

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BRUNA DE OLIVEIRA LAGE

PEDAGOGOS QUE ATUAM NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES,
EM MINAS GERAIS:
Desafios na construção da Escola do Campo

MARIANA

2016

BRUNA DE OLIVEIRA LAGE

PEDAGOGOS QUE ATUAM NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES,
EM MINAS GERAIS:
Desafios na construção da Escola do Campo

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Maria Fernandes Nunes

Instituição financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

MARIANA

2016

L174p

Lage, Bruna de Oliveira.

Pedagogos que atuam na Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais
[manuscrito]: desafios na construção da Escola do Campo / Bruna de Oliveira
Lage. - 2016.

158f.: il.: color; grafs; tabs; mapas.

Orientadora: Profª. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de
Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-
graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educação rural. 2. Pedagogos. 3. Minas Gerais. I. Nunes, Célia Maria
Fernandes. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.013:631

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Bruna de Oliveira Lage

"Pedagogos que atuam na Região dos Inconfidentes em Minas Gerais: desafios na construção da Escola do Campo".

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Vânia Aparecida Costa
Universidade do Estado de Minas Gerais

À minha mãe, por me encorajar a ser a protagonista da minha história.

AGRADECIMENTOS

Certamente, não cheguei até o Mestrado sozinha. Sei que Deus encaminhou tudo para a realização deste sonho.

À professora Célia, minha querida orientadora, por acreditar em mim e não me deixar desistir diante dos desafios do primeiro ano do Mestrado. No decorrer dessa caminhada, a cada orientação, aprendi e me transformei com sua sabedoria, inteligência e incentivo.

Aos meus pais Jacques e Shirlene, agradeço todo amor e confiança!

Ao meu marido Fabrício, pela paciência, companheirismo, disponibilidade e amor. Obrigada por ficar ao meu lado nos momentos em que nada parecia dar certo.

Aos meus irmãos Filipe e Vanessa e ao cunhado Bruno, por compreenderem minha ausência e pela torcida. Obrigada, mano, pelo abstract! Obrigada, mana, você é um presente de Deus!

Ao meu afilhado Davi, pelas brincadeiras e histórias com nosso cachorro Froen. Ao meu sobrinho Pedro, que nasceu no ano passado, trazendo mais felicidade para a família.

Aos meus avós (*in memoriam*), todo amor. Aos meus tios, tias, primos e primas, pelas orações.

À amiga Djenanne, pela leitura do texto, pelos conselhos, pela amizade leve e duradoura.

À Lealce, pela amizade sincera desde que iniciei meu trabalho como pedagoga do campo e por me incentivar a começar meus estudos na UFOP.

Aos amigos, Thais, Vânia, Marcus Vinicius, Arlete, Camilinha, Lúcia, Rejane, Andréia, Amanda e Maglaice.

Aos amigos do PRONERA/UEMG, Andrea, Evely, Dani, Arthur e Luciana, por compartilharem suas experiências na Pós-graduação. À Evely, toda gratidão pelas orientações antes da qualificação, e Lu, por dividir as ansiedades que o mestrando carrega.

Aos colegas da turma do Mestrado 2014, Maria Helena, Greisse, Anandra, Ana Helena e Marcilene, que dividiram as angústias e alegrias dessa fase.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fornecimento da bolsa de estudos.

À Prof^a. Dr^a. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, pela acolhida e ensinamentos durante o Estágio de docência.

À Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo, por suas valiosas contribuições na banca de qualificação e defesa.

À Prof^a. Dr^a. Vânia Aparecida Costa, a oportunidade de ter sido sua aluna/bolsista do NEPEJA/UEMG, agradeço também por aceitar o convite na banca de qualificação e defesa.

Aos Mestres em Educação Angelita A. Azevedo Freitas e Doan Ricardo Cruz.

À Doutoranda em Educação Letícia Sousa.

À equipe da Secretaria da Pós-graduação em Educação da UFOP, Vinicius, Jéssica, Lígia, e aos funcionários do ICHS, sempre atenciosos e prestativos.

Aos professores do Mestrado, agradeço pelas aulas instigantes e transformadoras.

À Mestre em Educação Elodia Honse Lebourg, pela cuidadosa revisão desta dissertação.

À 25^a SRE de Ouro Preto e às Secretarias Municipais de Educação de Mariana, Itabirito, Diogo de Vasconcelos, Ouro Preto e Acaiaca, pelas contribuições para este trabalho.

A todos os amigos e colegas de Itabirito e Mariana, pelo incentivo de sempre.

Às comunidades do campo, professores, diretores, funcionários, educandos das escolas municipais do campo, que tive o privilégio de conhecer durante a pesquisa.

A todos os pedagogos e pedagogas das escolas municipais do campo da Região dos Inconfidentes que aceitaram, de boa vontade, participar desse trabalho, minha gratidão!

Enfim, agradeço a todas as pessoas boas de coração com as quais cruzei nas estradas da vida. Compartilhar esta experiência com todos vocês foi engrandecedor!

“O que o ser humano pode fazer e criar com o seu conhecimento começa a ser, em nossa Era, algo compreendido como de alcance inacabável. Se houver tempo de vida humana no planeta Terra por séculos e por milênios ainda, este alcance poderá tomar a direção de uma compreensão de profunda harmonia entre todas as coisas – pessoas e sociedades humanas incluídas – e o todo de que são parte. Este seria o caminho de realização do saber, como plena humanização e consagração da experiência humana, como uma fecunda e assumida partilha do mistério da vida. O que o ser humano pode fazer com o bom uso de seu conhecimento é nada menos do que a construção do primado da compreensão, da solidariedade, da justiça da igualdade e do seu desaguadouro: a partilha da felicidade entre todas as pessoas e todos os povos da Terra” (BRANDÃO, 2003, p. 20).

RESUMO

As questões que envolvem o ser pedagogo nos remetem a compreender a complexidade de sua atuação analisando, desde a criação do curso de Pedagogia até a definição de suas Diretrizes Curriculares homologadas em 2006. Atrelado a isso está a necessidade de demarcação das funções e atuações desse profissional, uma vez que não existe uma centralidade entorno de sua identidade. Dentre as suas especificidades, pouco tem se analisado sobre o pedagogo que atua na Educação do Campo. Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado cujo objetivo geral foi identificar e analisar a identidade do pedagogo atuante nas escolas municipais do campo, da 25ª SRE de Ouro Preto, tendo como objetivos específicos mapear quantos e quem são os pedagogos das escolas municipais do campo na Região dos Inconfidentes; identificar e analisar a formação inicial e/ou continuada e atuação profissional deste pedagogo; identificar e analisar as percepções que este tem sobre o contexto da Educação do Campo em sua região. Deste modo, optamos pela abordagem metodológica qualitativa tendo como base André (2011), Minayo e Sanches (1993), e Pimenta (1998). Focalizamos, então, o contexto histórico do curso de Pedagogia e as discussões relacionadas às suas especificidades enquanto campo epistemológico. Nossos principais interlocutores foram Saviani (2004; 2008; 2012), Libâneo (2007; 2012), Brzezinski (2010), Bissoli (2001) e Sheibe (2007). Explicitando sobre a dimensão que envolve o conceito de identidade, Dubar (2005; 2009). Compendo a temática sobre a Educação do Campo, Martins (1981), Arroyo (1999; 2005; 2006; 2007), Caldart (2012), Ribeiro (2008; 2012; 2013) e Molina (2006; 2012), dentre outros. Para a coleta de dados, mapeamos as escolas do campo da Região dos Inconfidentes, aplicamos o questionário de caracterização dos pedagogos que atuam nas escolas do campo e utilizamos a entrevista semiestruturada. A pesquisa permitiu adentrar e conhecer os discursos presentes sobre a Educação do Campo na região e, através das narrativas de dez pedagogos, conhecemos melhor quem eles são, como atuam, o que pensam sobre o trabalho que desenvolvem e o que almejam em relação ao contexto das escolas do campo. Entendemos que não existe uma identidade única para o pedagogo, todos eles conjugam de diversas formas identitárias em construção.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogo. Região dos Inconfidentes.

ABSTRACT

The issues surrounding being an educator lead us to understand the complexity of its work analyzing since the creation of the course of Education defining the functions and activities of this professional, since there is no centrality of the identity of this professional. Among its specificity little has been discussed about the teacher engaged in Rural Education. This paper presents the results of research that resulted in dissertation whose main objective was to identify and analyze the identity of the rural educator active in municipal schools in the field of 25th SRE (Regional Department of Education) Ouro Preto, with the specific objectives of mapping how many and who are the educators at municipal schools field in the Region of the Inconfidentes; identify and analyze the initial and or continuing education and professional practice rural educator of working in municipal schools in the countryside of the Inconfidentes; identify and analyze the perceptions that the teacher of the Inconfidentes Region field has on the field of education context in his area. Thus, we chose the qualitative approach based on André (2011), Minayo e Sanchez (1993), and Pimenta (1998). then focus on the historical context of the Course of Education and related discussions their specificities as epistemological field. Our main interlocutors were Saviani (2004; 2008; 2012), Libâneo (2007; 2012), Brzezinski (2010), Bissoli (2001) and Sheibe (2007). Explaining on the scale that involves the concept of identity, Dubar (2005; 2009). Compounding the issue on the rural Education, Martins (1981), Arroyo (1999; 2005; 2006; 2007), Caldart (2012), Ribeiro (2008; 2012; 2013), and Molina (2006; 2012) among others. In order to collect data we mapped schools in the rural Region of the Inconfidentes, we applied the questionnaire to characterize the teachers of the course and use a semi-structured interview. The research allowed to enter and know the discourses present on rural education in the region and through the ten educators narratives we got to know better who they are, how they operate, what they think about the work they do and what they aim in relation to the rural school context. We understand that there is no single identity for the educator of the rural areas, all of them combine several forms of identity under construction.

Keywords: Education in rural areas. Educator. Region of the Inconfidentes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População rural e urbana (1960-2010)	63
Gráfico 2 – População urbana e urbana na sede municipal, segundo as Unidades da Federação e os municípios (2010)	75
Gráfico 3 – Quantitativo de pedagogos do campo das escolas municipais da Região dos Inconfidentes	91
Gráfico 4 – Quantitativo em porcentagem de pedagogos do campo das escolas municipais da Região dos Inconfidentes	92
Gráfico 5 – Percentual de pedagogos do campo na Região dos Inconfidentes por sexo	93
Gráfico 6 – Faixa etária dos pedagogos	94
Gráfico 7 – Local onde os pedagogos residem	95
Gráfico 8 – Formação superior	95
Gráfico 9 – Tempo de carreira como pedagogo	96
Gráfico 10 – Tempo de carreira como professor	97
Gráfico 11 – Tempo de trabalho nas escolas do campo	97
Gráfico 12 – Tempo de deslocamento de casa para a escola	98
Gráfico 13 – Meio de locomoção para ir para a escola	98
Gráfico 14 – Condição da estrada que leva até a escola	99
Gráfico 15 – Período que os pedagogos trabalham	100
Gráfico 16 – Jornada de trabalho semanal dos pedagogos	100
Gráfico 17 – Quantitativo de escolas que os pedagogos trabalham	101
Gráfico 18 – Níveis de ensino que os pedagogos coordenam	102

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 – Categorias de análise da identidade	45
Mapa 1 – Região dos Inconfidentes	75
Mapa 2 – Quantitativo de escolas do campo registradas pelo Educacenso e pedagogos do campo na Região dos Inconfidentes	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de estabelecimentos, nos Censos Agropecuários, segundo a condição do produtor (Brasil, 1970-2006)	60
Tabela 2 – População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e a situação do domicílio (1960-2010)	62
Tabela 3 – Matrícula inicial no Ensino Fundamental (Censo escolar, 2014)	69
Tabela 4 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Ouro Preto (2014)	76
Tabela 5 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Diogo de Vasconcelos (2014)	77
Tabela 6 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Acaiaca (2014)	78
Tabela 7 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Itabirito (2014)	78
Tabela 8 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Mariana (2014)	79
Tabela 9 – Escolas localizadas na área rural e quantitativo de pedagogos do campo das escolas municipais pertencentes a 25ª SRE de Ouro Preto	87
Tabela 10 – Escolas registradas pelo Educacenso como escolas do campo e quantitativo de pedagogos das escolas municipais pertencentes a 25ª SRE de Ouro Preto	88
Tabela 11 – Porcentagem dos cursos de pós-graduação realizados pelos pedagogos	102
Tabela 12 – Apresentação geral dos sujeitos da pesquisa	105

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara da Educação Básica
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAFIDIA – Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEPEJA – Núcleo de Estudos e Pesquisas de Jovens e Adultos
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação de Licenciatura em Educação do Campo
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
PRONAICA – Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SRE-OP – Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto
TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFSJ – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF – Fundo das nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	24
1.1 Referência histórica do curso de Pedagogia	25
1.2 Identidade do pedagogo	41
1.3 A Educação do Campo no Brasil	49
1.4 Política atual da Educação do Campo em Minas Gerais	73
2 O CAMINHO PERCORRIDO	81
2.1 Adentrando o campo da pesquisa: os achados iniciais	85
3 APRESENTANDO E ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA	104
3.1 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: conhecendo os participantes da pesquisa	104
3.2 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: da diversidade de funções	114
3.3 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: dos desafios na formação inicial e ou continuada	117
3.4 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: da satisfação e as relações com o aluno e o professor	120
3.5 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: do livro didático e o projeto pedagógico	125
3.6 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: de algumas especificidades	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	155

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa me acompanha desde a época em que cursei Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), entre os anos de 2004 e 2008. O interesse em pesquisar os pedagogos que trabalham nas escolas do campo ¹foi construído também ao longo do meu desenvolvimento profissional como pedagoga, permeado de descobertas, aprendizados e desafios. Enquanto estava no curso de Pedagogia, fui selecionada para participar como bolsista do projeto denominado “Projeto de publicação, acompanhamento e reelaboração de material didático-pedagógico para o Ensino Fundamental de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos de reforma agrária do Estado de Minas Gerais”. Este projeto foi desenvolvido junto ao grupo de pesquisa NEPEJA (Núcleo de Estudos e Pesquisas de Jovens e Adultos). Ele desenvolvia várias ações tendo como entidades parceiras o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Superintendência de Minas Gerais), a FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais), o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA) e o Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/ UFV). O projeto com o maior número de ações era o do PRONERA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado pelo Governo Federal, em 1998².

Ao final de 2008, apresentei o projeto de reelaboração do material didático no Seminário de Iniciação Científica e Extensão da UEMG, em Divinópolis, entre 12 e 14 de novembro, ocasião favorável para conhecer várias pesquisas de outras áreas de conhecimento. Fazer parte de um grande projeto como este me possibilitou uma abertura para entender um pouco do universo da pesquisa em Educação no Brasil.

¹ Fizemos uso das iniciais minúsculas em escolas do campo ao tratarmos delas de maneira geral. Ao discutirmos as concepções de escolas do campo vinculadas às concepções da Educação do Campo, utilizamos letras iniciais maiúsculas.

² A metodologia do projeto tinha por base a elaboração de eixos temáticos norteadores para organizar o material a ser produzido, a integração das necessidades identificadas e problematizadas nos acampamentos e assentamentos e as atividades educativas, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como princípios da proposta educativa, relação de diálogo entre os envolvidos na práxis educativa, concepção de letramento entendida como um processo de apropriação do uso de diferentes linguagens – falada, escrita, matemática, artística e etc. – como direito de todo cidadão, a autonomia do docente para produzir o material didático como um processo de autoformação, forma de intervenção na realidade, levando-se em conta a diversidade sociocultural, o trabalho coletivo e solidariedade, em determinado tempo e espaço (Anexo 1 – Formulário de Registro de Aluno Bolsista, FAE/UEMG, 2008).

Conhecer os assentamentos/acampamentos e as escolas contidas nestes espaços aproximou os textos de teóricos, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Maria da Glória Gohn, às práticas educativas destas escolas do campo. Permaneci no projeto durante os dois últimos períodos da faculdade e, em dezembro de 2008, me graduei em Pedagogia.

Nos primeiros anos após minha formação no curso de Pedagogia, fui professora da Educação Infantil em escolas públicas e privadas. Por quase três anos, o espaço de atuação foi o meio urbano e o contexto educacional dos assentamentos/acampamentos se diferia muito da dinâmica das escolas das cidades. As escolas e creches, mesmo situadas em áreas de risco, apresentavam maior infraestrutura e educadores com formação em nível superior, enquanto, nos assentamentos, era raro encontrar um educador graduado. Neste tempo como docente, trabalhei em uma creche situada num aglomerado e trabalhei em duas escolas particulares de Educação Infantil, uma estava situada numa cidade do interior, atendendo a alunos de classe média, e a outra escola atendia a alunos de classe alta e era caracterizada por um ensino não formal, com aulas de artes, teatro, música, culinária e etc. Em ambos locais de trabalho, o salário era abaixo do piso salarial proposto pelo Governo Federal. A jornada de trabalho também era exaustiva e, durante este início de carreira, sempre me questionava sobre o papel do professor e do pedagogo perante os desafios presentes no cotidiano escolar, tais como baixos salários, jornadas exaustivas de trabalho, pouca orientação pedagógica, ausência de profissionais militantes e motivados, algumas capacitações descontextualizadas com a prática pedagógica da sala de aula, dificuldade de entendimento por parte de professores e pedagogas sobre a função do pedagogo na escola.

Este início de carreira, segundo Huberman (2007), é marcado por duas fases, a de “exploração” e a “de estabilização”, isso significa que, nessa primeira fase, prevalece a tendência de investigar e experimentar vários papéis que a profissão permite, fazendo, assim, opções provisórias. Na fase de estabilização, o sujeito direciona o foco em uma especialidade do seu trabalho procurando uma satisfação, estabilidade econômica e papéis de maior prestígio.

Na procura por melhores condições de trabalho e por valorização profissional, decidi buscar outros caminhos de atuação que o curso de Pedagogia oferecia. O setor público era a opção que daria estabilidade financeira, aparentemente maior satisfação profissional e crescimento na carreira, já que, trabalhando trinta horas semanais, teria

maior disponibilidade para estudar. Então, no ano de 2011, fui aprovada no concurso público de um município de Minas Gerais no cargo de pedagoga.

No dia da posse, pude escolher a escola e os segmentos em que atuaria. Desconhecia a realidade do município e as escolas disponíveis para trabalhar. O município somente ofereceu vagas de trabalho em escolas localizadas predominantemente na área rural e, assim, optei por uma escola de Educação Básica que oferecia Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

O início de carreira como coordenadora pedagógica nesta escola foi bastante desafiador. Era tudo muito precário, a biblioteca era um amontoado de livros didáticos antigos e pouco conservados, havia número insuficiente de livros literários, as prateleiras eram enferrujadas, somente uma mesa de estudo disponível, a sala dos professores era inadequada, já que não existiam escaninhos e armários para todos. Não havia uma sala exclusiva para a coordenação pedagógica, muito menos um computador. Desta forma, existia uma sala onde trabalhavam secretária, diretora/gestora e pedagoga. Neste mesmo espaço, todos os materiais escolares que vinham da Secretaria Municipal de Educação eram dispostos, juntamente com o arquivo dos alunos, o que tornava o ambiente sobrecarregado de objetos, dificultando o trabalho. Havia, também, um único banheiro para os professores e professoras. Nesta sala, era muito complicado exercer o trabalho cotidiano, já que a movimentação de pessoas era enorme, o que causava um desconforto para atendimento aos pais, educandos e professores.

Com relação à comunidade escolar me deparei com sujeitos, a princípio, muito fechados e retraídos, que me olhavam com ar de desconfiança e certa curiosidade. Nos primeiros dias de aula, os educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, não me cumprimentavam e seus olhares não me deixavam à vontade naquele ambiente. Recordo-me da boa acolhida de dois professores dos Anos Iniciais, que me apresentaram para os alunos e me explicaram sobre a escola, seu funcionamento e contaram um pouco de suas trajetórias profissionais.

A secretária da escola foi a que melhor me orientou sobre meus afazeres, já que tinha experiência na área de coordenação pedagógica. Ela auxiliava a diretora/gestora na organização administrativa da escola e outra secretária, lotada na Secretaria Municipal de Educação, trabalhava na parte de escrituração, histórico escolar dos alunos e de documentos em geral.

Com o passar dos dias e semanas, fui me apropriando dos meus afazeres de pedagoga, e conhecendo melhor os alunos e professores. Visitava as salas de aula diariamente, estudava o regimento interno da escola, verificava as fichas individuais dos alunos, lia livros de atas, cadernos de ocorrência e tudo mais que acreditava ser útil para minha prática pedagógica. Neste primeiro ano, cheio de desafios, acredito que os educandos foram essenciais para eu permanecer nesta escola. Ao longo do tempo, eles foram me conhecendo e eu também percebia o jeito de cada um. A escola, para eles, era tudo, já que, ao redor dela, naquele subdistrito, não havia mais nada além de um pequeno posto de saúde, uma venda (mercearia), uma capela, algumas casas e a praça em frente à escola.

Fazia muitas observações daquele lugar, dos professores que lecionavam ali, do perfil da comunidade. A escola estava situada numa área rural, registrada como escola do campo, mas, a princípio, o que a caracterizava como tal era uma horta construída pelos professores e alunos dos Anos Finais. O professor de Matemática mantinha, então, o Projeto Horta e desenvolvia um trabalho transdisciplinar com as outras disciplinas. Eu questionava o motivo pelo qual a comunidade não estava envolvida neste projeto. Por morarem no campo, pensava que todos mantivessem hortas em suas casas e vivessem também do plantio e colheita. Deparei-me, então, com uma realidade bem diferente, a grande maioria sobrevivia da ajuda de programas sociais do governo e recebia cestas básicas de alimentação. Inexistiam grupos e projetos culturais. A vida, naquele lugar, parecia girar em torno da escola e somente dela.

Na primeira reunião de pais, estava ansiosa por conhecê-los e mostrar um pouco do trabalho que tinha desenvolvido junto aos professores ao longo do bimestre. Nunca tinha conduzido uma reunião, mas, quando lecionei na Educação Infantil, planejava a pauta junto com as pedagogas. Era a minha primeira reunião como coordenadora pedagógica e organizei a lista de presença dos pais/responsáveis, por turma, deixando o espaço para eles assinarem na frente do nome dos seus filhos/parentes. Acredito que a reunião transcorreu bem. Depois de me apresentar, li um texto e fui mostrando os resultados das turmas e o que poderíamos pensar para melhorar o desempenho e interesse dos educandos. O que não esperava aconteceu no momento da assinatura na lista de presença: muitos pais pediam a minha ajuda para mostrar onde deveriam assinar e, com muita dificuldade, “desenhavam” seus nomes, outros pediram aos colegas ou parentes para assinarem para eles. Diante daquela realidade, senti que aquela

comunidade estava excluída de tudo, dos seus direitos como cidadãos, do direito à Educação e que aquela situação não poderia continuar. Mas por onde começar a mudança? Quais os deveres do pedagogo para transformar esta realidade? Quais atribuições lhe são conferidas no cotidiano escolar?

Foi em busca do entendimento e da busca de sentido para minha prática pedagógica que iniciei meus estudos na Universidade Federal de Ouro Preto. O primeiro curso que fiz foi de curta duração na área de Direitos Humanos. Ele ampliou minha visão sobre os direitos de todos os cidadãos a uma Educação de qualidade. Ao mesmo tempo, fiz uma disciplina isolada do Mestrado em Educação na UFOP, na qual o foco das discussões perpassava questões sobre as intolerâncias na escola, direitos humanos e diversidade cultural. Além das atividades do curso, os autores e artigos lidos na disciplina, os seminários iam agregando novos saberes à minha prática e eu começava a olhar a escola sob outra perspectiva. Logo após, fiz a Especialização em Gestão Escolar também pela UFOP. No cotidiano da escola, percebia algumas possíveis mudanças para torná-la mais democrática, cidadã e harmoniosa. Este vínculo com a universidade fomentava minhas ideias e despertava inquietações sobre o papel do pedagogo atuante em escolas do campo, tais como:

- Quem são estes pedagogos e pedagogas?
- O que fazem nestas escolas?
- O que pensam sobre a Educação e a configuração das escolas do campo?
- Quais desafios enfrentam todos os dias?
- Como percebem o lugar onde a escola está inserida e a cultura local?
- Como se sentem ao desempenhar as funções que lhe são atribuídas?
- O que pensam sobre o papel do pedagogo?

