes, Direito, Agronomia, Comunicação, Enfermagem, entre outros – foi consolidando a possibilidade e exequibilidade dessa modalidade de oferta. É pela importância histórica, e pelos acúmulos produzidos na última década, que o decreto que institui a Política Nacional de Educação do Campo reconhece e legitima o

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária como elemento integrante desta política de Estado. O Pronera tem viabilizado o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo programa, pautadas nas práticas já acumuladas pelos movimentos, entre as quais se destaca a alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado por causa da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente os impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal. O Pronera tem se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. O decreto, portanto, ao instituir o Pronera como política de Estado, faz este reconhecimento e, dispõe, do 11o ao 17o artigos sobre mecanismos para a sua consolidação, reafirmando seus objetivos, beneficiários, estratégias de funcionamento e condições de oferta, financiamento e gestão. (Dicionário da Educação do Campo, 2012, págs 454,455,456,457,458,459)