Nessa época de encontros com novos conhecimentos e saberes, enfrentava outro problema na escola que era a falta da sistematização do trabalho pedagógico e administrativo e a ausência de profissionais, como vice-diretor, inspetor de alunos, professor eventual. Na rotina da escola estava presente o atendimento aos pais e aos alunos, as reuniões de planejamento com os professores, as solicitações tanto do Estado quanto da Secretaria Municipal de Educação e outras ações urgentes da rotina escolar.

Por causa desta conjuntura, a cada dia, cresciam em mim questionamentos sobre o trabalho do pedagogo inserido nas escolas do campo, até porque, no interior das instituições escolares, professores, alunos, funcionários e os próprios pedagogos não conseguem definir o seu papel dentro da escola. Libâneo (2007) defende a ideia de que o pedagogo deveria ter uma formação *scripto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos e, assim, atender às demandas socioeducativas de tipo formal, não formal e informal, não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica, como também em outras instâncias de caráter educativo e administrativo – planejamento educacional, definição de políticas públicas, envolvimento em movimentos sociais, de lazer, da Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia, entre outros.

Revedo, na literatura, a história do curso de Pedagogia no Brasil, localizei que, desde sua criação, existem muitas incertezas e polêmicas sobre a adequação do currículo, as habilitações e a definição da real identidade de ser pedagogo. Ao longo das décadas, o curso foi estruturado e reestruturado, amparado por leis, ementas e decretos educacionais. Essas constantes mudanças geraram repercussão junto à comunidade científica, acadêmicos e pesquisadores da área, através de debates, encontros regionais e nacionais, fóruns e seminários, com objetivos de mobilizar, informar e reivindicar o espaço do pedagogo, as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e entender como esses aspectos interferem na prática desse profissional. Essas questões e inquietações sobre a identidade do pedagogo me acompanharam durante os anos que precederam esta pesquisa do mestrado e configuraram, assim, meu objeto de estudo.

A formação do pedagogo sofreu diversas modificações ao longo dos anos. Brzenziski (2002), no estudo sobre a identidade deste profissional, cita Castells (1999, p. 22), que define identidade como “a fonte de significação e experiência de um povo”. Placco, Almeida e Souza (2011) também discutem a questão e apresentam um panorama desta temática no Brasil e no mundo, se apoiando nas ideias de Dubar (1997). Do mesmo modo, abordaremos os aspectos da constituição identitária do profissional pedagogo nos apoiando nestes autores. A partir desse contexto é que direcionaremos nosso foco de pesquisa para estudar os pedagogos que trabalham nas escolas do campo.

No campo da pesquisa educacional, Gatti (2011, p. 23) argumenta que “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Desta maneira, contextualizamos a trajetória

acadêmica da pesquisadora e o seu desenvolvimento profissional que a motivou a buscar respostas sobre a identidade do pedagogo atuante nas escolas do campo na Região dos Inconfidentes. No entanto, junto desse interesse, outras questões foram emergindo, tornando importante ressaltar as razões intrínsecas desse processo.

Por que é importante perguntar quem são os pedagogos que atuam nas escolas do campo da Região dos Inconfidentes? Esse questionamento, num primeiro momento, parece de difícil explicação, entretanto, ele se relaciona com aspectos que vão muito além do interesse da pesquisadora. A Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais, é composta por cinco municípios: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Nos dois últimos citados, encontra-se a Universidade Federal de Ouro Preto, sendo que, em Mariana, está localizado o Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. Este programa, cujo objetivo é contribuir na formação de professores e incentivá-los na construção de pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas, abriu sua primeira turma em 2011. Dentre as pesquisas já produzidas no Mestrado em Educação da UFOP, esta é a primeira que investiga a identidade dos pedagogos que trabalham nas escolas municipais do campo na Região dos Inconfidentes. Consideramos a temática Educação do Campo ainda muito pouco explorada em nossa localidade, de maneira que existem muitos aspectos a serem investigados mais atentamente.

Com este aparato, questionamos como esse profissional se identifica e atua diante dos desafios da escola. Como os pedagogos que atuam nas escolas do campo entendem quais as funções que eles devem desempenhar? Que elementos mais caracterizam a identidade destes profissionais? Como o trabalho pedagógico desenvolvido na escola do campo é percebido por eles?

Através disso, apresentamos a questão central da pesquisa: Quem são os pedagogos do campo? Que formações possuem? O que pensam? Como atuam?

Portanto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em: identificar e analisar a identidade do pedagogo atuante nas escolas municipais do campo da 25ª SRE de Ouro Preto.

Como objetivos específicos, temos:

- Mapear quantos e quem são os pedagogos das escolas municipais do campo na Região dos Inconfidentes;

- Identificar e analisar a formação inicial e/ou continuada e a atuação profissional do pedagogo que trabalha nas escolas municipais do campo da Região dos Inconfidentes;

- Identificar e analisar as percepções que o pedagogo atuante nas escolas do campo da Região dos Inconfidentes tem sobre o contexto da Educação do Campo em sua região.

Organizamos o texto da seguinte forma. No primeiro capítulo, *O pedagogo e a Educação do Campo*, abordamos o contexto histórico do curso de Pedagogia, desde a sua criação, em 1939, até as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, de 2006, focalizando as leis, decretos e o contexto político de cada época. Interligado a este tema, explicitamos sobre a identidade do pedagogo e as discussões a respeito das transformações em sua formação e atuação ao longo dos anos. Em seguida, apresentamos a Educação do Campo, seu conceito, características e políticas educacionais, para, assim, compreender os elementos que caracterizam o trabalho do pedagogo atuante nas escolas do campo. A questão da história da Educação do Campo, no Brasil, é discutida através da apresentação e análise de leis, estatísticas, programas de governo e das lutas históricas dos movimentos sociais na busca de terras e Educação nas áreas rurais. No segundo capítulo, apresentamos o caminho percorrido desta pesquisa, a metodologia que adotamos na coleta de dados, a escolha do nosso campo de estudo, os critérios usados para selecionar os sujeitos participantes e nossos primeiros achados. No terceiro capítulo, conhecemos os sujeitos protagonistas desta investigação, apresentamos e analisamos os dados encontrados através dos questionários e entrevistas realizadas, indicando as discussões e resultados encontrados. Em nossas considerações finais, fazemos uma reflexão de como foi o processo de construção da pesquisa, do alcance aos objetivos propostos através dos resultados encontrados e apontamos para novos estudos sobre o papel do pedagogo nas escolas do campo.

1 O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico³ com o qual dialogamos nesta pesquisa. O interesse em pesquisar a identidade do pedagogo atuante nas escolas do campo é o objetivo geral da pesquisa, como já mencionado, e, para nos orientar nesta investigação, elegemos alguns teóricos. De início, escolhemos contextualizar o conceito de identidade ou formas identitárias, tendo Dubar (2005; 2009) como principal interlocutor. Placco *et al.* (2011) trazem uma pesquisa realizada em alguns Estados brasileiros sobre a identidade do coordenador pedagógico e, desta maneira, as autoras contribuem no entendimento das atribuições ligadas ao pedagogo escolar na atualidade. A respeito do curso de Pedagogia e do perfil do egresso temos, Libâneo (1998), Brzezinski (2011), Sheibe (2007) e Saviani (2004; 2007; 2012), que apresentam um panorama das mudanças ocorridas no curso de Pedagogia desde a sua criação, em 1939, até a atualidade, quando da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, em 2006. Demarcando o nosso campo de pesquisa, trazemos Martins (1981), problematizando as diferenças fundamentais do mundo urbano e do mundo rural, através dos estudos da Sociologia Rural, além de Veiga (2001) e Costa e Silva (2006), que aprofundam essa questão na contemporaneidade. Arroyo (1999; 2005; 2006; 2007),

³ Durante a construção e escolha do nosso referencial teórico, realizamos o levantamento das dissertações e teses no site da CAPES dos anos de 2011 em diante. Pesquisamos também os onze últimos anos dos encontros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), os Grupos de Trabalho (GTs) pesquisados foram: GT 03 – Movimentos Sociais e Educação, o GT 05 – Estado e Política Educacional e o GT 08 – Formação de Professores. Outra fonte de pesquisa foi a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que contém uma revista quadrimestral desde 1983, entretanto, disponível no site somente a partir do ano de 2006. Deste modo, pesquisamos esta revista do ano de 2006 até 2014. Para isso, utilizamos os seguintes descritores: educação do campo, educação rural, política de educação do campo e pedagogo do campo. Inicialmente, investigamos as pesquisas contidas nos sites da CAPES, ANPED e ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação). A CAPES possui, em seu sistema, um banco de teses e dissertações no qual é possível pesquisar diversos estudos em diferentes áreas do conhecimento através de uma pesquisa básica ou avançada. Nesta pesquisa, utilizamos alguns descritores relacionados à Educação do Campo/Rural e pedagogo do campo. A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e promove encontros nacionais e regionais a fim de fortalecer e promover o desenvolvimento das pesquisas em Educação. Neste trabalho, pesquisamos os encontros anuais desde o 26º até o 36º encontro, que aconteceu no ano de 2014. A ANPAE foi criada em 1961 por professores universitários, é uma associação civil de natureza acadêmica estruturada no campo da administração e políticas públicas educacionais. Ela mantém uma revista quadrimestral denominada Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Através do site da ANPAE, é possível acessar todas as publicações desde o ano de 2006. Desta forma, realizamos um levantamento desde o ano de 2006 até 2014. Todas as pesquisas encontradas foram relevantes na organização do nosso referencial teórico, procuramos detalhar, em cada uma, o referencial teórico utilizado, o tipo de pesquisa (qualitativa, quantitativa), as metodologias adotadas, entretanto, optamos pela não colocação das análises feitas por algumas incertezas quanto aos filtros contidos em cada site de busca.

Caldart (2012), Ribeiro (2008; 2012; 2013), Molina (2006; 2012), Mourão Sá (2012), Campos e Oliveira (2012), Camini (1996), e Musial (2011) discutem a temática da Educação do Campo no Brasil desde o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras do Campo até as conquistas das políticas públicas para a Educação do Campo.

1.1 Referência histórica do curso de Pedagogia

O termo Pedagogia apareceu pela primeira vez no Brasil em 1826, com a reabertura do Parlamento. Segundo Saviani (2002), o Projeto de Lei do Ensino, de Januário da Cunha Barbosa, instituía um sistema completo que distribuía o ensino em quatro graus: o primeiro, intitulado “Pedagogias”, abarcaria conhecimentos gerais para todos, sem distinção de classe social ou profissão; o segundo, denominado “Liceus”, serviria para a formação profissional e inseria os conhecimentos relativos à agricultura, ao comércio e às artes; o terceiro, chamado “Ginásios”, englobaria conhecimentos científicos gerais; e o quarto, designado “Academias”, teria como finalidade ensinar conhecimentos abstratos, ciência moral e política. Entretanto, este projeto nem chegou a ser discutido e, no lugar dele, surgiu um que abrangeria tão somente a escola elementar. Então, no dia 15 de outubro de 1817, foi promulgada a lei que permitia a criação de “escolas de primeiras letras” que, em seu Artigo 1º, trazia: “Haverão [*sic*] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos [...]”. A lei designava que os professores deveriam ensinar Aritmética, Geometria básica, ler e escrever, Gramática e também a doutrina da igreja católica. Saviani (2012) acrescenta que o termo pedagogia, naquela época, já surgiu trazendo um aspecto controverso, tanto que o retiraram da lei. Deste modo, nos 17 artigos contidos na Lei das Escolas de Primeiras Letras, o termo não foi mencionado.

No que tange à formação de professores, a proposta de lei tentava equacionar o problema através do método monitorial-mútuo, que consistia em treinar os professores neste método, à própria custa, nas capitais das províncias (SAVIANI, 2008). Se esta lei tivesse sido instituída em todas as vilas e lugares do Brasil, haveria um sistema nacional de educação pública e, conseqüentemente, uma expansão do ensino no Brasil.

Já em 1834, houve a aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império. Isso significava que o governo central não mais se responsabilizava pela criação de escolas primárias e secundárias, deixando esta tarefa para os governos provinciais. A questão da formação dos professores adotou, por sua vez, o modelo europeu, que era a criação de Escolas Normais. Saviani (2012, p. 12) discorre que estas escolas eram bem simples e tinham, como gerenciador, um diretor que assumia também a função de professor, mas não possuía uma formação didático-pedagógica.

A Lei Provincial – Ato nº. 10, de 4 de abril de 1835, dava subsídios ao que concerne ao ensino e organização das escolas, determinando que seriam regidas por um diretor e que deveriam ensinar a ler e escrever pelo método lancasteriano, as quatro operações de Aritmética, proporções, decimais, Geometria, noções teóricas e práticas da Geografia, a moral cristã da religião oficial e Gramática.

Deste modo, o objetivo das Escolas Normais seria a preparação dos professores, garantindo uma formação específica com base no modelo pedagógico-didático. Porém, na prática, as atenções ficaram voltadas ao aprimoramento dos conhecimentos pertencentes às escolas de primeiras letras, utilizando, inclusive, o mesmo currículo destas escolas. Com isso, ficava a cargo do professor dominar os conteúdos destinados às crianças e, em segundo plano, aparecia a preparação didático-pedagógica de forma mais sistematizada.

Saviani (2012) elucida que, durante o século XIX, a formação docente, por meio da Escolas Normais, foi permeada de contestações. Algumas escolas no Rio de Janeiro foram fechadas, depois reabertas. Em São Paulo, em 1890, houve a reforma da instrução pública que se preocupou em preparar os professores, ao enriquecer os conteúdos curriculares e enfatizar exercícios práticos de ensino “cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2012, p. 15). Essa escola de aplicação se tornaria referência do modelo didático-pedagógico e de formação de professores. Os responsáveis pela reforma acreditavam que esse investimento e o aprimoramento da didática estariam enriquecendo e, verdadeiramente, formando professores. Esse modelo repercutiu no Brasil e foi desenvolvido e estabelecido em várias localidades.

Diante deste contexto, a constituição de um curso superior voltado para o estudo da Educação ocorreu alguns anos mais tarde. Em 1931, o ministro Francisco Campo

elaborou o Decreto nº. 19.851 referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras. Dentre os cursos, estavam os oferecidos pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Tratava-se aqui, conforme Saviani (2004), de regulamentar o funcionamento das universidades, possibilitando as condições para que instituições de Ensino Superior pudessem se configurar como universidade, colocando a Educação como uma dessas condições. Saviani (2004, p. 114) explica que:

É certo que essa condição aparece, no decreto, apenas como uma possibilidade e não como uma exigência impositiva, uma vez que a “Faculdade de Educação, Ciências e Letras” figura, ao lado das tradicionais faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, entre as quatro unidades dentre as quais pelo menos três são definidas como indispensáveis para constituir uma universidade.

Com isso, juntamente com as três faculdades tradicionais, o espaço da Educação se torna também de destaque, repercutindo numa transformação daquele período histórico e colocando o Ensino Superior de Educação num espaço privilegiado do saber.

Para tanto, o caminho efetivo da introdução da Pedagogia na universidade, conforme Saviani (2007), veio através dos Institutos de Educação, nos quais a pesquisa e a concepção de ensino tinham lugar de destaque. Com isso, em 1932, Anísio Teixeira estruturou e implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal, tendo como dirigente Lourenço Filho. Um ano depois, em São Paulo, inspirado pelos ideais da Escola Nova, Fernando de Azevedo implantava o Instituto de Educação.

Essa época foi marcada por inúmeras transformações políticas e educacionais. No Brasil, poucos tinham acesso ao ensino e a busca deste direito veio através de diferentes movimentos sociais que reivindicavam uma ampliação do atendimento escolar. Libâneo, Oliveira e Mirza (2012) acrescentam que o entusiasmo pela Educação gerou as condições para que, em 1932, um grupo de educadores apresentasse um manifesto ao governo e à população brasileira denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse manifesto tinha, como princípio, a reformulação da política educacional do país através de uma pedagogia renovada. Eles defendiam uma escola pública, laica, gratuita e que privilegiasse o aspecto prático e profissionalizante.

Junto a isso, duas constituições e duas reformas emergiram neste período: as reformas Francisco Campos (1931-1932) e Gustavo Capanema (1942-1946). A Constituição de 1934, que permitiu uma maior liberdade de expressão e deu abertura

para a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade de Brasília (UDF), em 1935 (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Ainda segundo as autoras, a Reforma Francisco Campos tomou duas medidas com relação ao Ensino Superior e secundário. “A primeira medida dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 92). A segunda medida discorre sobre a organização do ensino secundário, contestando a ideia de curso preparatório para acesso ao Ensino Superior, e defende a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional.

Então, no meio desse emaranhado de fatos, houve a criação do curso de Pedagogia no Brasil, legitimamente em abril de 1939, pelo Decreto Lei nº. 1.190. Assim, a Faculdade Nacional de Filosofia foi organizada em quatro segmentos: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Desta forma, o curso de Pedagogia, no Brasil, passou a ocupar, permanentemente, um lugar no Ensino Superior. Saviani (2012, p. 11) explicita que:

[...] instituir um sistema completo de Educação distribuído em quatro graus, sendo que o primeiro, relativo ao ensino elementar, isto é, aos conhecimentos mínimos necessários a todos indistintamente, foi chamando de “pedagogias”. O significado, aí, coincidia com o de escolas de primeiras letras. Tanto assim que o projetou que resultou na Lei de escolas de Primeiras Letras promulgada em 15 de outubro de 1817, prescrevia no Artigo 1º: “Haverão [*sic*] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos [...]”.

No início da década de 1930, o curso de Pedagogia tinha duração de três anos, o que corresponde ao bacharelado e, se o estudante desejasse lecionar, deveria cursar um ano em estudos de Didática. Para Saviani (2012, p. 35), “o curso de Pedagogia concebeu um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia entendido como o técnico em Educação que, ao cursar Didática geral e especial, se licenciaria como professor”. Esse esquema ficou conhecido, na época, como 3 + 1.

Saviani (2012) destaca que o Decreto nº. 1.190/39, quando trata sobre a organização da Faculdade de Filosofia, faz a divisão em quatro seções, que são: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, sendo que as três primeiras incorporam outros cursos e a de Pedagogia é composta apenas por um curso, que, por sinal, também tem o nome de Pedagogia. O curso de Pedagogia, neste início, portanto, foi definido como de

bacharelado e a licenciatura era adquirida caso o aluno cursasse Didática por mais um ano, conforme exposto anteriormente.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia seguia o seguinte esquema. No 1º ano: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional. No 2º ano, os estudantes tinham aulas de Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar. O 3º ano continha as disciplinas Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação.

Já o ano que garantiria o diploma de licenciado era composto por Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar.

A estrutura do curso, desde seu início, provoca certa discussão sobre a identidade do egresso, pois o aluno que optasse pelo bacharelado, em três anos, se tornaria um técnico em Educação e aquele que cursasse um ano de didática se tornaria professor. Saviani (2012) questiona esses dois perfis do profissional, ao interrogar em que medida o bacharelado daria conta de se tornar técnico e em quais disciplinas esse professor estaria apto a lecionar. Essa estrutura do curso permaneceria assim até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

O campo educacional que antecedeu a aprovação da primeira LDB foi marcado por um período de redemocratização do país. Vieira e Farias (2007) esclarecem que existia um conceito de democracia limitada de concepções pedagógicas. Conviviam, portanto, características conservadoras e liberais que influenciaram e apareceram na Constituição de 1946. As autoras elucidam que:

O longo caminho de tramitação da primeira LDB não é propriamente fruto da maturação e aprofundamento, mas antes resultou da conjugação de dois fatores. De um lado, a relativa displicência de legislador e, de outro, as marchas e contramarchas do conflito entre os defensores do ensino público e do ensino privado, traduzidos pelo eufemístico rótulo da “liberdade de ensino” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 115).

Esse movimento, que resultou na aprovação da LDB, manifesta uma fragilidade do sistema e superficialidade nas discussões acerca da lei. Deste modo, a lei é considerada ultrapassada antes mesmo de ser colocada em prática, uma vez que, quando

da sua aprovação, havia outras ideias e concepções mais representativas para a população.

Segundo Vieira e Farias (2007, p. 117), a lei eliminou a gratuidade do ensino oficial, “escolas públicas mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações, sejam “provenientes do Poder Público podendo estas escolas, se de ensino médio ou superior, cobrar anuidades (Art. 21, § 1º)”.

Entre 1946 e 1964, conforme Libâneo, Oliveira e Mirza (2012), o Brasil apresentou duas tendências conflituosas. De um lado, estavam os nacionalistas desenvolvimentistas e, de outro, os privatistas, que propagavam a liberdade de ensino. As duas correntes estiveram presentes na LDB, aprovada em 1961. Outro documento importante da época foi o Plano Nacional de Educação, de 1962. Ele sofreu duas revisões, uma em 1965, que tratava sobre o salário-educação, e outra em 1966, quando criou os ginásios orientados para o trabalho. O Plano previa metas para serem alcançadas em oito anos e estabelecia critérios para usar os recursos que seriam usados na Educação. Entretanto, este plano, de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), mesmo com a aprovação do Conselho Federal de Educação, não representava os objetivos e metas da Educação no Brasil.

Nesta mesma época, outro manifesto de educadores foi elaborado e lançado em 1959, trazendo, como título, “Mais uma vez convocados”. Fizeram parte deste documento 164 personalidades da cultura brasileira, sendo que 13 pertenceram ao primeiro manifesto. Em síntese, o manifesto defendia uma educação democrática, liberal, o desenvolvimento e preparação para o mundo do trabalho, a defesa e luta pela escola pública, pregando a não distinção de raça, crenças e classes sociais. Vieira e Farias (2007, p. 111) destacam alguns temas do documento:

Um pouco de luz sobre a crise da Educação no país e suas causas; Deveres para com as novas gerações; O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases; A escola pública sob acusação; Violentas reações a essa política educacional em outros países; As duas experiências brasileiras de liberdade de ensino; Em face da Constituição, já não há direito de escolha; A Educação, monopólio do Estado?; Pela Educação liberal e democrática; Educação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico; Para a transformação do homem e do seu universo dentre outros.

A Constituição de 1946 também teve repercussão nacional, pois colocou a Educação como “direitos de todos”, embora se perceba que não exista uma ligação direta entre direito e dever do Estado. O Artigo 167 pontua que “o ensino dos diferentes

ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. O Artigo 168 dispõe que: “O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 112). Percebe-se que a Educação ainda precisava de maiores investimentos e de abertura ao público, deixando evidente a influência do liberalismo clássico no texto e na prática.

Com a aprovação da LDB, em 1961, algumas transformações na área educacional começaram a acontecer, como a fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, que resultou em reflexos positivos para o espaço acadêmico da Pedagogia.

Em 1962, o Parecer n.º. 251, de autoria de Valnir Chagas, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e trouxe uma nova configuração ao curso de Pedagogia. Para Saviani (2012), o texto descreve a indefinição do curso, as controvérsias referentes à sua manutenção ou extinção, e ressalta a formação de professores primários em nível superior, além da formação dos especialistas em Educação em nível de pós-graduação. Este último, na época, equivaleria à extinção do curso de Pedagogia.

Outro marco importante que interferiu no curso de Pedagogia foi a lei da reforma universitária, Lei n.º. 5.540, de 1968, que desencadeou no Parecer n.º. 252/69 do CFE. Outra vez, Valnir Chagas escreveu o parecer, que resultou na ementa que traça os conteúdos mínimos e a duração na organização do curso de Pedagogia. O documento explicita que a profissão é uma só e exige modalidades diferentes de capacitação partindo de uma base comum. Isto é, para ele, não haveria a necessidade da criação de mais um curso. Referente à formação de professores, considerou que os diversos elementos da formação poderiam ser reunidos no curso de Pedagogia, que conteria uma parte comum e outra diversificada, as habilitações (SAVIANI, 2012).

Neste contexto, o parecer defendia um só diploma, mesmo oferecendo várias habilitações, e atentava para o fato de que o licenciado era um especialista, uma vez que recebia formação pedagógica. Em suma, o Artigo 1º afirmava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão, inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, seria

feita no curso de graduação de Pedagogia. Ao final, então, o licenciado receberia todas as habilitações citadas.

Com este parecer, o currículo permanecia o mesmo do Parecer n.º. 251/62, com o acréscimo da disciplina Didática. O estudante de Pedagogia estudaria na parte comum: Sociologia Geral e da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. No Artigo 3º, eram enumeradas as habilitações e as áreas de atuação do profissional. O 4º artigo definia a carga horária do curso, que teria, no mínimo, 2.200 horas para as habilitações destinadas ao 1º e 2º graus e carga horária de 1.100 horas para as habilitações somente de 1º grau. O Artigo 5º habilitava o profissional a exercer funções técnicas e de assessoria. A obrigatoriedade de estágio supervisionado aparecia no 6º artigo e o 7º esclarecia que o aluno não poderia cursar mais de duas habilitações ao mesmo tempo, isto é, caso houvesse interesse em adquirir mais habilitações, o aluno deveria retornar ao curso e fazer uma complementação de estudos. Esta regulamentação permaneceu em vigor até 1996, com a aprovação da nova LDB, Lei n.º. 9.394/96, e foi formalmente alterada em 2006, com as novas diretrizes curriculares nacionais.

Durante, então, a fase que o regime militar vigorou no país, a área educacional sofreu uma inflexão. Vieiras e Farias (2007, p. 122) afirmam que:

Sob a égide da ditadura, novos instrumentos legais orientam o país: uma nova Constituição é outorgada (24/01/1967), sendo, posteriormente, modificada por uma Emenda Constitucional (17/10/1969), ambas concebidas de modo a justificar o regime de exceção. Na Educação, os rumos seriam ditados por duas leis e um amplo conjunto de decretos-lei: a primeira, que regulamenta a reforma universitária, institui os princípios para a organização do ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei n.º. 5.540/68; a segunda, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau (Lei n.º. 5.692/71).

Diante destas transformações, a reforma universitária veio para solucionar o crescimento da procura do Ensino Superior e a reforma do ensino de 1º e 2º graus para controlar essa demanda do Ensino Superior, já que ofereceria a profissionalização de nível médio. Com relação à última reforma, na prática, ela obteve poucos resultados positivos, na medida em que poucas instituições escolares se adaptaram a essa nova demanda por profissionalização. Deste modo, a maioria dos que se formavam técnicos não se sentia preparada para o mundo do trabalho (VIEIRAS; FARIAS, 2007).

A aprovação da Lei n.º. 5.692/71 abriu espaço para que Valnir Chagas, integrante do grupo de trabalho que elaborou a proposta da reforma universitária e do grupo de

trabalho da Lei n.º. 5.692/71, se empenhasse na regulamentação de todo sistema educacional, com base na nova legislação. Com isso, entre 1973 e 1975, junto ao CFE, um conjunto de indicações foi aprovado e, posteriormente, reunido em um livro intitulado *Formação do magistério: novo sistema*. De acordo com Saviani (2012, p. 48),

trata-se de um conjunto de oito Indicações com os respectivos projetos de Resolução que cobrem praticamente todo o espectro da formação de professores, desde as licenciaturas da área de Educação geral, abrangendo os cursos de Ciências (Matemática, Física, Química, Biologia); de Estudos Sociais (Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica); Letras (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica, com os necessários estudos literários; Educação Artística (Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas); Educação Física (Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva, Recreação), passando pela formação pedagógica das licenciaturas pelo preparo de especialistas em Educação até a formação de professores para Educação Especial.

Dentro deste conjunto, duas destas indicações abrangiam aspectos de orientação geral. A Indicação n.º. 22, de 8 de fevereiro de 1973, estabelecia os princípios e normas gerais para disciplinar a formação superior do magistério e a Indicação n.º. 67 implicava a formação de professores para atividades referentes aos primeiros anos de escolarização; a preparação para o trabalho com Educação Especial; a formação de professores de disciplinas específicas ministradas no 2º grau e de profissionais que exerceriam funções de especialidades educacionais nas escolas e sistemas escolares, bem como do pedagogo em geral.

Dentro deste contexto, essas medidas, conforme Saviani (2012, p. 49), teriam a intenção de substituir o curso de Pedagogia, tanto que, em 1975, foi lançada a Indicação 70, que trazia, em seu 1º artigo:

o preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, assim como do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditada pelas condições locais, com o caráter de curso aberto a docentes que tenham formação de 2º grau.

Orientada por isso, a formação do especialista estaria centrada no professor já licenciado e também naqueles que já teriam outra licenciatura. Em suma, o espaço para o curso de Pedagogia estaria anulado na concepção dos criadores destas Indicações.

A partir desses acontecimentos, outros surgiram no final da década de 1970. Conforme Libâneo (2008), o Brasil estava em pleno regime militar, os educadores

progressistas movimentavam-se em buscas de reformas educacionais no que dizia respeito à formação de professores. As Indicações mencionadas anteriormente não se oficializaram e, conseqüentemente, abriram caminho para o debate em torno da Educação brasileira. A partir daí, encontros e seminários foram organizados, inclusive seminários sobre a reformulação do curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Em 1983, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e, em 1990, a ANFOPE (Associação Nacional para Formação Profissional de Educadores). Esse movimento angariava a valorização da escola pública e do magistério, a transformação social e a busca da identidade do curso de Pedagogia.

A partir das teorias crítico-reprodutivistas, nos anos 1980, a influência do marxismo tomou conta dos educadores. As reflexões em torno da Educação e da sociedade, enquanto reprodutora do sistema capitalista, foram possíveis através da teoria crítico-emancipatória. Para a Educação, de acordo com o pensamento de Libâneo (2008), era destinado o papel de denúncia das condições alienantes existentes. Os ideais de educação libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Crítico-Social, de influência marxista, também adquiriram espaço neste período. No que diz respeito ao campo da Pedagogia e das licenciaturas, é percebido que o debate ficou deteve-se mais às questões metodológicas e menos no debate da concepção teórica. Libâneo (2008, p. 131) acrescenta que:

a hipótese, nesse caso, é de que o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, conduzido durante um bom tempo por docentes ligados às Ciências Sociais, ao receber considerável marca da reflexão sociológica (tradição provavelmente herdada dos pioneiros da Educação Nova), promoveu a socialização do pedagógico e, com isso, a marginalização dos estudos especificamente pedagógicos.

Junto ao movimento, o curso de Pedagogia perdeu seu núcleo científico, ou seja, seu campo de conhecimento específico perdeu identidade. Libâneo (2008) elucida que o curso de Pedagogia, neste momento, ficou apenas no nome.

A reação do movimento apareceu de imediato, lançando o discurso de que a base da identidade do profissional da Educação é a docência. Desta forma, o professor seria o detentor de todas as atividades educativas presentes na escola, ficando o trabalho do pedagogo em segundo plano. Entretanto, ocorreu que a formação do pedagogo através das habilitações profissionais – administração, supervisão, orientação –, valorizou seu

conhecimento técnico enquanto ao professor restou somente reproduzir o saber determinado por outrem.

Esse movimento de reformulação, tanto do curso de Pedagogia, quanto de outros cursos de licenciatura, tinha o objetivo de dar novo vigor à formação de educadores, mas a consistência teórica, metodológica e profissional estava enfraquecida. Em consequência, tanto a atividade docente quanto o campo da pedagogia tiveram momentos de baixa e desvalorização.

Em suma, “o movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da Educação começou a articular-se no final da década de 1970 e materializou-se por ocasião da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo em 1980” (SAVIANI, 2012, p. 51). Esta conferência originou o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. Dez anos depois, o comitê se reuniu novamente, só que em comissões regionais, transformando-se em ANFOPE, que se mantém até hoje.

Neste contexto, é interessante perceber que esta mobilização foi fundamental na articulação e socialização das instituições educativas, além de acompanhar de perto as medidas do governo em relação à Educação. Para tanto, dois movimentos surgiram na época: um deles defendia a docência como base da formação, estando o curso de Pedagogia estruturado com base nestes princípios, e o outro movimento difundia a ideia de uma “base comum nacional”, que seria uma estrutura organizada para orientar os cursos de formação de educadores no país (SAVIANI, 2012). Este último teria como função debater, analisar as experiências vivenciadas, tendo em vista a melhoria da formação e transformação da sociedade.

Poucos anos depois, aconteceria a promulgação da LDB 9.394/96, que trouxe nova configuração na política educacional brasileira. Vieira e Farias (2007, p. 160) destacam que o debate em torno da lei começou bem antes da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, “ao mesmo tempo em que as organizações de educadores discutem o tema, dá entrada na Câmara dos Deputados o primeiro projeto de LDB (Projeto nº. 1.258/88), de autoria do deputado Octávio Elísio”. Iniciava-se, desse modo, o processo de tramitação da LDB.

Com relação ao curso de Pedagogia, por exemplo, o Artigo 64 apresenta o debate sobre a “base comum nacional”. Entretanto, falta clareza no texto, o que remete às questões já expostas anteriormente. Havia, naquele contexto, uma maior preocupação

com os aspectos de regulamentação do curso e sua organização do que com o significado da Pedagogia e suas questões epistemológicas. Contudo, não deixou de haver manifestações por parte de alguns teóricos da Educação, como Selma G. Pimenta (que lançou, em 1996, o livro *Pedagogia, Ciência da Educação?*), Libâneo (em 1998, com *Pedagogia e pedagogos para quê?*), Carmem Silva Bissolli da Silva e Humberto de Andrade Pinto, Pimenta e Libâneo (em 2002, lançaram *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*), assim como surgiram pesquisas com esta temática.

De acordo com Brzezinski (2010), no artigo *Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de Educação*, as políticas educacionais brasileiras que compuseram a LDB não foram definidas exclusivamente pelo Poder Executivo, nominado neste contexto pelo MEC, consagrado vencedor por uma “manobra regimental” apresentada pelo senador Darcy Ribeiro. Assim também o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, composto por membros da sociedade civil, obteve resultados positivos no que diz respeito a um ou outro dispositivo da lei. O fórum almejava o estabelecimento de um ensino gratuito, laico e de qualidade, em todos os níveis e modalidades. Havia também interesses antagônicos, grupos com influências neoliberais que defendiam interesses do sistema privado de ensino.

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público *versus* privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de Educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Foi então que, nesse processo de tramitação da LDB, houve uma disputa entre o público e o privado nas sessões da Câmara dos Deputados. Foram registrados momentos de tensão entre os princípios, concepções de Educação, cidadania, sistema educacional, dentre outros. Depois de longos debates e discussões, os acordos partidários foram

feitos, o que permitiu que o anteprojeto de Lei nº. 1.258-C3 fosse aprovado pelo plenário dos deputados federais no dia 13 de maio de 1993.

Pouco tempo se passou e esse anteprojeto foi substituído por outro, denominado Substitutivo Cid Sabóia, PL nº. 250/Senado da República, sendo aprovado na Comissão de Educação e encaminhado ao plenário (BRZEZINSKI, 2010). Porém, ele logo foi arquivado, já que a mudança de líderes do governo aconteceu em 1994 por conta das eleições.

Em 1994, houve uma retomada na política educacional brasileira, e debates ressurgiram através da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993a). Estados e municípios também elaboraram seus respectivos planos e, no ano seguinte, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, na qual foram discutidos assuntos nacionais e internacionais sobre a política educacional. Vieiras e Farias (2007) acrescentam que, nesta mesma época, o Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e a Descentralização contribuem para a configuração das políticas públicas educacionais. Com o lema “Educação para a Cidadania” e a meta “Boa escola para todos”, o Ministério apresentou sete objetivos: universalizar com qualidade; a pedagogia da atenção integral; desenvolvimento da educação tecnológica; extensão da escolaridade no segundo grau; qualidade para a graduação; consolidação da pós-graduação; e prevenção contra os riscos da modernidade (VIEIRAS; FARIAS, 2007, p. 165).

Mas foi no mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso que a Educação passou a fazer parte das cinco grandes prioridades do governo. Em 1996, o Congresso aprovou a Emenda Constitucional nº. 14 (setembro/1996), que modificou o capítulo da Educação na Constituição Federal. Estas modificações traziam a intervenção da União nos Estados, casos estes não aplicassem o valor mínimo trazido na lei. No Artigo 208, fizeram uma revisão sobre o dever do Estado na oferta do Ensino Fundamental, para aqueles sujeitos que não tiveram acesso à escola na idade própria, como também no Ensino Médio. Além disso, outras modificações foram feitas no que se refere aos recursos para erradicação do analfabetismo, à distribuição de responsabilidades das esferas do Poder público e à criação de fundo destinado ao desenvolvimento e manutenção do Ensino Fundamental (VIEIRA; FARIAS, 2007).

No final de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, a primeira lei geral promulgada depois da LDB de 1961. Na

época, ela continha 92 artigos sendo que, do 1º ao 7º artigo, eram descritos os princípios, direitos e deveres da Educação nacional; do 8º ao 20º, eram explicitados os deveres e incumbências das esferas do Poder público; do artigo 21º ao 60º, eram pormenorizados os níveis e modalidades de ensino; o 61º até o 67º compunham dados sobre os profissionais da Educação; os recursos financeiros apareciam nos artigos 68º a 86º e, do 87º até o último artigo, eram apresentadas as disposições transitórias.

A LDB de 1996 inaugurou a década da Educação, assim como criou e ampliou políticas de avaliação, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, criado em 1990). O Exame Nacional de Cursos (Provão) foi criado objetivando avaliar os cursos de graduação do Ensino Superior com os formandos e, em 1998, foi criado o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que possibilitou outra opção para o acesso ao Ensino Superior.

No decorrer desta década, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi ampliado e fortalecido, assim como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) e, por fim, o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício). Pode-se dizer que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, alguns programas permanentes foram ampliados e outros surgiram na área da Educação.

E qual o lugar ocupado pelo curso de Pedagogia frente a essas transformações de 1996, passando pelas Novas Diretrizes Curriculares, em 2006, até os dias atuais? A década denominada da Educação experimentava a ampliação de programas tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. De acordo com Saviani (2012), a Educação experimentou um vasto desenvolvimento que chegou até as universidades ampliando seu espaço acadêmico de atuação. Nos cursos de pós-graduação em Educação, o momento era de fortalecimento, ao passo que, nos cursos de Pedagogia, era sentido um afastamento da Pedagogia enquanto ciência da e para a prática educativa. O curso passava por um período de crise, “um novo componente dessa crise manifestou-se com a controvérsia ligada às alternativas dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB” (SAVIANI, 2012, p. 54).

O percurso histórico que consolidou o curso de Pedagogia no Brasil foi marcado por inúmeras transformações, indefinições, discussões, leis e resoluções. Todos estes acontecimentos provocaram forte reação por parte de educadores, graduandos, egressos

do curso de Pedagogia e comunidade acadêmica. A busca pela identidade profissional do pedagogo e as atribuições que lhes são destinadas marcaram também os anos posteriores à LDB de 1996. A minuta divulgada pelo CNE sobre as diretrizes do curso causou grande impacto e muitos estudantes e professores do curso de Pedagogia foram às ruas e também se reuniram em eventos e seminários em busca de melhorias e de soluções deste cenário. A partir desta mobilização foram promulgadas as Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Entretanto, o novo parecer foi construído, de acordo com Saviani (2012), sem o consenso da comunidade científica sendo, assim, sintetizado como “meia vitória”.

As DCNs apresentam-se com certa ambiguidade no que concerne ao perfil do formando em Pedagogia, sobre o que vem a ser Pedagogia além de limitar o exercício do profissional pedagogo à docência. Assim, o pedagogo, depois das Diretrizes, obtém o diploma de licenciado em Pedagogia, ou seja, poderá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. No parágrafo único do Artigo 4º fica explicitado que as atividades docentes também incluirão a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, envolvendo o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação tanto de projetos quanto de assuntos correlatos à Educação em geral. O pedagogo também poderá trabalhar em contextos escolares e não escolares.

Nesta perspectiva, as DCNs de 2006 se configuram, atualmente, como uma resposta aos percalços que o curso de Pedagogia sofreu ao longo de sua constituição no campo educacional ao longo dos anos. Resta, agora, o desafio de consolidar a identidade do profissional pedagogo, já que a base de sua formação é a docência e sua atuação se restringirá mais à prática educativa. Conforme Saviani (2012), é necessário resgatar o lugar da Pedagogia com sua tradição teórica na qual a formação deve se configurar na busca de um profissional que a perceba como Ciência da Educação, trazendo estes elementos para o fazer pedagógico.

Tomando, então, a história do curso de Pedagogia, desde sua criação, a formação do pedagogo foi sendo modificada, o que desencadeou em diversos debates, seminários e encontros em várias partes do país. Antes da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, várias entidades e universidades se reuniram, em 2002, em Belo

Horizonte-MG, para realizar o Fórum de Educação “Pedagogo: que profissional é esse?”. Nesta ocasião, profissionais e graduandos de Pedagogia de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Roraima, Distrito Federal, Rondônia, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte se reuniram para discutir o destino da formação de pedagogos. Do evento saíram propostas que ficaram registradas com o nome: Documento de Belo Horizonte. Os itens aprovados foram: criação de um Fórum Nacional de Pedagogia com o objetivo de manter articulações com a ANFOPE, FORUMDIR, Fórum em Defesa da Escola Pública, e outras mais; constituição de uma comissão geral da equipe que esteve no evento; divulgação, no site do Fórum, dos projetos em andamento no Conselho Nacional de Educação (CNE); defesa da Base Comum Nacional, que define, como princípios da Formação do Profissional da Educação, a sólida formação teórica, articulação teoria/prática, e docência como base da identidade do pedagogo.

A crise que se instalou no campo da Pedagogia pode ter sua causa na lenta definição de suas diretrizes curriculares que só foram homologadas em 2006. Um ano antes, o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/2006, foi aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (SAVIANI, 2012).

Silva (2001) elucida que os três artigos da LDB deram margens às discussões e impactos no campo da Pedagogia. O Artigo 62 afirma que os institutos superiores de Educação e as universidades serão os responsáveis pela formação docente com atuação na Educação Básica. O Artigo 63 destina-se à formação do profissional aos institutos e o curso normal superior à formação dos docentes para atuar na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. O Artigo 64 da LDB expõe que a formação dos demais profissionais da Educação será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos licenciados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia foram aprovadas em fevereiro de 2006 e homologadas em abril do mesmo ano. São 15 artigos, sendo que o 2º esclarece que:

as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (DCNs, art. 2º, 2006).

Saviani (2012, p. 57) considera que as Diretrizes Curriculares são marcadas por uma ambiguidade. Desde a primeira versão há uma exclusão a formação dos especialistas da Educação, já que as funções de planejamento, coordenação e avaliação haviam sido destinadas à função docente, atribuídas aos egressos do curso dos que se formariam segundo as novas DCNs. Assim, mesmo depois da alteração do Artigo 14, a ambiguidade fica evidente uma vez que “mesmo sem regular a formação do especialista, esta é formalmente admitida”.

Sheibe (2007), em seus escritos sobre as DCNs, coloca que quando a minuta da resolução foi divulgada houve uma grande rejeição por parte da comunidade acadêmica, pois as diretrizes do curso de Pedagogia apareciam idênticas às do curso de Normal superior. A minuta defendia o curso de Pedagogia como licenciatura e o graduando deveria optar por uma habilitação, ou seja, por uma habilitação para lecionar na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, ANFOPE, CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e ANPED solicitaram ao Conselho Nacional de Educação uma audiência pública antes que a mesma fosse aprovada.

Essa mobilização por parte da comunidade acadêmica não foi em vão, já que, a partir do documento enviado, um novo parecer foi elaborado. Este, mais que a minuta, ampliou a formação do pedagogo para a docência, gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, como também elaboração, execução e acompanhamento de atividades educativas. Segundo Sheibe (2007, p. 59), “significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em Pedagogia”.

1.2 Identidade do pedagogo

Após a discussão apresentada na seção anterior em torno do curso de Pedagogia, apresentamos uma reflexão sobre a identidade deste profissional de forma geral.

A identidade do pedagogo tem uma ligação direta com suas vivências e escolhas, trajetórias individuais e desenvolvimento profissional. As transformações que ocorreram no curso de Pedagogia, criado em 1939 aqui no Brasil, de certa forma, interferiram na constituição identitária do pedagogo, pois foram muitas leis, decretos e diretrizes que impactaram no currículo, habilitações e formas de se tornar pedagogo.

Se nos remetermos à Antiguidade, por exemplo, encontraremos a figura do pedagogo por volta do século 594 a.C., em Atenas. Naquela época, segundo Cambi (1999), Atenas vivenciava uma ascensão no mundo grego e tinha um papel primordial na universalização da escrita e da cultura. A formação estava ligada à eloquência e beleza, à filosofia e às letras. Nesse período, os rapazes iam para as escolas e quem os levavam eram os *paidagogos*. Paidagogos (pedagogos) nada mais eram que escravos que controlavam e guiavam os meninos para aprender com os *grammatites* (mestres), os *kitharistes* (professores de Música) e os *paidotribes* (professores de Gramática). Cambi (1999) explicita que o pedagogo surge em Roma por volta do século II a.C, as escolas foram se estabelecendo com o objetivo de oferecer uma formação gramatical e retórica, baseada na língua grega. Logo depois, houve a necessidade de dividir as escolas por graus. Uma delas se chamava elementares (ou do *litterator* ou *ludus*, dirigidas pelo *ludi magister*) e era destinada à alfabetização e cálculo. Estas funcionavam, geralmente, nas casas das pessoas ricas ou em locais alugados. Quem levava as crianças para tais escolas eram os *paedagogus*.

Certamente, com o passar dos séculos, o pedagogo foi assumindo outros papéis e configurando outras identidades. Ele começou a ocupar espaços formais, informais e não formais da Educação, atuando em outros campos de atuação. Alguns estudiosos brasileiros se dedicaram à tarefa de pesquisar e escrever sobre a história do curso de Pedagogia, discutindo, assim, a formação inicial, o currículo do curso, as leis educacionais, a identidade profissional e as modificações ocorridas no mesmo ao longo dos anos. Libâneo (1998), no final da década de 1990, sugeriu algumas propostas de mudanças no currículo do curso que afetariam os pedagogos egressos. As propostas do autor se resumiram em quatro. Na primeira, ele sugeriu que a faculdade de Educação ofertasse dois cursos distintos: um formaria o pedagogo com habilitação em Pedagogia Escolar, enquanto o outro curso licenciaria o profissional para a docência no Ensino Fundamental e no 2º grau. A segunda proposta seria uma mudança na estrutura curricular que teria disciplinas sobre teoria e fundamentos da Educação, além de uma matéria enfatizando o ensino técnico profissionalizante. A terceira proposta permitiria uma mobilidade dentro da estrutura curricular de modo a permitir que o pedagogo pudesse se habilitar como docente e vice-versa. Na última proposta apresentada, o pedagogo atingiria o patamar de um profissional com especialidades em estudos e ações advindos da ciência pedagógica, isso porque Libâneo defendia que o curso deveria

oferecer um ensino teórico, científico e técnico e, assim, formaria o pedagogo *stricto sensu*, “um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 1998, p. 109).

Diante de tantas mudanças no curso de Pedagogia e, por sua vez, na formação do pedagogo, percebemos a necessidade de entender, então, que identidade é essa. Conforme Dubar (2009, p. 11), em seu estudo sobre a crise das identidades:

a noção de identidade, “polimorfa e bulímica”, refere-se a objetos e domínios diferentes, em acepções diversas que podem, entretanto, ser divididas em dois grandes conjuntos, ligados para simplificar, em dois grandes tipos de posição, e isso desde a origem do pensamento filosófico.

Ele explica que essa primeira posição pode ser denominada de essencialista, pois qualquer que seja o sentido de identidade, ele terá a crença em “essência”, isto é, em substâncias originais e imutáveis simultaneamente. Segundo o autor, Parmênides parece ter sido o primogênito deste pensamento ao exprimir, em seu poema, “o ser é, o não-ser não é”, o que significa que a identidade dos seres empíricos é o que permanecerá diante das mudanças. Explicitando essa questão, Dubar (2009, p. 12) sugere que

para qualificar essas essências, para definir essas permanências, é preciso ligar essas “categorias” gêneros que reagrupam todos os seres empíricos que tenham a mesma essência (*eidōs*). Cada categoria define o ponto comum “essencial” de todos os que ela reúne. Algumas vezes chamou *ipseidade* essa diferença específica concebida aqui como a essência comum a todas as outras essências, o que define seu ser específico. O essencialismo postula que essas categorias têm uma existência real: são essas essências que a garantem a permanência dos seres, de sua *mesmidade* que se torna, assim, definida de maneira definitiva. A identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência.

Entretanto, Dubar (2009, p. 13) apresenta uma ideia oposta, que foi escrita, séculos atrás, por Heráclito, na qual o mesmo escreveu: “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio”, o que significava que tudo está sujeito à mudança. “A identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado”.

O autor acrescenta, ainda, que podemos adotar o princípio de que a identidade é o produto incerto e permeado de contingências, caracterizado pela soma da diferenciação e generalização. Neste sentido, ele esclarece que a diferenciação é o que

singulariza alguma coisa ou sujeito, que, em síntese, quer dizer “a identidade é a diferença”, e a generalização é uma tentativa de agrupar elementos de diferentes classes a um ponto comum. Nas palavras de Dubar (2009, p. 13), “a identidade é o pertencimento comum”, o que, para ele, resulta num paradoxo presente no conceito de identidade, “o que há de único é o que é partilhado”. Surge, daí, a relação indissociável entre identidade e alteridade, que é a qualidade do que é outro.

Neste sentido, o autor afirma que as identidades e as alteridades variam conforme seu contexto de definição e do tempo histórico, podendo ser aplicadas na posição “essencialista”⁴ e na posição “nominalista”. A posição essencialista traz a possibilidade do indivíduo ser quem ele é independentemente do tempo, “um pertencimento *a priori*, herdado no nascimento”, isto é, “cada um se torna, com efeito, o que ele é: ele realiza seu destino, esteja este inscrito em seus genes ou marcado pelo seu estado civil. Permanece idêntico a seu ser essencial” (DUBAR, 2009, p. 14). Na posição nominalista, conforme o autor, não existem pertencimentos em si, existem categorias diversas que serão variáveis na vida pessoal e coletiva dependendo do contexto. A questão da identidade, para o autor, é concebida como um processo que é vivido na relação entre os indivíduos. Assim, para ele (2005, p. 143), coexistem dois processos na construção das identidades, o processo firmado nas relações, que é comunicativo e relacional, denominado identidade para o outro; e existe também a identidade para si, que faz parte de um processo biográfico (Organograma 1).

⁴ As aspas em essencialista e nominalista foram grifadas por Dubar (2009).

Organograma 1 – Categorias de análise da identidade



Fonte: DUBAR, 2005, p. 142

Através dessas categorias elaboradas por Dubar (2005), percebemos que a análise da identidade faz parte de uma construção contínua do indivíduo através da sua trajetória biográfica e dos seus processos socializadores. No processo relacional, o ponto central é a identidade para o outro, por meio dos atos de atribuição, isto é, as definições de quem você é partem do outro. Já no processo biográfico, a identidade para si permite que o próprio sujeito, através dos atos de pertencimento, explicita quem ele é. De fato, Dubar (2005) elucida que esses dois processos são entrelaçados pela identidade social sendo construídos ao mesmo tempo.

Neste emaranhado de relações, conforme Dubar (2009, p. 262), o entendimento sobre a individualização é firmado como um processo ambivalente que se constitui numa forma de exclusão das vítimas da estrutura dos movimentos do capital. Ela está envolta no desemprego, na concorrência, nos dramas coletivos e crises pessoais. “A

passagem de uma fase a outra da individualização é frequentemente uma aventura longa e difícil”. Deste modo, para o autor, deve haver uma reorganização das formas identitárias na busca de novas formas de subjetividade, focando mais nas “identidades para si” do que nas “identidades para outrem”. Durante este processo de reorganização, o sujeito passa por crises subjetivas e existenciais, “o sujeito que aprende deve construir a si mesmo e se apropriar de sua linguagem, a linguagem de sua identidade pessoal. Esta se torna, assim, um processo vital que as instituições devem poder reconhecer”. (DUBAR, 2009, p. 263). O ponto central desta reflexão, segundo Dubar, é entender que esta subjetividade é antes uma questão de linguagem. Essa linguagem se faz através de um conhecimento que vem de relações afetivas, da linguagem da intimidade e da reflexão. Sendo assim, o autor reforça que a individualização faz parte da aprendizagem pessoal, assim como no contato com universos culturais como museus, teatros, literatura, música, das relações provenientes da vida profissional, instituições de formação e do mundo do trabalho.

Nessa busca pelo entendimento do conceito de identidade, Nunes (2004, p. 52) afirma que ela é resultante de um processo de construção/reconstrução. A autora recorre a Dubar (1997), quando o mesmo afirma que a identidade inicia sua construção durante a infância, sendo reconstruída no decorrer da vida. Assim, as constantes socializações vivenciadas por cada indivíduo se tornam o produto da identidade. Dubar (2009) reafirma que:

a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2009, p. 136).

Com isso, conseguimos delinear melhor o conceito de identidade, uma vez que ele se configura nas relações que o sujeito estabelece com ele mesmo e com os outros. Segundo Nunes (2004, p. 53), a identidade vai se configurar “tanto pelo enquadramento profissional como pelas contribuições derivadas das interações do universo profissional com os outros universos socioculturais”. Existe, portanto, um entrelaçamento do individual com o coletivo desencadeado pelas relações sociais constituindo a identidade.

Assim compreendido, podemos adentrar nas questões que fazem parte do universo da identidade profissional do pedagogo. Recorrendo às pesquisas da área em questão, não encontramos nenhuma que abordasse especificamente o papel, a trajetória,

os desafios ou práticas e/ou a atuação do pedagogo que trabalha nas escolas do campo. Todavia, durante esta etapa, nos deparamos com a pesquisa⁵ coordenada por Placco *et al.* (2011), na qual a questão da identidade profissional foi abordada baseando-se em Dubar (1997).

O processo de constituição da identidade, para Dubar (1997), citado por Placco *et al.* (2011), ou de formas identitárias, expressão mais adequada segundo o autor, pertence às inúmeras identidades que o sujeito incorpora ao longo de sua vivência. Essas incorporações resultam de tensões constantes entre aquilo que é atribuído ao sujeito (identidades virtuais) juntamente com os elementos que vão sendo incorporados por ele, “em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação” (PLACCO *et al.*, 2011, p. 33). Neste sentido, as autoras acrescentam que o foco central dessa discussão é identificar ou não identificar os elementos atribuídos ao sujeito, e isso é feito através das socializações. Na conjuntura do coordenador pedagógico, esses elementos serão encontrados em seu ambiente de trabalho (p. 34). Como nossa investigação se encontra no ambiente escolar, reconhecemos, na pesquisa de Placco *et al.* (2011), uma fonte importante na compreensão do nosso objeto de estudo.

É na escola que ocorre, preferencialmente, a coincidência entre uma dinâmica formativa e um processo de construção de formas identitárias. O CP⁶, em sua ação formativa, ao levar em conta as dimensões cognitivas, afetivas e sociais que constituem a prática dos professores, ao permitir a reconstrução dos mundos vividos pelos professores em sua trajetória pessoal e profissional, promove a constituição de formas identitárias da docência e da própria coordenação pedagógica (PLACCO *et al.*, 2011, p. 8).

Para as autoras, é no ambiente escolar que o coordenador pedagógico realizará sua formação continuada como também a construção e reconstrução das experiências pessoais e profissionais, desencadeando, assim, o processo de transação das formas identitárias. Nesse ambiente, as autoras destacam que o pedagogo, muitas vezes, é visto como aquele que somente supervisiona os professores, sendo tachado também como “testa de ferro”. Esses aspectos ressaltam e nos motivam a entender e explicitar mais nitidamente as verdadeiras atribuições deste profissional da Educação.

⁵ A pesquisa coordenada por Placco, Almeida e Souza foi realizada em alguns Estados e cidades brasileiras com o objetivo de identificar e analisar os processos pertencentes à coordenação pedagógica em escolas municipais e estaduais e, desse modo, entender melhor sobre o coordenador pedagógico, suas limitações, potencialidades, visando à criação de subsídios para as políticas públicas de formação docente no Brasil.

⁶ Placco *et al.* (2011) utilizaram as terminologias: coordenador(es) pedagógico(s) ou coordenadora(s) pedagógica(s) com a sigla CP.

Brzezinski (2011), em seus estudos sobre a identidade do pedagogo, explicita que este possui identidades múltiplas e complexas advindas da formação inicial e que se articulam em seu exercício profissional. Para a autora, as transformações ocorridas no Brasil, no campo político, cultural e educacional, contribuíram para as modificações tanto na formação do pedagogo, quanto na sua profissionalização. Desse modo, ela retoma a história do curso de Pedagogia buscando compreender, através de leis, decretos, pareceres, como essas múltiplas identidades se delimitaram e ainda se configuram na atualidade. Brzezinski (2011, p. 122) afirma que a identidade profissional é uma identidade coletiva, uma vez que é construída por elementos do mundo produtivo, das relações sociais e culturais. Isso tudo é vivenciado pelos professores e pedagogos nos ambientes escolares, como também em outros ambientes não escolares nos quais o pedagogo atua.

Por essas razões, a história do curso de Pedagogia está diretamente ligada na construção das formas identitárias do pedagogo. Na atualidade, por exemplo, com a promulgação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, através da Resolução nº. 1/15/05/2006, o pedagogo passa a ter, como base da sua identidade, a docência. As DCNs, então, de acordo com Brzezinski (2011, p. 123), possibilitam uma multiplicidade de identidades “na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor”, o que, de certa maneira, torna ainda mais complexo o entendimento destas formas identitárias do pedagogo.

Tomando a escola como referência e analisando o papel do coordenador pedagógico, Placco *et al.* (2011, p. 7) apontam para possíveis características deste profissional da Educação.

Articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar.

De fato, as características assumidas por este profissional ao longo dos anos e os diversos ambientes escolares e não escolares onde ele desempenha seu trabalho vão se configurando através do coletivo da escola, das relações travadas com a comunidade e outros espaços educativos. Reconhecemos, também, a complexidade dos papéis

assumidos pelo pedagogo escolar e, por essa razão, identificar e analisar essas identidades é nosso objetivo geral neste estudo.

1.3 A Educação do Campo no Brasil

Dentro do quadro geral da nossa pesquisa sobre a identidade do pedagogo da Região dos Inconfidentes no espaço rural, recorreremos à contribuição do campo da Sociologia Rural discutida por Martins (1981), que apresenta as diferenças fundamentais contidas entre o mundo rural e o mundo urbano, trazendo a discussão da ambiguidade presente na relação cidade-campo. Para ele, a Sociologia analisa, com certa frequência, relações dicotômicas, como tradicional/racional, rural/urbano, tradicional/moderno. “A ambiguidade (ambiguidade e não contradição) propõe-se como fundamento de diagnóstico das descontinuidades da vida social a partir de uma ciência social aplicada” (MARTINS, 1981, p. 23). Deste modo, o autor recorre aos estudos da Sociologia Rural através de Solari (1971)⁷ e este parte da ideia de que a Sociologia Regional desdobra-se na Sociologia Urbana e na Sociologia Rural. Estas duas criam uma relação direta e necessária imposta pelas caracterizações que diferem campo e cidade. Martins (1981) incorpora esse conhecimento mostrando que existe, tanto no meio urbano quanto no meio rural, modos de vida singulares contendo expressões específicas que são geradas pelas transformações sociais.

Silva e Costa (2006, p. 64), ao tratarem da expressão rural, também citam Solaris (1979)⁸, enfatizando a complexidade do termo e dos sentidos construídos ao longo dos tempos:

Inicialmente, é preciso que seja marcada a complexidade em definir o que é rural principalmente porque falar em rural na sociedade brasileira de início de século XXI não é mesmo que falar de rural no início de século XIX. Um conceito tradicional leva a pensar o que é rural a partir de uma noção que remete ao local estudado. Para definir o rural, alguns traços o caracterizariam: o econômico, o tamanho da comunidade e a complexidade.

⁷ Martins (1981) fundamenta seu estudo da Sociologia Rural em Aldo E. Solari, tendo como base o trabalho *Sociología Rural Latinoamericana* (Buenos Aires, Editorial Paidós, 1971). Solari questiona o que é Sociologia Rural trazendo características e sistematizações das tendências neste ramo de estudo.

⁸ SOLARI, Aldo. Objeto da Sociologia Rural. In: SZMRECSANYI; QUEDA (orgs.). *Vida rural e mudança social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

Assim, as autoras citam os aspectos trazidos por Solari (1979) sobre o aspecto econômico, e a noção de que o traço que diferencia o rural do urbano é a produção de alimentos, tendo os animais e plantas como fonte. O tamanho da comunidade seria outro fator a ser considerado, já que a população rural, além de ser menor, contém comunidades mais homogêneas e menos complexas que as urbanas. Porém, elas argumentam que este conceito já não se incorpora à realidade brasileira, uma vez que as áreas rurais apresentam elementos diversos no que concerne aos aspectos políticos, culturais, históricos e sociais.

Essa complexidade em definir o que é território rural e urbano é apresentada também por Veiga (2001) que, ao citar o Estatuto da Cidade, Lei nº. 10.257/01, revela que a lei já nasce trazendo falhas, pois não define o que é cidade, deste modo, toda e qualquer sede do município é cidade, independentemente de suas características funcionais e demográficas. Os dados trazidos pelo autor, no ano de 2004, mostram que:

Das 5.507 sedes de municípios existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes, 3.887 com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que constituem evidentes centros urbanos regionais. E todas as pessoas que residem em sedes, inclusive em ínfimas sedes distritais, são oficialmente contadas como urbanas, alimentando esse desatino segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 82,2%. (VEIGA, 2004, p. 5).

De fato, esse tipo de classificação, conforme o estatuto, põe em dúvida a dimensão do urbano. Será que, nessas regiões com menos de 2 mil habitantes, o território que predomina é mais rural ou urbano? Qual o meio de vida econômico dessa população? Para tentar amenizar essas questões, alguns estudiosos utilizam outra classificação que, conforme Veiga (2004), é usada desde a década de 1950. A regra define que as populações abaixo de 20 mil habitantes não serão consideradas urbanas, portanto, no ano 2000, 4.024 cidades apresentavam menos de 20 mil habitantes, reduzindo o grau de urbanização para 70%.

Segundo Veiga (2001), esse rigor presente na demarcação territorial do Brasil já foi sentido pelos agricultores, pescadores, extrativistas, pecuaristas, comunidades quilombolas ou indígenas, que, por morarem nas sedes desses pequenos municípios, perderam parte de seus territórios. Além disso, ele enfatiza a questão da caracterização dos municípios brasileiros:

Qualquer pessoa que conheça um município de pequeno ou médio porte localizado fora de aglomerações poderá confirmar que sua economia é essencialmente alicerçada na utilização direta de recursos naturais. Claro, haverá certamente atividades comerciais, de transporte e outros serviços. E mesmo indústrias classificadas como empresas urbanas. Só que quase tudo diretamente vinculado a lides agrícolas, pecuárias, florestais, pesqueiras, minerais, ou de recreações dependentes da natureza (VEIGA, 2001, p. 1).

Esse princípio que rege o Estatuto da Cidade parece levar mais em conta os aspectos quantitativos dos que os qualitativos. Isso tudo nos faz pensar em que medida o urbano é realmente urbano, com toda sua conjuntura territorial, econômica, social, e em que medida o rural é percebido como rural, levando em conta as diversidades culturais, econômicas e sociais de tantas comunidades presentes no país.

Martins (1981, p. 31) aprofunda estas reflexões afirmando que “tanto o meio social qualitativamente distinto urbano quanto o meio social qualitativamente distinto rural são realidades construídas no nível do conhecimento e possíveis em decorrência daquela ambiguidade de origem da Sociologia”. Segundo o autor, cada meio social incorpora uma coerência interna, uma identidade e assim se fundamenta a Sociologia Rural, tendo ambiguidades, valorização do urbano e tentativa de superar a crise que ela mesma produz.

O que se coloca de fundamental é perceber que o rural, segundo Martins (1981, p. 32), é um objeto construído socialmente de acordo com o conhecimento científico e, assim, ele se incorpora a uma realidade mais global envolvendo o urbano e o rural, ou seja, existe uma dominação do urbano sobre o rural levando este último a uma posição de subordinação e inferioridade perante o primeiro. Martins (1981) enfatiza, portanto, que o rural não é uma mistificação, ou uma ficção, o rural é construído socialmente, tornando-se um produto necessário na construção da realidade social. Deste modo, ao analisarmos as diferenças entre o mundo urbano e o mundo rural, não nos limitaremos a defini-los apenas com relação aos aspectos quantitativos da população e às demarcações territoriais, pois compreendemos que essas definições vão muito além desses aspectos.

A partir do exposto, adentraremos aos caminhos percorridos pela Educação do Campo no Brasil. Para isso, percorremos a sua história, expondo o contexto político, as leis específicas do campo, os programas criados, para, assim, melhor caracterizar as escolas do campo em Minas Gerais e na Região dos Inconfidentes.

Fizemos um percurso analisando, no Brasil, através do seu histórico, quais políticas, leis e programas legitimaram a Educação do Campo ao longo dos anos, contextualizamos a Escola do Campo neste espaço e o surgimento das primeiras escolas do campo em Minas Gerais. Para tanto, o aparato crítico de análise que escolhemos é composto por Arroyo (1999; 2005; 2006; 2007), Caldart (2012), Ribeiro (2008; 2012; 2013), Molina (2006; 2012), Mourão Sá (2012), Campos e Oliveira (2012), Camini (1996), Musial (2011), entre outros que discutem questões referentes à Educação do Campo.

O surgimento da expressão Educação Básica do Campo, de acordo com Caldart (2012), foi utilizada, pela primeira vez, em 1998, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO. Ela foi desencadeada pela ação de outros movimentos ligados ao campo. Um deles ocorreu em 1997, quando os educadores e educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se organizaram no I Encontro de Educadores em Prol de Melhorias na Educação Básica oferecida aos Povos do Campo. Outros sujeitos e instituições que participaram deste encontro foram a Universidade de Brasília (UnB), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), atores políticos, comunidade acadêmica, entre outros. Este encontro ressaltou a importância de elaborar políticas públicas para o desenvolvimento da Educação no e do campo. Na mesma época, outros movimentos surgiram reivindicando a oferta de um ensino com mais qualidade.

Logo após a conferência, a equipe nacional continuou se reunindo pelo país, articulando ações e metas tendo em vista os objetivos traçados em cada encontro. Era preciso convocar mais sujeitos e engajá-los nessa luta pelo direito à Educação:

Nos relatos apresentados pelos estados ficou claro que há uma grande potencialidade neste trabalho que iniciamos, mas que ainda temos um grande desafio em relação à mobilização do povo pelo seu direito à educação, e também à sensibilização do conjunto da sociedade para implementação de políticas públicas voltadas a esta questão específica. A relação com o Estado é também um dos nós que enfrentamos em nossas diversas práticas (ARROYO, 1999, p. 39).

Essa I Conferência contou também com a participação de educadores e educadoras do campo. E, como já mencionado, a repercussão em nível nacional exigiu dos participantes a criação da Articulação por uma Educação Básica do Campo,

lançando a coleção de livros com o mesmo nome. Acompanhando este movimento, o Governo Federal criou, em 1998, o PRONERA, que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com objetivo de fortalecer a Educação nas áreas de reforma agrária por meio de projetos educacionais utilizando metodologias condizentes com a realidade do campo.

Em 2001, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, elaborou o Parecer n.º. 36/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Com essa diretriz, a Câmara da Educação Básica (CEB) responsabilizou os diversos sistemas de ensino, com base no Artigo 28 da LDB, no que tange ao oferecimento e adequação da Educação da escola à vida do campo. Estas são direcionadas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Indígena e a Educação Especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

Em 2004, mais uma vez o governo, pressionado pelos movimentos sociais, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Segundo o MEC, a Secadi teria a meta de pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de Educação e de desenvolvimento das regiões, ampliando a oferta de Educação Básica e de Educação de Jovens e Adultos nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (CAMPOS; OLIVEIRA, 2012, p. 241). Em 2004, também aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, na qual houve, definitivamente, a troca da expressão Educação Básica do Campo por Educação do Campo.

Sobre a expressão Educação do Campo e Educação Rural, existem divergências em relação ao significado. Alguns estudiosos consideram que as duas têm o mesmo significado, já que, em documentos antigos, o termo rural apareceu primeiro. Com isso, utilizam Educação rural/do campo. Caldart (2012) deixa clara a distinção entre os termos alegando que, nas discussões de preparação do documento-base da I Conferência, em 1998, aparecem argumentos do que seria um contraponto entre os termos. Kolling, Nery e Molina, citados por Caldart (2012, p. 260), afirmam que:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido

atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a Educação do Campo, se estará tratando da Educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político...

Seria, então, o traço marcante dos povos do campo, que, de forma abrangente, são os quilombolas, camponeses, povos indígenas, caiçaras, agricultores, a rebeldia e a inconformidade diante da conjuntura oferecida pelo Estado, que colocaria o termo campo em evidência. Segundo as autoras Campos e Oliveira (2012, p. 240), citando Freire (1982), essa busca por uma emancipação por meio de políticas públicas é que caracteriza a Educação do Campo. Já o governo sempre viu a Educação Rural com o objetivo de escolarizar e adaptar o homem ao produtivismo e ao mundo do trabalho urbano, o que internamente provocava a saída do trabalhador rural para os centros urbanos, demonstrando um caráter marcadamente “colonizador”.

Segundo Musial (2011), os Movimentos de Luta pela Terra preferem o termo campo ao invés de rural, uma vez que, para eles, o campo é o espaço físico de vida e resistência, no qual os camponeses são os protagonistas na luta e permanência pela terra. Ribeiro (2012, p. 295), ao definir o que é Educação Rural, comenta que esta educação é destinada aos camponeses que vivem em regiões agrícolas, onde a agricultura é a principal fonte de sustento. Quando há uma escola neste meio, geralmente multisseriada, ela oferta a mesma modalidade da escola localizada na área urbana, não havendo nenhum tipo de adequação para os alunos que ali vivem. De acordo com Ribeiro (2012), os educandos do meio rural logo aprendem o valor do trabalho na roça, já que, em sua maioria, vivem da agricultura familiar. Acordam cedo para a lida e esperam que a escola tenha uma relação prática com o cotidiano do campo, da terra, porém estas escolas apresentam, em seus currículos, objetivos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, que nada têm a ver com os trabalhos e desafios com os quais o camponês lida diariamente.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou, em 2007, uma pesquisa denominada “Panorama da Educação do Campo” na qual a discussão sobre campo e rural também apareceu:

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de Educação do Campo, que se contrapõe à visão tradicional de *educação rural*. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (Panorama da Educação do Campo, 2007, p. 8).

Então, a Educação do Campo carrega uma concepção de vida social e cultural dos sujeitos do campo e das instituições geradas por eles. Almeja a conquista dos direitos a uma educação que reconheça o valor da cultura, do trabalho, do espaço afetivo da vida do campo. Caldart (2012, p. 259) explicita que

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

Nesta perspectiva, a autora não esgota o conceito de Educação do Campo na medida em que, para ela, esta Educação tem caráter abrangente e propagador de ideais políticos, culturais, de formação humana, lutas sociais dos camponeses pelo acesso e permanência na terra, além de demonstrar a busca pelo direito à Educação que não se restringe ao espaço da escola.

Ribeiro (2013, p. 675) explicita que a Educação do Campo é uma proposta de superação da educação rural e, em meio a isso, existem as contradições específicas das sociedades de classes. “Mas, no sentido contrário à educação rural, a Educação do Campo se insere em um projeto popular de sociedade e, por essa razão, encontra-se em processo de construção pelos trabalhadores, sejam eles agricultores, técnicos, educadores ou pesquisadores”. Desta maneira, a autora confirma também que a Educação do Campo é movimento, avançando e recuando perante as deliberações do Estado.

A história da Educação do Campo se configura a partir da iniciativa dos movimentos sociais, sejam eles o MST, o Movimento de Educação de Base (MEB), a resistência e luta das famílias agrícolas, das organizações dos quilombolas e indígenas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de sindicatos, diversas

comunidades e escolas rurais (CALDART, 2012). Esses atores políticos carregam histórias de luta por políticas públicas para a Educação do Campo. Reivindicam seus espaços enquanto sujeitos de direitos e trabalham pela transformação da realidade educacional.

Esta busca pelo direito à Educação que seja *do e no* campo já era discutida nas conferências desde o final da década de 1990. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma Educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 18). Essa legitimidade do movimento é definida, pelos autores, na constituição de uma Educação como um direito universal, social e humano. Desta forma, esse direito não pode ser visto como serviço ou política compensatória.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à Educação. Da mesma forma é preciso incluir o debate da Educação do Campo no debate geral sobre Educação, e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país. Este olhar para a Educação do Campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de Educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de Educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 18).

Esses aspectos, apontados pelos participantes da conferência Por uma Educação do Campo, trazem o quanto é fundamental criar políticas educacionais para o campo que incorporem as diversidades e especificidades deste contexto.

Importante ressaltar que o espaço rural é constituído por uma dinâmica advinda da vida econômica e social, na qual a introdução do agronegócio impacta diretamente essa estrutura. Segundo Leite e Medeiros (2012), o termo agronegócio incorpora o conceito de *agrobusiness* difundido por Ray Godenberg e John Davis, na década de 1950. É definido pelas relações econômicas, financeiras, tecnológicas e mercantis junto à agricultura, produzindo um mercado mais globalizado, industrializado e moderno. No Brasil, por volta da década de 1970, o termo e a utilização do *agrobusiness* já fazia parte do cotidiano do campo e, a partir dos anos 2000, foi substituído por agronegócio, responsável pela produção e distribuição de produtos agropecuários.

Certamente, o agronegócio impactou a vida do camponês. A modernização da agricultura e a entrada do maquinário nas plantações deixou muitos camponeses sem trabalho. Outro agravante foi a vinda de multinacionais para as áreas rurais, ocupando grandes extensões de terra para o cultivo e colheitas em larga escala. De acordo com o Censo do Campo, realizado em 2006/2007 pelo IBGE e divulgado em 2014, o agronegócio é importante na quitação da dívida externa do país, além de propiciar a acumulação de reservas internacionais e a expansão dos consumidores. O ponto crítico é a ausência de políticas públicas para os pequenos produtores “pelas quais a pequena produção recebe menos pelo que vende e paga mais pelos insumos que compra” (IBGE, 2014, p. 208). Segundo Christoffoli (2012), o agronegócio articula a política, a economia e a tecnologia na agricultura formando elos entre o mercado e produção. Os processos de armazenamento e distribuição dos produtos são articulados pelo capital financeiro do país e do exterior dando abertura à globalização neoliberal da economia. Neste sentido, a criação de políticas públicas para atender ao pequeno produtor e estimular o crescimento deste setor é considerada um desafio.

No que concerne ao aspecto educacional, o espaço social do campo foi, ao longo dos anos, sendo legitimado através de algumas leis. A Constituição Federativa do Brasil, por exemplo, traz, no Artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como também o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei nº. 9.394/96, especificamente o Artigo 28, que trata da oferta de Educação Básica para a população rural; a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pertencente ao Decreto-Lei nº. 9.613 de 1946; o Parecer nº. 36 de 2001, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Decreto nº. 7.352/2010, referente à Política Nacional de Educação do Campo; a Portaria nº. 86, de 1 de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e define suas diretrizes gerais; como também o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que apresenta, como uma de suas metas, a expansão do atendimento das crianças do campo na Educação Infantil, limitando a nucleação de escolas. Os estudos e pesquisas estatísticas contidos no site do INEP, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os dados dos Censos Escolares fazem parte dos documentos que legitimam a Educação do Campo no Brasil.

Na intenção de compreender a questão histórica desta modalidade de Educação no Brasil e entender como os movimentos sociais lutaram por políticas públicas, fizemos um percurso pela produção acadêmica existente. Ao longo deste processo, o objetivo principal foi contextualizar a Educação do Campo no Brasil e como as escolas do campo estão configuradas.

A pesquisa inicial possibilitou a descoberta do Dicionário de Educação do Campo, publicado em 2012. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, e contando com a colaboração de 107 autores, é composto de 113 verbetes que englobam o fenômeno da Educação do Campo e trazem, em mais de 700 páginas, conceitos ou categorias que ajudam na compreensão da Educação do Campo através de elementos filosóficos, pedagógicos e das práticas de pesquisas dos estudiosos da área.

Procurando também encontrar em registros/pesquisas sobre o surgimento das primeiras Escolas do Campo no Estado de Minas Gerais, a tese de Musial (2011), intitulada *A emergência da Escola Rural em Minas Gerais (1892-1899)*, possibilitou entender a configuração política, social, econômica e cultural do século XIX e o surgimento das primeiras escolas do campo no Estado.

Nesta busca pela produção de pesquisas e escritos da área, outros autores renomados, como Miguel Arroyo, Marlene Ribeiro e Mônica C. Molina, desencadearam uma discussão e conhecimentos sobre a questão política da Educação do Campo.

Este percurso histórico nos permitiu perceber que a Educação do Campo é marcada pela luta de seu povo ao direito à Educação e cidadania. Desde o período colonial, as classes populares ficaram à margem da sociedade. A escola era destinada a uma minoria privilegiada e a expansão de vagas e acesso ao ensino representou um longo processo. Para a população que vivia em regiões afastadas do meio urbano, a dificuldade de acesso à escola era ainda maior. Não existia uma política ou programa do governo destinado a melhorar a qualidade de vida no meio rural e isso contribuiu para que muitos dos que ali moravam fossem para os centros urbanos. Com isso, o meio urbano foi se expandindo, se industrializando e construindo uma estrutura aparentemente mais oportuna que o meio rural. Ao trabalhador do campo restava uma escola precária, elementar, que pouco fazia sentido em sua vida prática.

Garcia (1980, p. 105) retrata a distinção entre o saber da escola no meio rural e o saber da escola no meio urbano. Para ele, a distinção fica evidente na necessidade e

função prática que o aprendizado escolar desencadeará no mundo do trabalho. “No meio rural, portanto, a relação do camponês com a escola é mais ou menos homogênea. Extrai dela muito pouco e o raio de ação desta instituição é muito pequeno”. O autor explica que, nem por isso, o camponês deixará de ir para a escola, porém ele a utilizará de acordo com a sua necessidade. Enquanto no meio urbano, a escola terá uma função direta na preparação do aluno para o mercado de trabalho, aparece a preocupação com a qualificação do operário. Assim, na escola do meio urbano prevalece a formação voltada para o mercado, para o ensino técnico/profissionalizante. Esta escola é ofertada às classes populares, para muitos que, um dia, saíram do campo em busca de uma vida melhor na cidade. Para estes sujeitos, é apresentada uma nova conjuntura sobre o trabalho. Surge a distribuição de tarefas e a relação entre patrão/empregado, tecnologia e conhecimento, “aí a questão se transfere para a dependência de um saber que vem de fora embrulhado de tecnologia. Não se trata mais de criar, mas de aprender o já criado e, neste sentido, de exercer funções subalternas” (GARCIA, 1980, p. 107).

Todo este movimento em relação ao ensino, ao acesso e à estrutura escolar foi antecedido por transformações do campo político econômico por volta da década de 1960. Ghiraldelli Jr. (1990, p. 119) explicita que, no começo dos anos 1960, o Brasil deixou de ser essencialmente agrícola e a população urbana começou a ultrapassar a população rural em número de habitantes. A expansão da industrialização, em diversos setores, colocava o Brasil como uma economia urbano-industrial e acirrava a disputa pelo controle de divisão dos lucros desencadeada pela continuidade do processo de desenvolvimento do país.

Naquela época, alguns sociólogos e economistas defendiam a política de reforma agrária por acreditarem que, somente com ela, o Brasil apresentaria um bom desempenho econômico. Porém, mesmo sem esta política ter sido concretizada, o país teve um rápido crescimento, principalmente durante os anos de 1968 a 1972 (IBGE, 2014).

Isso fica exemplificado quando se analisa a taxa de urbanização⁹ ao longo de alguns períodos da história. Na década de 1960, o Brasil ainda apresentava um perfil agrícola, com isso, a taxa de urbanização era de apenas 44,7%, ou seja, a maioria ainda vivia no campo. Vinte anos depois, “em 1980, 67,6% do total da população já vivia em

⁹ Sobre as taxas de urbanização e a contagem da população rural apresentadas pelo IBGE, Veiga (2003; 2004) apresenta outra análise. Discutimos esses dados na Tabela 2 e no Gráfico 1.

idades. Entre 1991 e 1996, houve um acréscimo de 12,1 milhões de habitantes urbanos, o que se reflete na elevada taxa de urbanização (78,4%)” (IBGE, 1997).

Também quando se analisa os Censos Agropecuários dá para se ter noção de como funcionava a posse de terras nas décadas de 1970 a 1996. Usando a classificação feita pelo IBGE aparecem quatro categorias: proprietário, arrendatário, parceiro e ocupante. Nesta classificação, o produtor poderia ser pessoa física ou jurídica, sendo considerado proprietário se tivesse a posse da terra integral ou parcial. Já em 2006, o governo criou duas novas categorias: assentado sem titulação definitiva e produtor sem área. Este último não aparece nos dados e os assentados entram na categoria de ocupantes, conforme recomendado pelo IBGE (2014). A Tabela 1 mostra a evolução em número de estabelecimentos por áreas, segundo a condição do produtor:

Tabela 1 – Evolução do número de estabelecimentos, nos Censos Agropecuários, segundo a condição do produtor (Brasil, 1970-2006)

Condição do produtor	Censo Agropecuário					
	1970	1975	1980	1985	1995/1996	2006
Número de estabelecimentos (1000)						
Total	4906	4988	5151	5793	4838	4921
Proprietário	3094	3199	3390	3746	3604	3646
Arrendatário	636	570	585	575	268	230
Parceiro	380	299	318	444	277	143
Ocupante	796	920	858	1029	690	602

Fonte: Adaptado do Censo Agropecuário (IBGE)

Observando a Tabela 1, é aparente a queda do número de arrendatários, parceiros e ocupantes entre os anos de 1985 e 1995/1996. Admitindo a falta de aprofundamento na questão, o IBGE explicita que essa queda pode ser decorrente de alguns fatores, como: falta de captação de estabelecimentos precários por parte do Censo, colhimento das informações dos Censos nos períodos entressafra, proprietários de terra poderiam ter sentido insegurança na parte jurídica evitando arrendar suas terras, o surgimento/aumento da mecanização da colheita de diversas culturas.

Vendramini (2004, p. 152) explicita, ainda, que o sistema capitalista é imposto e se reflete na vida do camponês:

A modernização aumenta as exigências e diminui o período de ocupação da força de trabalho não qualificada numa propriedade agrícola, substituindo o trabalhador permanente pelo volante temporário; o próprio caráter da força de trabalho rural temporária está mudando, tornando-se cada vez mais ligada ao setor urbano, no sentido dos custos de sua reprodução passarem a derivar do trabalho assalariado, que pode ser rural. O emprego sistemático de máquinas, que implica na formação de relações capitalistas e no seu sucessivo desenvolvimento, elimina a produção rural baseada na autonomia familiar.

Desta forma, o país, nesses períodos, passava por rápidas transformações e que, segundo Freitag (1980), foram caracterizadas pela demanda por bens de consumo duráveis e não duráveis que, antes, eram fruto das importações. Porém, naquele momento, o Brasil entrava numa nova fase na qual a produção interna estava pronta para atender a um novo público. Desta maneira, para que essa expansão prosseguisse seria necessário que a economia continuasse sendo dinâmica e favorável e que a produção conquistasse um novo espaço econômico. Este, segundo a autora, poderia ser conquistado de duas formas. Uma delas partiria de reformas estruturais, com a reforma agrária, que expandiria e incluiria as massas populares no mundo do consumo. E o outro espaço implicaria em uma aristocratização dos padrões de consumo interno juntamente com o incentivo às exportações de produtos manufaturados. Na prática, o país criou um perfil de consumidores que concentraram grande parte da renda, e estes, com alto poder aquisitivo, não deram conta da demanda produzida, tanto pela indústria nacional, como das multinacionais. Nesta época, houve um grande crescimento das exportações e um investimento no mercado interno, na produção de bens de consumo duráveis e outros destinados às exportações (FREITAG, 1980).

O campo educacional também sofreu a interferência política econômica expressa nos planos e leis educacionais. Freitag (1980) comenta que o objetivo do governo, em meados de 1960, foi restabelecer a ordem e a tranquilidade no meio estudantil, militar e operário. Durante essa fase do Regime Militar, a disciplina e o controle foram os novos instrumentos do governo. Segundo Vieiras e Farias (2007, p. 122), em 1967, uma nova constituição foi outorgada, sendo substituída por uma Emenda Constitucional dois anos mais tarde. Enquanto isso, na Educação:

Os rumos seriam ditados por duas leis e um amplo conjunto de decretos-lei: a primeira, que regulamenta a reforma universitária, institui os princípios para organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média (Lei n.º. 5.540/68); e a segunda, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau (Lei n.º. 5.692/71) (VIEIRAS; FARIAS, 2007, p. 122).

Assim, a reforma do Ensino Superior era algo urgente a ser realizado visto que o crescimento econômico – denominado, na época, de milagre econômico – impulsionava essa demanda. Neste contexto, a reforma do ensino de 1º e 2º graus seguia o mesmo caminho, devido ao aumento da demanda, como também havia uma pressão no oferecimento do ensino profissionalizante em nível médio.

Tanto a Lei nº. 4.024/61 e, posteriormente, a Lei nº. 5.692/71 trouxeram, como proposta, a universalização do ensino através de conteúdos comuns obrigatórios, na intenção de organizar uma sociedade que já, naquela época, era bem desigual. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 221) explicitam que:

A extensão da escolaridade não é homogênea em todo país: há um grande contingente de pessoas, principalmente nas regiões mais pobres, no meio rural e periferias urbanas que a rede escolar disponível não tem condições de atender ou atende de modo precário; e um grande número de alunos que entra na escola não consegue completar os quatro anos mínimos de escolaridade.

De acordo com o IBGE, essa mudança na organização da sociedade ficou visível através do estudo das populações na sinopse dos Censos Demográficos de 1960 até 2010:

Tabela 2 – População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e a situação do domicílio (1960-2010)

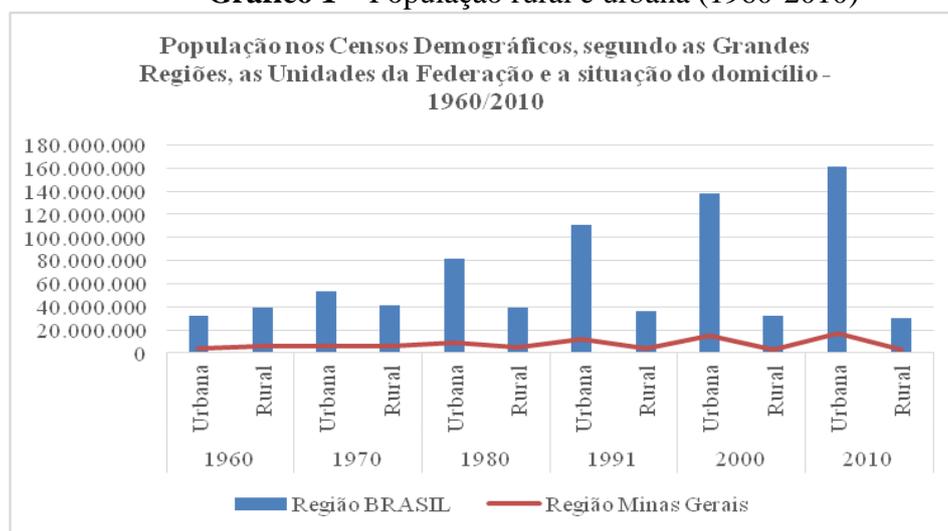
Região	Grandes Regiões e Unidades da Federação	1960		1970		1980	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
	BRASIL	32.004.817	38.987.526	52.904.744	41.603.839	82.013.375	39.137.198
	Minas Gerais	3.964.580	5.995.460	6.167.113	5.477.982	9.185.088	4.466.764

Região	Grandes Regiões e Unidades da Federação	1991		2000		2010	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
	BRASIL	110.875.826	36.041.633	137.755.550	31.835.143	160.925.792	29.830.007
	Minas Gerais	11.776.538	3.955.423	14.651.164	3.215.238	16.715.216	2.882.114

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE (Sinopse do Censo Demográfico, 2010) IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010

A Tabela 2 e o Gráfico 1 apresentam os mesmos dados colhidos pelos Censos Demográficos durante as décadas de 1960 até o último Censo realizado em 2010. O Estado de Minas Gerais é destacado, já que esses dados serão retomados ao longo deste estudo.

Gráfico 1 – População rural e urbana (1960-2010)



Fonte: Adaptado do IBGE Sinopse do Censo Demográfico 2010
IBGE (Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010)

O Gráfico 1 mostra como, no decorrer das décadas, a população urbana foi crescendo em números. Em 1960, por exemplo, a população rural era de 38.987.526 habitantes e a do meio urbano era 32.004.817. Dez mais tarde, a população rural tinha 41.603.839 habitantes perdendo em número para a zona urbana, que apresentava 52.904.744. O gráfico também mostra o Estado de Minas Gerais e o crescimento da população rural e urbana entre 1960 e 2010. Minas Gerais também acompanhou as mudanças que ocorreram no país. Em 1980, por exemplo, no Estado, a população rural já era a metade da população urbana. E, de acordo com o último Censo, em 2010, em Minas Gerais, enquanto 16.715.216 habitantes viviam na área urbana, somente 2.882.114 habitantes viviam no campo.

Sobre os dados que o IBGE levantou a respeito da taxa de urbanização, Veiga (2003, p. 31) explicita que:

o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. Este país considera urbana toda sede do município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características. O caso extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do

município União da Serra é uma “cidade” na qual o Censo Demográfico de 2000 só encontrou 18 habitantes.

Nesta perspectiva, Veiga (2003) traz outra análise e nos mostra que é preciso atentar para os dados trazidos pelo IBGE e analisá-los combinando o critério do tamanho populacional do município junto da densidade demográfica e sua localização.

Essas percepções nos fazem entender que houve, de fato, uma movimentação do campo para os centros urbanos e, como já mencionado, vários fatores foram responsáveis pelo êxodo rural. A mecanização nos campos substituiu muita mão de obra e os camponeses sem emprego migraram para os centros urbanos, a vinda de multinacionais atraiu também vários interioranos para as cidades. A dinâmica do mercado refletia-se diretamente a vida social permitindo que parte dos brasileiros consumisse mais bens e serviços, enquanto outra parcela da população encontrava-se nas periferias das cidades ou nas áreas rurais, sem meios de conseguir qualidade de vida.

Essa dinamização da economia, da vida social e política foi despertando alguns movimentos sociais. Campos e Oliveira (2012) destacam que, ao final da década de 1980, com o fim da época da Ditadura militar, vários movimentos instituintes surgiram em prol de melhorias em diversas áreas, inclusive na Educação. Em 1988, era promulgada a Constituição Federal, apresentando, no Artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como também o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Somado a isso, os movimentos sociais foram se organizando e se fortalecendo, e saíram em busca dos direitos trazidos na lei. Estava em pauta a expansão de vagas no ensino público e a melhor qualidade do ensino.

A década de 1990 foi marcada pelo I Encontro de Educadores da Reforma Agrária, em 1997, no qual se defendeu a Educação Básica do Campo, trazendo, como princípios, a discussão da qualidade da Educação ofertada e a busca por políticas públicas que contribuíssem para a melhoria de vida nas áreas rurais do país. Ao longo dessa história de luta, tanto pela conquista da terra quanto de uma Educação que respeitasse a singularidade do campo, o(s) movimento(s) se organizaram e fortaleceram a sua legitimidade frente ao contexto educacional da atualidade.

No Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, que aconteceu em Luziânia-GO, em 2005, Arroyo afirmou que a Educação do

Campo tinha como principal tarefa construir uma política destinada a ela, que, até então, em 2005, não existia. Nas palavras de Arroyo (2005, p. 1), a Educação do Campo:

seria apenas um “arremedo” de um sistema também muito incipiente de Educação urbana, sobretudo popular. Essa inconsistência, fragilidade e vulnerabilidade de nosso sistema educativo, se padece de maneira muito mais dramática no campo. É no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, se fecham impunemente escolas, ou se levam os meninos de um lado para outro, ou seja, não há um sistema, não há ainda algo a ser respeitado, algo que tenha uma dinâmica própria, uma vida própria, que esteja acima do novo.

Dentro desta conjuntura, o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, traz sobre a Educação do Campo? Apresentando os princípios, fins, direitos e deveres, organização da Educação, incumbências do Poder Público, modalidades e níveis de ensino, recursos financeiros, entre outros elementos, a LDB destina somente um artigo, no caso o Artigo 28, para a população rural. Nele, explicita que ficará sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a incumbência de adequar os conteúdos curriculares com metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural. A adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e condições do clima, além da adequação à natureza do trabalho no meio rural serão, portanto, de responsabilidade dos sistemas de ensino. A indagação que se faz é: será que os sistemas de ensino responsáveis pela oferta de Educação Básica, permitem que as escolas do campo construam essa autonomia e façam as devidas adequações ao calendário, ao planejamento e ao currículo escolar?

Interessante analisar também o Parecer n.º. 36, de 2001, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Este documento explicita que a Educação do Campo é tratada como educação rural incorporando os espaços da agricultura, das florestas, das minas, da pecuária, e ultrapassa o significado incorporado aos ambientes pesqueiros, caiçaras, extrativistas e ribeirinhos. Neste sentido, segundo o CNE/CEB, através do Parecer n.º. 36/2001, o campo é “mais 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” (BRASIL, Parecer n.º. 36/2001, p. 1). A homogeneização do espaço nacional é discutida também nas diretrizes. Alguns estudiosos indicam que a especificidade do campo poderá ser provisória, frente ao processo de urbanização. Logo depois, é feito um percurso histórico sobre as reformas educacionais e de fatos ligados ao campo. Citam o

1º Congresso de Agricultura no Nordeste brasileiro, ocorrido em 1923, no qual um dos temas foi a construção de patronatos, tanto para crianças do meio rural quanto do meio urbano, no intuito de desenvolver, nelas, aspectos relacionados à agricultura e cidadania.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, *os vícios que poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante (BRASIL, Parecer nº. 36/2001, p. 5).

Este fato não foi o único que tratou o campo e seus habitantes como segundo plano. Outros setores daquela época demonstravam temor diante do fato de que o modelo urbano sempre conduziria o fazer pedagógico dos professores e a Educação ofertada no meio rural.

O texto introdutório do Parecer nº. 36/2001 contextualizou o percurso da Educação do Campo no Brasil e apresentou algumas especificidades da mesma, como o Artigo 156 da Constituição de 1934, que previa que a União, os Estados e os Municípios aplicariam nunca menos de 10% e o Distrito Federal nunca menos de 20% da renda proveniente dos impostos na Educação. Em seu parágrafo único, explicita que, para o ensino na área rural, a união destinará, anualmente, 20% das cotas destinadas à Educação.

Para tanto, ressalta-se que, naquela época, a população rural ainda era maior que a urbana e alguns apontamentos foram feitos com relação a este investimento: a Educação do Campo ficou sob a responsabilidade da União, mais como forma de garantia de um direito social do que como forma de integração ao mundo do trabalho. Alguns acreditavam que, por meio deste investimento, haveria uma tentativa do governo de interiorização do ensino, combatendo as práticas dominantes e elitizadas vigentes, enquanto outro grupo percebia uma intenção do governo em continuar perpetuando um modelo civilizatório de controle, que reproduziria práticas sociais de abuso de poder (BRASIL, Parecer nº. 36/2001, p. 6). A mesma Constituição traz, em seu Artigo 132, que o Estado criará instituições ou auxiliará fundações ou associações da sociedade

civil, tendo como fim a organização de períodos de trabalhos anuais nos campos e oficinas.

Aparece, ainda no Parecer n.º. 36/2001, uma lei mais específica para o campo – a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pertencente ao Decreto-Lei n.º. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Inserida no Governo Provisório, objetivava preparar trabalhadores para a agricultura. Depois de concluído o curso, o estudante poderia ingressar num outro voltado para a agricultura em caráter de nível de Ensino Superior. Assim, aparece também na Constituição promulgada em 24 de janeiro de 1967, a obrigatoriedade de empresas agrícolas privadas financiarem o ensino primário aos trabalhadores e seus filhos.

O Parecer n.º. 36/2001 contém, portanto, 16 artigos que fornecem diretrizes sobre a organização da Educação do Campo. O Artigo 3, por exemplo, exprime que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da Educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, Parecer n.º. 36/2001, p. 22).

Todos os elementos citados nestas leis, pareceres e decretos sobre a Educação do Campo não confirmam se, de fato, esse investimento aconteceu na prática. Arroyo (2007) comenta que a história demonstra a falta de tradição e políticas públicas direcionadas para a Educação e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Isto se comprova através dos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento de seus direitos, desde a década de 1990, através de conferências, como já citado anteriormente, buscando políticas públicas e um novo olhar para esta Educação.

A Escola do Campo, segundo Molina e Sá (2012), foi se configurando através dos movimentos sociais por uma Educação do Campo. Ali, saberes e experiências em busca de terra e escola marcaram a luta dos movimentos sociais ao longo dos anos. “Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônica e ao projeto de Educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326). Camini (1996) reconhece a problemática em torno das escolas do campo, na medida em que, historicamente, incentivou-se que o lugar reconhecido de quem estuda é o meio urbano, o que desencadeia a dominação dos

que estudam sobre os que não estudam, sobretudo a partir daqueles que retornam ao seu meio depois do período de formação nas cidades. Arroyo (2007) também levanta a hipótese de que o sistema escolar, no país, foi pensado dentro da perspectiva urbana. Com isso, as políticas públicas educacionais privilegiam o urbano em detrimento do rural e legitimam como sujeito de direito o homem da cidade. Assim, o campo é frequentemente visto como local de atraso e isolamento. O autor ainda comenta que, nos textos legais, aparece bastante a palavra adaptação, ou seja, é preciso adaptar a Educação, os currículos, leis e cursos de formação de professores para este “outro” espaço.

Uma das conquistas da Escola do Campo foi o reconhecimento legal através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do campo, antes pelo Parecer n.º. 36/2001 e um ano depois o mesmo se torna a Resolução n.º. 1, de 3 de abril de 2002, ficando expresso juridicamente o espaço das escolas do meio rural. Em 2010, foi consolidado o Decreto n.º. 7.352/2010 referente à Política Nacional de Educação do Campo, com o fim de ampliar e qualificar a oferta de Educação Básica e superior às populações do campo. No ano de 2013, a Portaria no. 86, de 1 de fevereiro de 2013, instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) que traz, em seus artigos, ações de apoio aos sistemas de ensino objetivando colocar em prática os dispositivos contidos no Decreto n.º. 7.352/2010.

Conforme a legislação nacional (Decreto n.º. 7.352/2010), os sujeitos do campo são os extrativistas, pescadores artesanais, agricultores familiares, os ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, povos da floresta, caboclos, caiçaras e outros que possam viver da existência do trabalho na área rural.

De acordo com o último Censo, em 2010, dos 190.805.799 habitantes no Brasil, 29.830.007 moravam no campo, enquanto o restante, 160.925.792, estava concentrado nos centros urbanos. Isso, em porcentagem, representa 15,63% dos habitantes na área rural e 84,34% na área urbana. O Censo escolar já diz respeito à taxa de matrícula inicial nas escolas públicas estaduais e municipais na área urbana e rural. O último Censo escolar, realizado em 2014, apresenta o resultado no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Censo escolar captou os dados da seguinte forma: Educação Infantil (matrícula inicial parcial e integral), Ensino Fundamental (taxa

de matrícula parcial e integral), o Ensino Médio e a EJA seguindo o mesmo esquema. A Tabela 3 é um recorte dos dados do Censo escolar de 2014.

Tabela 3 – Matrícula inicial no Ensino Fundamental (Censo escolar, 2014)

Unidades da Federação Dependência Administrativa	Matrícula inicial – Censo escolar (2014)			
	Ensino Regular			
	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL				
Municipal urbana	6.343.124	1.689.464	3.243.790	728.141
Municipal rural	1.791.319	610.306	856.099	324.890

Fonte: Adaptado do INEP/MEC (Censo Escolar da Educação Básica, 2014)

A taxa de matrícula inicial parcial em 2014, nas escolas municipais urbanas (Anos Iniciais e Finais), foi 9.586.914, enquanto nas escolas municipais rurais foi de 2.647.418. O resultado da pesquisa indica que a taxa de matrícula na área urbana é cerca de cinco vezes maior que na área rural.

Recorremos novamente aos estudos de Veiga (2003) sobre a população urbana e rural. A Tabela 3 nos mostra diferenças numéricas nas escolas classificadas como urbanas e nas escolas rurais. De fato, sabemos que existe maior concentração da população nos centros urbanos, mas devemos nos atentar para os estudos de Veiga sobre a classificação de cidades e vilas. Adentrando nestes dados, devemos olhar além e ir na mesma linha conceitual do autor. Este acrescenta que precisamos observar não somente a participação demográfica dos espaços mais rurais, mais urbanos ou intermediários:

O que importa é entender que o futuro dessas populações dependerá cada vez mais de articulações intermunicipais capazes de diagnosticar as vocações do território que compartilham, formular um plano de desenvolvimento microrregional, e viabilizar seu financiamento com o imprescindível apoio das esferas governamentais superiores (VEIGA, 2003, p. 36).

Com isso, compreendemos que os números contidos na tabela em questão são provenientes da captação dos dados do Censo escolar e, em nossa pesquisa, não nos prenderemos a eles. Nossas questões sobre taxas de matrícula inicial nas escolas municipais rurais e municipais urbanas devem nos instigar a procurar/entender o contexto das escolas localizadas no meio rural e das populações residentes nestes locais.

Assim, ressaltamos que a Educação do Campo é permeada de limitações e é fruto de constantes adaptações, conforme Arroyo (2006; 2007). Ela carrega as “marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo” (ARROYO, 2006, p. 104). Neste sentido, o contexto atual das escolas do campo é caracterizado por estes desafios de combate às desigualdades e também pela melhoria do ensino ofertado.

Caldart (2010), citada por Molina e Sá (2012, p. 330), pontua algumas ações para transformar as escolas tradicionais do meio rural em escolas do campo:

1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola.

Dentro desta perspectiva, as escolas do campo devem permitir um diálogo entre escola e comunidade, tendo a gestão democrática como base do processo de mudança. Segundo Camini (1996), muitos professores pensam que lecionar nas escolas situadas no meio rural é mais simples, já que não existe um controle mais de perto dos órgãos administrativos. Inseridos neste meio, muitos professores se fecham aos questionamentos, evitam participar de organizações sociais e não levam para as salas de aula a cultura local. A preferência destes professores reside em trabalhar seguindo modelos tradicionais e históricos, deixando de lado a luta social. Ela ainda afirma que, nos últimos anos, ocorreu um grande desrespeito com a escola rural. Houve a criação de escolas polos ou nucleação. “Sem discussões com a comunidade, fecharam-se escolas pequenas, concentraram os alunos em uma escola maior, sem nenhuma preocupação com a proposta pedagógica (CAMINI, 1996, p. 52).

No ano de 2014, a Presidente da República, Dilma Rousseff, através da Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014, modificou a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para fazer constar a exigência

de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino contra o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Com esta alteração, as escolas do campo só poderão ser fechadas se os conselhos municipais de Educação forem a favor, assim como a comunidade escolar. Além destes procedimentos, a Secretaria de Educação deverá apresentar uma justificativa sobre o fechamento da escola. Segundo o site Portal Brasil, nos últimos cinco anos, 13 mil escolas do campo foram fechadas (Portal Brasil, 2014).

Com isso, a LDB 9.394/96, em seu Artigo 28, agora apresenta um parágrafo único com a seguinte informação:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (LDB 9.394/96, Art. 28).

Esta alteração da lei significa mais uma conquista para o fortalecimento das Escolas do Campo, pois o que se espera é diminuir o deslocamento de estudantes do meio rural para as escolas urbanas, evitando o cansaço, a evasão e acidentes em estradas precárias.

Além dos programas de governo relacionados à Educação do Campo, existe outro criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, denominado Escola Ativa. Esse programa continuou a vigorar nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. É destinado às salas multisseriadas, ou seja, numa mesma sala de aula existe um professor lecionando para duas, três ou quatro séries diferentes. Geralmente, escolas multisseriadas são pequenas, situadas em locais de difícil acesso, e apresentam pouca densidade demográfica local. Em 2011, elas representavam 50% das escolas do campo no país (D'AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2012).

O Programa Escola Ativa teve início na América Latina, na década de 1970, mais especificamente na Colômbia, com o Programa Escuela Nova, que foi criado para atendimento às escolas multisseriadas. O Brasil aderiu à ideia do programa somente em meados da década de 1990. Este programa foi inspirado no ideário da Escola Nova, que representou uma ruptura com o modelo de escola tradicional da época.

Assim, a Colômbia foi a experiência parâmetro para essa construção no Brasil, em 1996, nos estados do Nordeste, por meio do Fundo de

Fortalecimento da Escola (Fundescola). No governo Fernando Henrique Cardoso, com financiamento do Banco Mundial, o programa se denominou Programa Escola Ativa. Consolidado, portanto, em 12 países, o programa entrou no Brasil pela via da capacitação de professores (D'AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2012, p. 316).

Com relação a este programa parece que sofreu modificações ao longo dos anos no Brasil. No site do MEC existe um edital de adesão das escolas ao programa até o ano de 2011. A página da internet contendo informações do mesmo está datada no ano de 2013, ou seja, não fica claro sobre a continuidade do programa. Na seção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que atende a diversos públicos, entre eles a Educação do Campo, está contido o documento das principais ações e programas de responsabilidade do MEC no PPA – Programa Mais Brasil (2012-2015). Essas ações, projetos e programas do SECADI são direcionados à formação de educadores e gestores, elaboração e distribuição de materiais didáticos, melhoria da infraestrutura das escolas com objetivos de diminuir a desigualdade educacional, aumentar a participação dos educandos visando à equidade e o respeito às diferenças. Ainda consta que a SECADI prioriza o fortalecimento das políticas educacionais e o atendimento às especificidades das populações do campo. O Programa de Apoio à Formação de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) faz parte das ações do governo. Através das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), são ofertados cursos de graduação com habilitação para docência por área de conhecimento.

O mais recente documento onde a Educação do Campo é citada é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º. 13.005, de 25 de junho de 2014. Ele apresenta as seguintes diretrizes para a Educação do Campo: desenvolvimento de tecnologias pedagógicas, organizando tempo e atividades didáticas entre comunidade e escola considerando as especificidades locais; oferta de Educação em tempo integral; desenvolvimento de propostas pedagógicas e currículos específicos para as escolas do campo fortalecendo práticas socioculturais; implementação de programas para formação de profissionais para estas escolas; consideração das especificidades socioculturais no provimento de cargos para estas escolas (BRASIL, PNE Lei n.º. 13.005/2014).

1.4 Política atual da Educação do Campo em Minas Gerais

Dentro destas transformações, contextos e acontecimentos históricos, a Educação do Campo e as escolas do campo foram acumulando saberes, experiências, produções teóricas e influências dos aspectos políticos, econômicos e culturais. A Educação do Campo em Minas Gerais também é marcada por estes fatos. Desta forma, fizemos um breve registro sobre o contexto das Escolas do Campo na Região dos Inconfidentes. As cidades compreendidas nesta região são: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

Procurando contextualizar o Estado de Minas Gerais, segundo as pesquisas de Musial (2011), Minas Gerais, no século XIX, vivia, basicamente, da produção local e da mineração. Paula (2000), citado por Musial (2011), afirma que, durante os séculos XVIII e XIX, o Estado foi a região mais populosa e urbanizada do país, os responsáveis por isso foram a mineração, a agricultura, a manufatura e o café na segunda metade do século XIX.

A emergência das escolas rurais, de acordo com a autora, acontece no final do século XIX, “a definição do ano de 1892 como marco inicial para o estudo da emergência da escola rural em Minas Gerais se relaciona ao ano de aprovação da Reforma da Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, que trata da escola rural” (MUSIAL, 2011, p. 32). Assim, a pesquisadora também utilizou de registro histórico de inspetores escolares do século XIX e de jornais da época para contextualizar o território mineiro e as escolas rurais. A expressão escola rural foi justificada por ela devido aos documentos e leis da época que assim a definiam.

Uma das causas do surgimento das escolas rurais em Minas Gerais pode ser atribuída ao período político que Minas Gerais vivia, com o coronelismo, sendo “necessário considerar não só a importância da alfabetização no contexto do regime eleitoral do final do século, como, também, a importância da escola no contexto da política municipalista” (MUSIAL, 2011, p. 97). Segundo a autora, o Decreto n.º. 676 de 1894 dividia o Estado de Minas Gerais em circunscrições escolares. A 1ª Circunscrição, de um total de dez, tinha sede em Ouro Preto e era composta por Ouro Preto, Mariana, Abre Campo, Alto do Rio Doce, Alvinópolis, Barbacena, Caratinga, Manhuaçu, Ponte Nova, Pitanga, Queluz e Viçosa. Pela escolha da autora em pesquisar a 2ª

Circunscrição, com sede em Belo Horizonte, não houve como obter detalhamento da primeira. O que se pode constatar, pelos registros históricos, foi que, por meio da Lei nº. 281, de 1899, ocorreu a reforma da instrução primária. Logo após a divulgação da lei, Musial (2011) registra que parece ter havido uma supressão do funcionamento das escolas rurais, pois não houve discursos oficiais sobre elas. Desta forma, a alternativa usada pela autora foi, como já mencionado, recorrer a outras fontes, como jornais e estudos históricos culturais.

Durante o século XIX, havia uma discussão nas províncias brasileiras, segundo Faria Filho (2000, p. 135), a respeito da necessidade de escolarização da população:

Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da Educação escolar. Diversas foram as leis provinciais que, por exemplo, ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a frequência da população livre à escola.

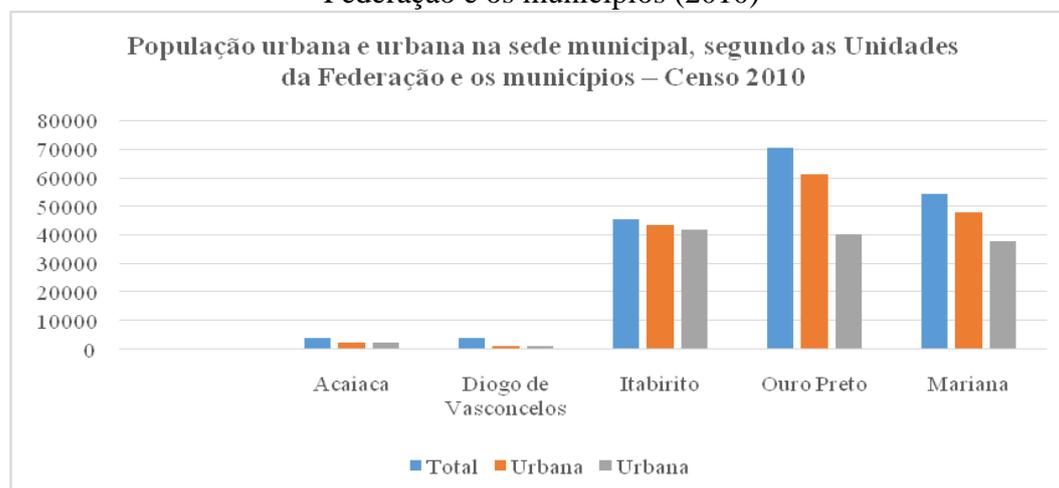
De acordo com o autor, aqueles que lutavam por uma Educação para a maioria da população, esbarraram em diversos limites políticos e culturais que remetiam a uma sociedade autoritária, escravista e desigual. O Estado intervinha pouco nesta área e apresentava um papel nocivo. A escola ainda buscava seu espaço e o Estado definiria nos próximos anos sua presença na área educacional.

A partir dessa compreensão sobre a emergência das escolas rurais em Minas Gerais focamos nosso estudo na Região dos Inconfidentes. Esta se localiza no Estado de Minas Gerais e compreende os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. O mapa 1 apresenta a localização geográfica dos cinco municípios:

Mapa 1 – Região dos Inconfidentes

Fonte: Adaptado do IBGE (Mapa Político do Estado de Minas Gerais, 2009)

De acordo com o Censo 2010, a população urbana e urbana na sede municipal era assim distribuída:

Gráfico 2 – População urbana e urbana na sede municipal, segundo as Unidades da Federação e os municípios (2010)

Fonte: Adaptado do IBGE (Censo Demográfico, 2010)

Pelo Gráfico 2 é perceptível a maior concentração da população residindo em Itabirito, Ouro Preto e Mariana. O Censo realizou a pesquisa e distribuiu a população que mora na sede urbana e urbana. Com isso, nota-se que, segundo seus parâmetros,

existe um relativo equilíbrio na distribuição de residentes em cada localidade. Acaiaca, por exemplo, apresentava 3.920 habitantes sendo que 2.553 moravam na sede. Diogo de Vasconcelos estava com 3.848 habitantes totais e 1.099 na sede.

Em relação ao ensino, o Censo escolar de 2014 captou os dados do ensino público na rede municipal tendo a matrícula inicial como parâmetro. Os dados se referem ao Ensino Regular e à EJA com o número de matrículas iniciais parciais e integrais.

A Tabela 4 traz um recorte dos dados censitários da Educação de 2014 e apresenta as matrículas iniciais do município de Ouro Preto:

Tabela 4 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Ouro Preto (2014)

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial (2014)			
	Ensino Regular			
	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
OURO PRETO				
Municipal urbana	569.445	119.183	263.217	47.664
Municipal rural	108.104	18.342	39.160	7.504

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (2014)

Analisando a tabela, a matrícula inicial no Ensino Fundamental é consideravelmente maior na área urbana tanto em termos parciais quanto integrais, prevalecendo maior concentração de matriculados no parcial. O município de Ouro Preto¹⁰ tinha, em 2010, segundo o IBGE, uma população de 70.281 habitantes, com uma densidade demográfica de 56,41 habitantes por Km². De acordo com o site da prefeitura, existiam 37 escolas municipais no ano de 2015. Dos cinco municípios, Ouro Preto concentra o maior número de matrículas. O detalhamento das matrículas iniciais do Ensino Fundamental dos outros quatro municípios é apresentado nas tabelas abaixo. As tabelas são adaptadas do site do INEP, a partir de dados do Censo escolar de 2014.

¹⁰ Conforme o site da Prefeitura Municipal de Ouro Preto, o município possui treze distritos: Ouro Preto, Amarantina, Antônio Pereira, Cachoeira do Campo, Engenheiro Correa, Glaura, Lavras Novas, Miguel Burnier, Rodrigo Silva, Santa Rita de Ouro Preto, Santo Antônio do Leite, Santo Antônio do Salto e São Bartolomeu.

Entendemos melhor esses dados através de Veiga (2003, p. 65): “É verdade que, a partir de 1991, o IBGE definiu três categorias de áreas urbanas (urbanizadas, não-urbanizadas e urbanas-isoladas) e quatro tipos de aglomerados rurais (extensão urbana, povoado, núcleo e outros)”. O autor acrescenta que essa convenção disseminou a ideia de que toda sede de município é um espaço urbano, independentemente de sua situação, função e dimensão. Isto é, 70% dos municípios brasileiros possuem densidades demográficas menores do que 40 habitantes por Km², enquanto, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) estabelece, como espaço urbano, 150 habitantes por Km². “Por esse critério, apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros existentes em 2000 seriam considerados urbanos” (VEIGA, 2003, p. 65).

Tabela 5 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Diogo de Vasconcelos (2014)

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial (2014)			
	Ensino Regular			
	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
DIOGO DE VASCONCELOS				
Municipal urbana	34	135	0	0
Municipal rural	18	106	0	0

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (2014)

O município de Diogo de Vasconcelos, de acordo com o último censo realizado pelo IBGE (2010), possuía 3.848 habitantes, com estimativa de 3.923 para o ano de 2015. Com uma densidade demográfica de 23,31 hab/Km², é considerado município de acordo com o IBGE. Sua principal atividade econômica é a agropecuária. Atualmente, possui três¹¹ escolas municipais. Uma está localizada no centro da cidade e as outras duas estão nas áreas rurais.

¹¹ Dados coletados no site <http://www.qedu.org.br/>, nos sites das prefeituras e durante as entrevistas com os pedagogos que atuam nas escolas do campo, em junho de 2015.

Tabela 6 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Acaiaca (2014)

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial (2014)			
	Ensino Regular			
	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
ACAIAÇA				
Municipal urbana	178	41	0	0
Municipal rural	5	47	0	0

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (2014)

O município de Acaiaca continha, em 2010, 3.920 habitantes com uma projeção estimada em 4.056 no ano de 2015. Conforme dados do IBGE (2010), a densidade demográfica era de 38,47 hab/Km². Até a década de 1950, era distrito de Mariana, sendo elevado à categoria de município pela Lei estadual nº. 2.764, de 30 de dezembro de 1962. Possui duas escolas municipais, mas apenas uma é registrada como escola do campo.

Tabela 7 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Itabirito (2014)

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial (2014)			
	Ensino Regular			
	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
ITABIRITO				
Municipal urbana	2.174	299	1.849	0
Municipal rural	133	0	0	0

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (2014)

Em 2010, o município de Itabirito apresentava uma população de 45.449 habitantes e uma estimativa de 49.768 habitantes para 2015. Sua densidade demográfica é de 83,76 hab/Km². Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, são quatorze escolas municipais, sendo seis localizadas em distritos e, destas, três são registradas como escolas do campo pelo Educacenso.

Tabela 8 – Matrículas iniciais no Ensino Regular no município de Mariana (2014)

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial (2014)			
	Ensino Regular			
	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
MARIANA				
Municipal urbana	1.770	452	1.423	1
Municipal rural	156	274	327	46

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (2014)

O município de Mariana, de acordo com o Censo de 2010, continha 54.219 habitantes, com estimativa de 58.802 habitantes para o ano de 2015. Sua densidade demográfica era de 45,40 hab/km². As principais atividades econômicas são a mineração, o turismo e o comércio¹².

Em relação ao número de escolas do campo na Região dos Inconfidentes, o site do IDE (Indicadores Demográficos e Educacionais) do MEC contém uma seção que permite pesquisar os dados educacionais de todos os municípios do país. Por exemplo, colhendo os dados sobre o número de escolas do campo na Região dos Inconfidentes no ano de 2014 encontrou-se, no município de Acaiaca, uma escola do campo na modalidade infantil e uma no Ensino Fundamental. Diogo de Vasconcelos tem três escolas infantis e três escolas de Ensino Fundamental. Itabirito apresenta quatro escolas infantis e quatro escolas com Ensino Fundamental. O município de Mariana apresenta onze escolas do campo na modalidade de Ensino Infantil, dez escolas oferecem o Ensino Fundamental e duas o Ensino Médio. O município de Ouro Preto possui nove escolas infantis e dez escolas de Ensino Fundamental nas áreas rurais.

Assim, esses dados apresentam informações sobre as escolas da Região dos Inconfidentes. Posteriormente, adentraremos ao quantitativo de pedagogos que atuam nas escolas rurais da região e o delineamento da identidade deste profissional.

¹² De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Mariana, o município apresenta nove distritos: Bandeirantes, Cachoeira do Brumado (subdistritos: Barroca, Borges, Engenho Queimado, Mundinho), Camargos (subdistritos: Bento Rodrigues, Bicas e Fundão), Cláudio Manoel (subdistritos: Águas Claras; Campinas; Padre Ribas e Caldereiro), Furquim (subdistritos: Cuiabá, Pedras, Margarida-Viana, Paraíso, Constantino, Goiabeiras, Crasto), Monsenhor Horta (subdistritos: Paracatu de Baixo, Paracatu de Cima, Ponte do Gama), Padre Viegas (subdistritos: Vargem, Engenho, Serra do Lico, Serra do Carmo, Mainart e Barro Branco), Passagem de Mariana, Santa Rita Durão (subdistritos: Alegria; Bento Rodrigues). Nota-se que, de acordo com o site da Prefeitura Municipal de Mariana, acessado em 2015, Bento Rodrigues aparecia como subdistrito de Camargos e de Santa Rita Durão.

Sendo assim, a história da Educação do Campo no Brasil é permeada por acontecimentos e transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. No decorrer desta parte, foi realizada uma breve abordagem da configuração das políticas e programas de governo relacionados ao meio rural, o esclarecimento de algumas expressões da área estudada, assim como a apresentação das leis, decretos e pareceres da Educação do Campo. Para tanto, houve a necessidade de caracterizar as escolas do campo no Brasil, o surgimento das primeiras escolas na área rural mineira e abordar os dados quantitativos da Região dos Inconfidentes referentes à população urbana e rural, a partir de censos demográficos e escolares.

Com relação às escolas do campo, existem várias faces que precisam ser pesquisadas e interpretadas. Uma delas, por exemplo, é o controle que a comunidade local exerce sobre o professor. Camini (1996) ressalta que alguns professores sofrem pressão política, isolamento e tensionamento sobre sua vida particular. Aqueles que, por alguma razão, não moram no campo também são mal vistos, já que não podem ter dedicação exclusiva com a escola. Por isso, é preciso aprofundar o olhar sobre a realidade educacional do e no campo e entender como foi e está ocorrendo a formação dos professores, como as secretarias municipais de Educação estão organizando e percebendo estas escolas, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Fica evidente, na história da Educação do Campo, o quanto a atuação dos movimentos sociais modifica, amplia e dinamiza a realidade desta Educação. É através também de conferências, encontros e dos escritos de pesquisadores, como Arroyo, Caldart e Molina, entre outros, que as discussões e pesquisas são produzidas. Há também que se identificar e relatar o que o Grupo de Trabalho 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (ANPED) têm produzido sobre a Educação do e no campo. Existe também o FONEC, que é o Fórum Nacional de Educação do Campo, no qual representantes estaduais se reúnem a fim de tratarem sobre a formação de educadores das/para as escolas do campo e de assuntos mais específicos, conforme os GTs temáticos. Vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o Pronera também continua na luta incessante no desenvolvimento de projetos educacionais para as áreas do campo. Portanto, não existe ponto final na luta pelo direito à Educação e pela equidade dos povos do campo, este é um processo contínuo de planejamentos, ações e conquistas.

2 O CAMINHO PERCORRIDO

Ao longo dos últimos vinte anos, segundo André (2001), o Brasil vivenciou um aumento significativo de pesquisas na área da Educação. Esse crescimento esteve e está diretamente ligado ao crescimento da pós-graduação, principalmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Houve uma abertura tanto em relação às temáticas pesquisadas quanto nas metodologias utilizadas. “Nas décadas de 60 a 70, o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80 a 90, o exame de situações ‘reais’ do cotidiano da escola e da sala de aula” (ANDRÉ, 2001, p. 54). Ainda acrescenta que, nas últimas décadas, houve um aumento de trabalhos nos quais o pesquisador investiga suas próprias experiências.

É nessa perspectiva atual que focamos nosso percurso metodológico, pois foi através da pesquisa bibliográfica e nas escolhas feitas por meio do nosso referencial teórico que vimos a necessidade de conhecer as formas identitárias do pedagogo atuante nas escolas do campo na Região dos Inconfidentes juntamente com os aspectos epistemológicos presentes na esfera da Educação do Campo.

Como já mencionamos, diversas transformações ocorreram no curso de Pedagogia no Brasil desde sua criação, em 1939. Teóricos, como Pimenta, Libâneo, Brzezinski, Silva, Veiga e Saviani, discutiram o histórico, as mudanças, o campo de atuação do pedagogo, além das Diretrizes Curriculares, do ano de 2006, e os aspectos epistemológicos embutidos neste contexto. Conforme Pimenta (1998, p. 41), essa amplitude da pesquisa educacional implica questões epistemológicas da Educação.

O não-enfrentamento da questão epistemológica da Educação dificulta aos educadores tanto a articulação das pessoas que eventualmente se realizam nessa área, como a formulação de pesquisas necessárias que estão indicadas pelas urgências da prática social da Educação. E, conseqüentemente, a superação dos problemas contemporaneamente postos.

Nesse sentido, percebemos o quão importante é examinar os problemas epistemológicos e as práticas vivenciadas no ambiente escolar. Vieira Pinto (1969), citado por Pimenta (1998, p. 41), acrescenta que:

qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais,

suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, [...] e tantas outras questões do gênero, que se referem ao processo de pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque este é constitutivo da sua própria realidade individual.

De fato, percebemos que nosso estudo se coloca como uma necessidade e uma tentativa de compreender a identidade e os aspectos que envolvem o pedagogo com seu trabalho na contemporaneidade, dando oportunidade para ele relatar suas vivências profissionais no trabalho e as relações que ele estabelece com a escola e a comunidade escolar.

Instigados a saber quem são estes pedagogos, o que pensam e o que fazem, a abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, uma vez que se apresenta como um mecanismo metodológico enriquecedor para compreender estes sujeitos permeados por singularidades e saberes diversos. “É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244). Segundo os autores, a abordagem qualitativa mantém uma aproximação entre sujeito e objeto, já que os dois provêm da mesma natureza. Para tanto, ela se volta ao projeto dos atores, à empatia com os movimentos, à compreensão das relações e atividades humanas, onde as estruturas, as relações e as ações ganham significado. Isso demonstra que, neste tipo de abordagem, conforme os autores declaram, existem dois caminhos a percorrer: um pertence ao campo da elaboração teórica, com princípios, métodos e resultados e o outro está aberto à reflexão, à ratificação e à escolha de direções que privilegiam a pesquisa.

Utilizando, então, a abordagem qualitativa, esta pesquisa tem como campo de análise as escolas municipais do campo pertencentes à 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Decidimos mapear todas as escolas do campo sob a jurisdição da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, o que engloba os cinco municípios. Essa tarefa se fez necessária para conhecermos o quantitativo de escolas localizadas em regiões rurais e o número de pedagogos do campo. Nesta fase inicial, cada conhecimento adquirido na coleta de dados era instigante e nos motivava a conhecer estes sujeitos. Mapeamos estas escolas com a colaboração das secretarias municipais de Educação destes municípios e, dentre os instrumentos de coleta de dados presentes na pesquisa qualitativa, o questionário¹³ foi escolhido e utilizado para o levantamento inicial dos participantes. Segundo Chizzotti (2009, p. 56), o questionário

¹³ APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO. Os dados dos questionários e os resultados encontrados foram dispostos nesta pesquisa através de gráficos.

nada mais é que um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa. O objetivo é conseguir, através dos sujeitos informantes, as respostas que se quer obter. O nosso questionário é composto de quinze questões fechadas abordando três aspectos: dados pessoais, tipo de formação e as condições de trabalho.

Utilizamos também os registros através de um diário de campo ou, como Gibbs (2009) denomina, notas de campo. Segundo o autor, o texto é o tipo mais usado na análise de dado qualitativo, esse texto pode ser proveniente de transcrição de entrevista ou de notas de campo. Durante as etapas deste estudo, a pesquisadora fez isso do diário de campo em diversos momentos¹⁴.

Escolhemos também, como instrumento a ser utilizado em nosso percurso metodológico, a entrevista semi-estruturada, com o objetivo de ouvir o que os pedagogos das escolas do campo pensam sobre Educação, Educação do Campo, cidadania, identidade do pedagogo, como exercem suas funções no cotidiano da escola e sobre o direito dos povos do campo à Educação de qualidade. Através das entrevistas, foi possível levantar dados sobre a percepção desses sujeitos, compreender quais atribuições são conferidas a ele, uma vez que, supostamente, ele desempenha outras funções que não são estritamente relacionados ao universo pedagógico.

A entrevista representa um instrumento básico para coletar os dados da pesquisa, bastante utilizado nas Ciências Sociais. É muito importante que aconteça uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, criando uma reciprocidade. Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semi-estruturada, ou seja, não há uma ordem rígida de questões, de maneira que o entrevistado se sinta confortável para informar e relatar sua vivência. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, segundo Ludke e André (1986, p. 34).

Depois do levantamento, feito através da aplicação do questionário, demos início à etapa da entrevista. Para tanto, estabelecemos alguns critérios de escolha para selecionar os sujeitos. Utilizamos três critérios: abordar todos os municípios; selecionar os pedagogos com mais tempo de trabalho como pedagogo ou como professor; e aqueles com mais tempo de trabalho nas escolas do campo.

¹⁴ Durante as etapas deste estudo, a pesquisadora Bruna fez uso do diário de campo em seus primeiros contatos nas secretarias de Educação, durante o período de aplicação dos questionários e na etapa das entrevistas. Suas percepções, suas estratégias para coletar os dados e seus sentimentos foram relatadas no diário e as notas de campo estão disponíveis neste trabalho como notas de rodapé.

Utilizando os três critérios, selecionamos dez pedagogos. Neste processo, ocorreram algumas mudanças, como o fato de que um dos pedagogos com mais tempo de trabalho nas escolas do campo de um município desistiu da etapa da entrevista e um outro, do mesmo município, alegou pouco tempo de experiência como pedagogo, mas, mesmo com estas desistências¹⁵, conseguimos abordar todos os municípios.

As entrevistas tiveram início no dia 26 de junho de 2015 e a última aconteceu no dia 17 de julho de 2015. Durante este processo, houve muita mudança e remarcação dos dias agendados. Os pedagogos alegaram falta de tempo, já que se encontravam no fechamento do bimestre e existia a época de elaboração de reuniões, como conselhos de classe, preparação das festas juninas, fechamento do bimestre e outros contratemplos¹⁶. Outra situação que colaborou para a remarcação de algumas entrevistas foram os horários alternados que alguns pedagogos têm. Existe muita mudança de horário de trabalho daqueles pedagogos que trabalham em períodos alternados e isso dificulta a organização do tempo destes profissionais. A última entrevista¹⁷ aconteceu no dia 17 de

¹⁵ Diário de campo – 24 de junho. Hoje enviei e-mail para os pedagogos desse município tentando marcar a entrevista para a semana que vem. Por telefone, é quase impossível conseguir falar. Hoje consegui agendar a entrevista com a Cristina para a próxima sexta e no mesmo dia, pela manhã, entrevistarei a Laís em outro município.

¹⁶ Diário de campo – 30 de junho. Já estava tudo agendado para amanhã, dia 1º de julho. Na parte da manhã iria ao município entrevistar a Helena e, por volta das 13 horas, iria para o município vizinho entrevistar a Fernanda. Acontece que acabei de receber um e-mail, agora à noite, no qual a Fernanda comunica que está muito gripada e não poderá me receber. E eu pensando que amanhã entrevistaria duas e, com isso, menos dois. Vou me reorganizar e, de certa forma, será até melhor, já que, no dia que entrevistei duas pessoas, fiquei exausta. Assim, quando Fernanda estiver melhor, eu irei até ao município entrevistá-la.

¹⁷ Diário de campo, 17 de julho, 07:21. Nem acredito que hoje farei a última entrevista, vou a uma escola do campo. Estranho, estou mais ansiosa do que todos os dias juntos. Diferentemente dos outros dias, resolvi ler antes este diário. Fiquei frustrada, porque escrevi muito pouco, ou quase nada da parte desta etapa tão importante. Mais do que o questionário, a entrevista é o momento de perguntar, questionar tudo que eu puder sobre o pedagogo atuante nas escolas do campo. Sobre as outras nove entrevistas que fiz com os pedagogos, tive de tudo, uma que durou 22 minutos e não foi como esperava (descobri que o sujeito tinha, na realidade, seis meses só de experiência como pedagogo e seus outros 15 anos de sala de aula não apareceram em seus relatos, ele falou muito superficialmente sobre tudo, ou seja não rendeu). A última entrevista que fiz durou uma hora e foi incrível! O sujeito me fazia emocionar por dentro. Este diário de campo começou bem, mas, por conta dos trajetos que fazia de um município pra outro ou do município para os distritos, eu não conseguia escrever (carro/ônibus em movimento) e, quando eu chegava no local da entrevista, só pensava se os gravadores iam funcionar, se eu ia conseguir fazer as perguntas certas na hora certa (três equipamentos e ainda o medo de não conseguir gravar!). Entrevista, para mim, é semelhante a quando temos que ligar para algum departamento X e fazer as perguntas de imediato e com precisão. As pausas longas, nestes casos, não cabem jamais e eu, na maioria das vezes, preciso de pausa para conseguir pensar. Sem dúvida, era um pouco tenso, já que sempre me passava pela cabeça que não me dou tão bem com adultos como me dou com as crianças. Me vejo pouco espontânea com os adultos e “em casa” com as crianças. Então, como realizei as entrevistas neste mês de julho, está tudo muito fresco na minha mente. Minha memória fotográfica é boa, me lembro de cada reação dos pedagogos. Vou escrever um pouco sobre cada entrevista depois, neste diário de campo. Passei alguns apertos nestas viagens pelos cinco municípios pesquisados, sem dúvida, lembro de cada um. Daqui a pouco, sairei de casa e antes quero rever os dados deste sujeito. Acho que ele tem de 20 a 25 anos de

julho, em uma escola do campo. Todas aconteceram em espaços escolhidos pelos sujeitos da pesquisa. Assim, duas entrevistas se deram em domicílios, três em espaços cedidos pelas secretarias municipais de Educação, denominados de Casa do Professor, duas nas secretarias municipais de Educação e duas em escolas do campo.

Todos os pedagogos convidados concordaram em participar e tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) adequadamente assinado (Apêndice B). Os participantes da pesquisa tiveram seus nomes modificados com o objetivo de preservar o anonimato dos mesmos.

2.1 Adentrando o campo da pesquisa: os achados iniciais

Como um primeiro levantamento, para adentrar ao universo da pesquisa, realizamos um mapeamento do número de escolas do campo e do número de pedagogos que trabalham nestas escolas pertencentes à 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto que abarca as cidades de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Para isso, foi necessário procurar cada Secretaria Municipal de Educação na busca destes dados.

Esta imersão no campo da pesquisa foi importante para termos noção do quantitativo de escolas e dos pedagogos do campo. Primeiramente, fizemos uma pesquisa no site das cinco prefeituras na intenção de encontrar os dados das escolas do campo. Em alguns sites, pudemos ter acesso ao nome das escolas e dos diretores das escolas dos distritos. Em um dos sites dos municípios, havia o nome da escola, da diretora e o telefone de contato de cada uma. Em outro site da prefeitura de certo município, encontramos também o nome das escolas e da diretora, e o telefone da Casa do Professor. No restante, havia o telefone da Secretaria Municipal de Educação e, por

carreira e preciso confirmar isso. Quero fazer uma entrevista boa, muito boa e tirar muitas fotos desta escola do campo e do seu entorno. Tirei mais de cem fotos das viagens e confesso que é um dos momentos que mais gosto. Essas escolas do campo, os alunos, os funcionários sempre me receberam muito bem e eu só visitei lugar bonito (quero tirar foto de tudo que posso). O clima do campo me faz bem, me sinto à vontade. Minha cabeça está a mil sempre, mas hoje, com uma dose maior de ansiedade. Sei que vivo uma etapa única e de muito aprendizado, quero aproveitar o dia de hoje da melhor maneira e, em breve, apresentarei tudo isso para a banca de qualificação. Já perdi algumas horas de sono pensando em como vai ser, se conseguirei apresentar tudo que já fiz, escrevi e pesquisei. Hoje, quando chegar de lá, vou atualizar este diário. Certamente será um dia especial. Terminarei ou, pelo menos, penso que será a última entrevista desta pesquisa.

isso, esse foi o primeiro contato¹⁸ que estabelecemos com coordenadores e secretários municipais de Educação. Foi por telefone e visita às secretarias que conseguimos o quantitativo de escolas e pedagogos.

O interessante desta etapa foi perceber como cada coordenador responsável por essas escolas das áreas rurais reagiu ao saber da pesquisa sobre as escolas do campo. Numa das secretarias, por telefone, conversamos com a coordenadora das escolas do campo. Logo ao explicar sobre a pesquisa e os seus objetivos, ela pareceu confusa e nos disse que, ali no município, não havia escolas do campo. Comentou assim: “Aqui no município nós não temos escolas do campo, não. Temos as escolas dos distritos, elas ficam nos distritos”. Então, indagamos sobre como elas são registradas pelo Educacenso, que é o censo escolar. Como ela não soube nos fornecer essa informação, pediu para procurarmos pessoalmente a secretária responsável pelo registro dessas escolas. Sobre o quantitativo de pedagogos, ela comentou que poderia fornecer todos os nomes e contatos e ainda nos convidou a participar de duas reuniões na Casa do Professor, onde poderíamos conhecer o grupo de pedagogos. Nessas reuniões, estariam presentes tanto os pedagogos do campo, quanto os que trabalham na sede do município¹⁹.

Estes contatos e o quantitativo de escolas do campo e de pedagogos da Região dos Inconfidentes foram coletados no decorrer de uma semana.

¹⁸ Diário de campo – 1º dia – 11 de maio de 2015. O primeiro contato que estabeleci foi com uma das coordenadoras do município onde sou efetiva, como pedagoga, desde 2011. Essa coordenadora acompanhou de perto meu processo de licença sem vencimento da prefeitura para fazer o mestrado. Enviei, por e-mail, a carta de apresentação da pesquisa e, um tempo depois, liguei para ela e expliquei sobre esta etapa. Achei melhor manter este contato, já que estou de licença sem vencimento desde o final do ano passado e, por isso, já não tenho informações mais precisas sobre alguns dados do município. Por telefone, ela disse que precisaria de um tempo para pesquisar, pelo site do Educacenso, quais escolas estavam registradas como escolas do campo. Combinamos o prazo de entrega dessas informações. Depois, enviei e-mail para todos os pedagogos que trabalham nas escolas dos distritos e subdistritos. Neste, havia a carta de apresentação e o questionário para cada pedagogo preencher, com dados pessoais, formação acadêmica e condições de trabalho.

¹⁹ Diário de campo – 4º dia – 14 de maio de 2015. Depois de encontrar, no site da prefeitura, os nomes das escolas, das diretoras e os telefones, comecei a ligar para cada uma. Foi então que descobri que não eram os telefones das escolas e sim da casa de cada diretora. Liguei na parte da manhã e não encontrei nenhuma em casa, as pessoas que me atenderam disseram que elas estavam trabalhando nas escolas da roça e que só no período da tarde conseguiria conversar com elas. Depois disso, achei melhor ligar para a SME e foi assim que conheci a coordenadora das escolas distritais. Informou-me sobre duas reuniões em que terei a chance de encontrar/conhecer os pedagogos, mas achei a ideia não muito adequada, já que estarão presentes todos os pedagogos da rede e é melhor conversar individualmente com cada um. Então, ela sugeriu que eu conversasse com a senhora que tem acesso aos dados do Educacenso e, desta forma, poderei confirmar o número de escolas do município registradas como escolas do campo.

Tabela 9 – Escolas localizadas na área rural e quantitativo de pedagogos do campo das escolas municipais pertencentes a 25ª SRE de Ouro Preto

25ª Sup. Reg. Ens. Ouro Preto	Pedagogos	Escolas localizadas na área rural
Acaiaca	1	1
Diogo de Vasconcelos	3	3
Itabirito	2	6
Mariana	15	14
Ouro Preto	10	26
Total	31	50

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das secretarias municipais de Educação

A Tabela 9 foi o primeiro quantitativo de escolas e pedagogos que encontramos. Neste levantamento inicial não tivemos acesso ao quantitativo de escolas registradas pelo Educacenso como escolas do campo. Algum tempo depois, as coordenadoras de cada secretaria municipal de Educação nos repassaram esta informação, já que este acesso aos dados fica restrito aos secretários escolares. Ao finalizarmos esse levantamento, começamos a pensar nesse quantitativo. O município de Acaiaca tem um pedagogo para uma escola, no município de Diogo de Vasconcelos são três pedagogos, sendo que dois trabalham em uma escola e um atende duas escolas distritais. Nos demais municípios, há maior número de escolas do que de pedagogos, o que nos intrigou, pois nos remeteu às distâncias geográficas de uma escola para outra e também a possíveis revezamentos entre estes pedagogos dentro de cada município, de modo a atender às demandas de cada escola. Evidentemente, foram nossas primeiras impressões nesta primeira coleta de dados.

Tabela 10 – Escolas registradas pelo Educacenso como escolas do campo e quantitativo de pedagogos das escolas municipais pertencentes a 25ª SRE de Ouro Preto

25ª Sup. Reg. Ens. Ouro Preto	Pedagogos	Escolas registradas como escolas do campo
Acaiaca	01	01
Diogo de Vasconcelos	03	03
Itabirito	02	03
Mariana	12	12
Ouro Preto	04	7
Total	22	26

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das secretarias municipais de Educação

Os dados apresentados na Tabela 10 já revelam o quantitativo de pedagogos que trabalham nas escolas do campo e o número de escolas registradas como escolas do campo, conforme o Educacenso. Neste segundo levantamento, tivemos acesso, através das secretarias municipais de Educação, a mais informações sobre a configuração destas escolas, algumas características de cada localidade rural e alguns dados sobre os pedagogos, como sexo, nome, horários de trabalho e níveis de ensino coordenados por eles. Interessante destacar a realidade do município de Itabirito, onde, atualmente, existem seis escolas na área rural e, destas, somente três estão registradas como escolas do campo, sendo que duas pedagogas fazem um revezamento semanal para atendê-las. Neste caso, a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito estabeleceu quais níveis de ensino elas atenderiam e as pedagogas, junto com a única diretora responsável pelas seis escolas, planejam semanalmente o cronograma de visitas.

Em Ouro Preto, o quadro apresentado é bem diverso de Itabirito. Atualmente, existem 26 escolas localizadas nos distritos, mas somente sete registradas como escolas do campo pelo Educacenso. Destas sete escolas, três têm atendimento pedagógico realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, e as outras quatro escolas têm pedagogos que fazem o revezamento para atendê-las. O fato de poucas escolas estarem registradas como escolas do campo também nos intrigou e, como não souberam nos explicar tal situação sobre os critérios de registro, incluímos, em nosso cronograma, de coleta de dados uma pesquisa no site do Ministério da Educação.

Para captarmos as características da escola do campo e da pedagoga de Acaiaca, mantivemos alguns contatos com a Secretaria de Educação, que nos informou que este município possui apenas essa escola do campo e uma pedagoga coordenando a

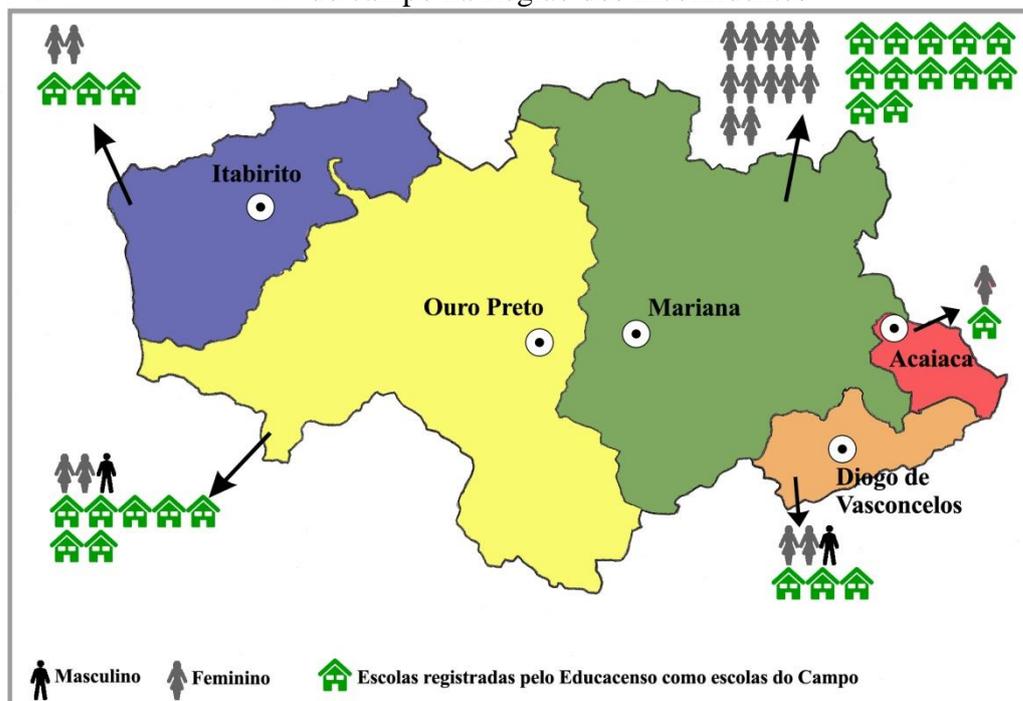
Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação dos Jovens e Adultos (EJA).

No município de Diogo de Vasconcelos, existem três escolas do campo, duas escolas apresentam um pedagogo que faz revezamento no atendimento, e a outra escola possui dois pedagogos, um atende à Educação Infantil e o 1º ano e o outro acompanha o 2º ao 5º ano (ensino regular e tempo integral), além de atenderem uma escola na área urbana, estes dois pedagogos montam seus cronogramas de atendimento com a coordenadora pedagógica do município todas as semanas na Secretaria Municipal de Educação.

No município de Mariana, existem, atualmente, quatorze escolas localizadas nos distritos. Destas, doze são registradas como escolas do campo pelo Educacenso, e, em cada uma destas escolas, existe um pedagogo do campo.

Importante salientar que, nesta pesquisa, fizemos um recorte em nossa investigação, pesquisando exclusivamente as escolas registradas como escolas do campo e os pedagogos atuantes nestas escolas, na intenção de encontrarmos mais aspectos referentes à Educação do Campo (Mapa 2).

Mapa 2 – Quantitativo de escolas do campo registradas pelo Educacenso e pedagogos do campo na Região dos Inconfidentes



Fonte: Dados captados pela pesquisadora (Educacenso, junho de 2015)

Com este critério, encontramos 22 pedagogos do campo nos cinco municípios. O contato com eles aconteceu no mês de maio de 2015. Nesta etapa, em um dos municípios, a diretora responsável pelas escolas do campo foi quem forneceu as informações sobre o horário de trabalho destes pedagogos²⁰. No intervalo de uma semana, pude conhecê-los e aplicar o questionário. No município em que sou pedagoga efetiva, nesta mesma semana, enviei e-mail para os pedagogos e, no decorrer de 22 dias, eles foram me enviando os questionários respondidos por e-mail, sendo que também encontrei pessoalmente com alguns e eles me receberam no intervalo de uma reunião na SME²¹.

Durante o mês de maio, fui recebendo os questionários dos pedagogos e entrando em contato com aqueles que ainda não haviam retornado meu e-mail e meus telefonemas. No diário de campo, encontram-se as informações sobre os dias nos quais enviei os e-mails e as tentativas de conversar por telefone. Esbarrei com a dificuldade de comunicação, já que, em áreas rurais, nem todos os locais possuem sinais de celular e foi recorrente ligar em diversos horários para conseguir conversar com os pedagogos²².

Durante estes dias, entramos em contato com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por telefone, já que, pelo site do MEC, não encontramos informações sobre os critérios e procedimentos utilizados para registrar as escolas do campo. Em conversa com o atendente, este sugeriu que procurássemos a Superintendência Regional de Ensino, porque eles poderiam nos fornecer esses dados. Assim, procuramos, via telefone, as inspetoras de ensino da 25ª SRE de Ouro Preto, mas elas não souberam informar como essas escolas

²⁰ Diário de campo – 11 de maio. Conversei por telefone com a diretora deste município. As pedagogas são Thaisa e Flávia. Thaisa trabalha de manhã de 7:00 às 11:30 (melhor horário para entrar em contato é 11:30). Ligar amanhã! Flávia trabalha das 12:00 às 17:00 (ligar entre 12:00 e 12:30). Sexta ela trabalhará na Casa do Professor.

²¹ Diário de campo, dia 22 de maio, 08:30. Estou na cidade para fechar o levantamento de pedagogos através do questionário. Uma pedagoga já respondeu o questionário antes da reunião começar. Estou esperando outras duas. Uma delas chegou atrasada e só me cumprimentou. Terei que aguardá-la. 11:30: uma das pedagogas respondeu o questionário e a outra veio logo após. Foi bem tranquilo. Ela também quis saber como é o processo de seleção para o mestrado. Com estes questionários respondidos, fechei o levantamento nesta cidade.

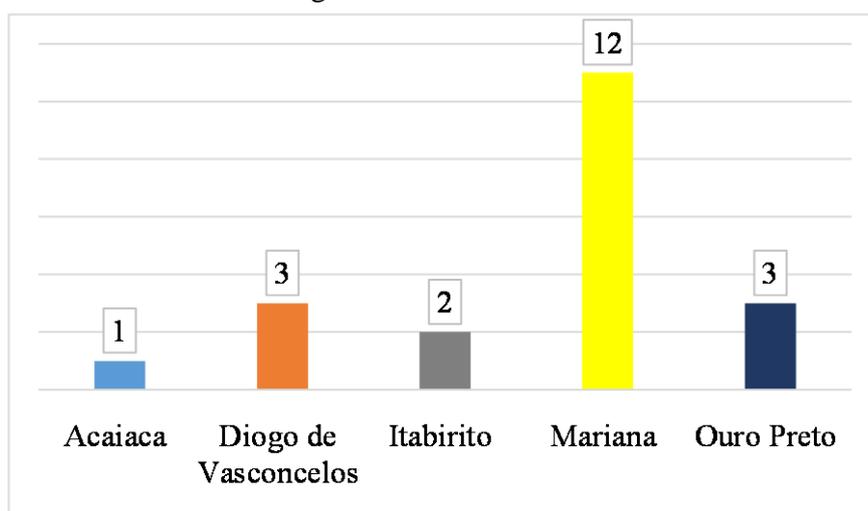
²² Diário de campo, dia 18 de maio. Agora pela manhã, 11:50, consegui conversar, por telefone, com a pedagoga Laís, ela me passou seu e-mail e, assim, já posso enviar a carta de apresentação e o questionário. 14:30: enviei e-mail para duas pedagogas perguntando se elas receberam o questionário via e-mail. (Neste dia, estava completando uma semana que havia enviado o questionário e, como não obtive resposta, entrei em contato novamente). Também consegui o e-mail do pedagogo Carlos por intermédio da secretária/coordenadora, já que o telefone dele só fica fora de área de serviço.

são registradas e uma das secretárias solicitou que escrevêssemos um e-mail²³ para ela até o dia 14 de junho com as questões para que, assim, ela pudesse pesquisar. Como não obtive resposta, no dia 16 de julho, mais de um mês depois, enviei outro e-mail perguntando sobre este questionamento, mas ela não respondeu.

Ao final do mês de maio, o levantamento de pedagogos estava completo. Dos 22 pedagogos, um pedagogo não se dispôs a responder o questionário composto de quinze questões. Com isso, obtivemos os dados pessoais, a formação acadêmica e as condições de trabalho de 21 pedagogos do campo da Região dos Inconfidentes.

Através da aplicação destes questionários, tendo os pedagogos do campo como nossos sujeitos, pudemos conhecer um pouco melhor os pedagogos e o perfil de cada um, a formação acadêmica e as condições de trabalho.

Gráfico 3 – Quantitativo de pedagogos do campo das escolas municipais da Região dos Inconfidentes



Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

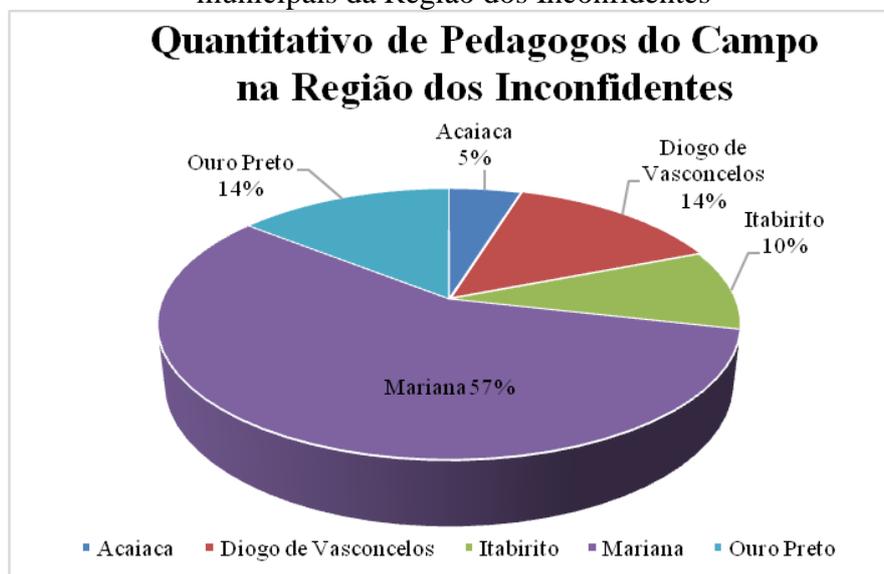
²³ Email para a 25ª SRE, no dia 11 de junho às 11:23:

“Boa tarde sra. [suprimido], tudo bem?”

Deixei para enviar meu e-mail mais na véspera da reunião do dia 15/06 porque imagino os inúmeros e-mails que recebe diariamente. Espero que se recorde da ligação que fiz na 25ª SRE algumas semanas atrás. Meu nome é Bruna Lage, sou mestranda em Educação pela UFOP e, atualmente, pesquiso a identidade dos pedagogos que trabalham nas escolas do campo na Região dos Inconfidentes. Depois de fazer o levantamento do quantitativo das escolas do campo, me deparei com uma dúvida: como essas escolas do campo são registradas pelo Educacenso? Quais critérios o MEC utiliza? Um exemplo: no município de Mariana, existe a Escola Municipal de [suprimido], que está registrada como escola rural pelo Educacenso (ela tem, aproximadamente, 102 alunos e está localizada num subdistrito) e, no mesmo município, existe a Escola Municipal [suprimido] (também com uma média de 100 alunos), localizada na área rural, porém ela não é registrada como escola do campo. Gostaria de saber por que existem tantas escolas distritais na Região dos Inconfidentes – Acaiaca, Diogo, Itabirito, Mariana e Ouro Preto – que, atualmente, somam o total de 50 escolas, entretanto, somente 25 escolas são registradas pelo Educacenso como rurais/do campo. Espero que este dado possa ser esclarecido, já que entrei em contato com o INEP e SECADI e nenhum profissional soube me dar essa informação. Desde já agradeço à equipe da 25ª SRE por toda atenção. Atenciosamente.”

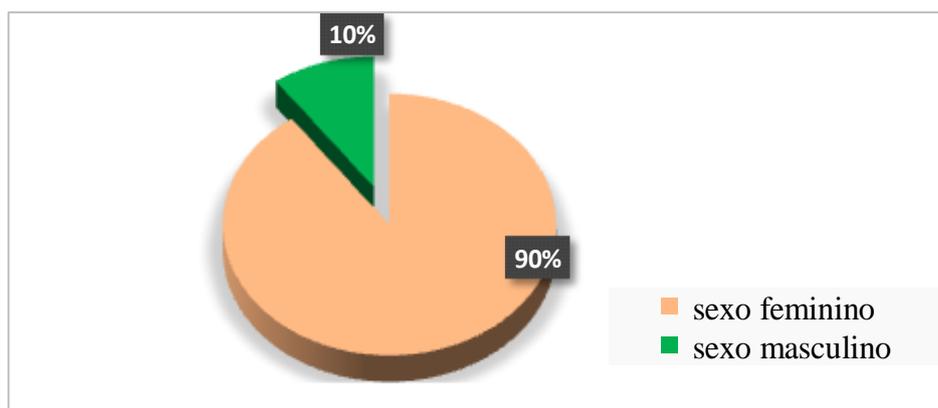
Os mesmos dados que compõem o Gráfico 3 são apresentados no Gráfico 4, porém em porcentagem.

Gráfico 4 – Quantitativo em porcentagem de pedagogos do campo das escolas municipais da Região dos Inconfidentes



Estes dois gráficos representam o quantitativo de pedagogos, os 21 sujeitos.

A observação dos Gráficos 3 e 4 evidencia que o município que apresenta o maior número de pedagogos é o de Mariana, são doze pedagogos, o equivalente a 57% do total, estes trabalham nas doze escolas do campo do município e cada um é lotado em somente uma escola. O município de Acaiaca apresenta um pedagogo que trabalha em uma escola do campo, o que, em porcentagem, significa 5% do total de 21 pedagogos. Nos municípios restantes, os pedagogos estão em número menor do que das escolas que trabalham, precisam fazer revezamentos para visitar mais de uma escola e despendem mais tempo nas estradas para trabalhar nestas escolas.

Gráfico 5 – Percentual de pedagogos do campo na Região dos Inconfidentes por sexo

Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

O Gráfico 5 ilustra o percentual de pedagogos por sexo. A maioria é do sexo feminino, ocupando 90% e os outros 10% são ocupados pelo sexo masculino. Em números, ele revela que, dos 21 pedagogos do campo, dezenove são do sexo feminino e dois são do sexo masculino.

Essa predominância feminina na área da Educação é constatada nos dados provenientes do Censo da Educação Superior (2013)²⁴. Dos alunos concluintes na área educacional, 60,06% eram do gênero feminino e 39,4% do sexo masculino.

Com relação à faixa etária, duas pedagogas têm entre 21 e 25 anos, ocupam 9% do total, e iniciaram a carreira como pedagogas em escolas do campo. Uma delas está fazendo especialização e o mestrado em Educação.

Entre os 31 e 35 anos, encontramos seis pedagogos, equivalendo a 29% do total, três têm menos de cinco anos de carreira e, logo nos primeiros anos, foram trabalhar como coordenadores pedagógicos nas escolas do campo.

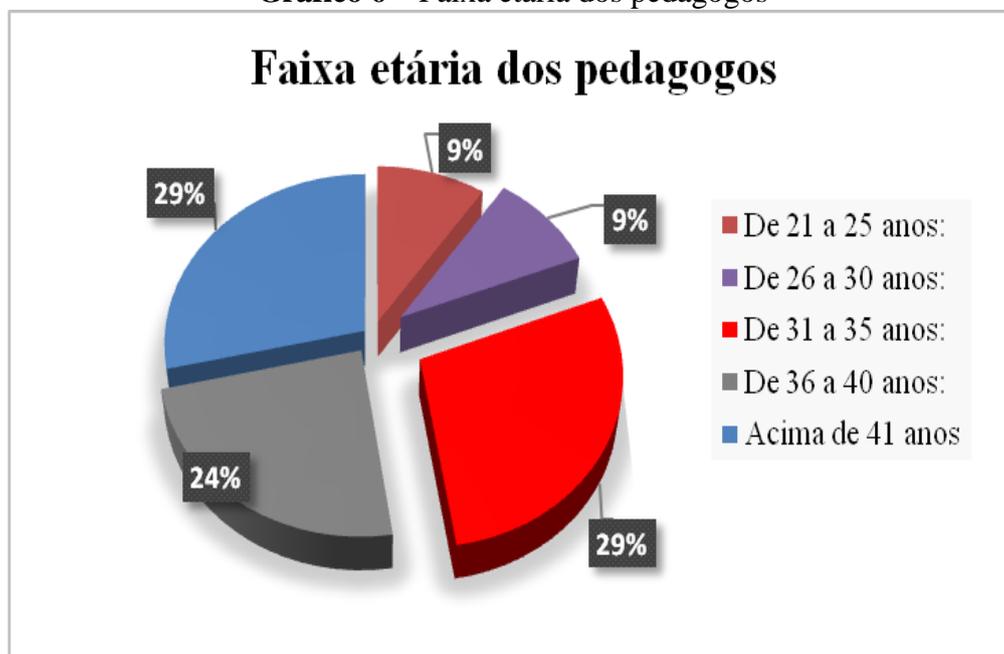
Duas pedagogas perfazem 9% do total, com idade entre 26 e 30 anos, e assumiram o cargo de pedagogas do campo depois de egressas. Estão em início de carreira (menos de cinco anos), e ainda não lecionaram. Uma é especialista em inspeção escolar desde 2012.

Entre os 36 e 40 anos, encontramos cinco pedagogos e todos já lecionaram. Apenas um deles iniciou a carreira em escola do campo como professor.

²⁴ Pesquisa/resumo técnico no site do INEP:
file:///C:/Users/ADMIN/Desktop/CATEGORIAS%20pesquisas%20que%20falam%20sobre%20elas/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf (Acesso em 26/06/2015.)

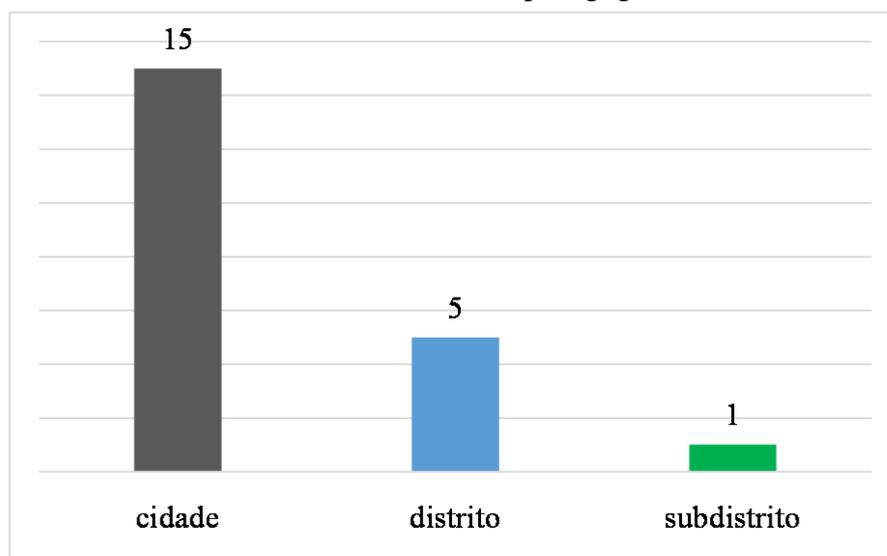
Encontramos cinco pedagogos acima dos 41 anos. Deles, dois nunca lecionaram e trabalham como pedagogos a menos de cinco anos. Os outros três pedagogos têm experiência de, no mínimo, dez anos como professores e até dez anos como pedagogos.

Gráfico 6 – Faixa etária dos pedagogos



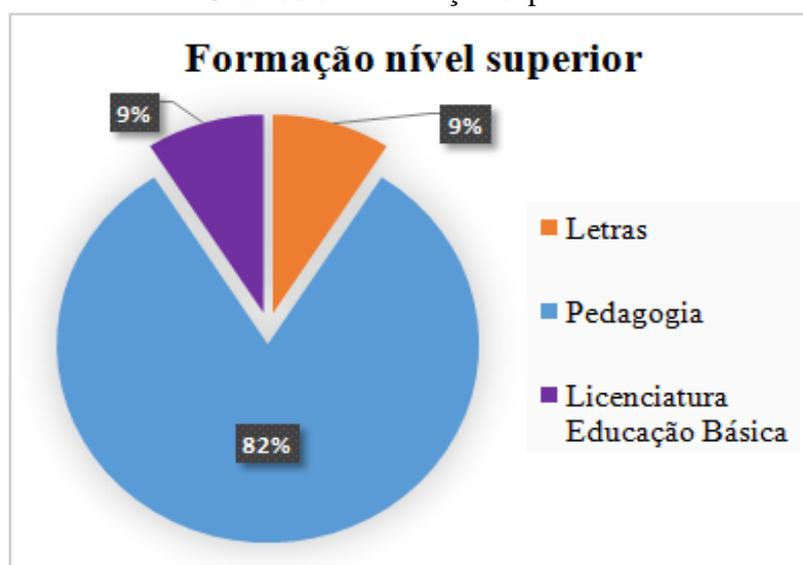
Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

Com relação ao local onde os pedagogos residem, a grande maioria (71%) mora na cidade e todos os dias se deslocam para trabalhar nas escolas do campo nos distritos e subdistritos. Dos cinco (24%) que moram em distritos apenas um pedagogo reside próximo à escola que trabalha, os outros são responsáveis por mais de uma escola em outros distritos. A pedagoga que mora no subdistrito coordena seis escolas e nenhuma está localizada perto da sua residência.

Gráfico 7 – Local onde os pedagogos residem

Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

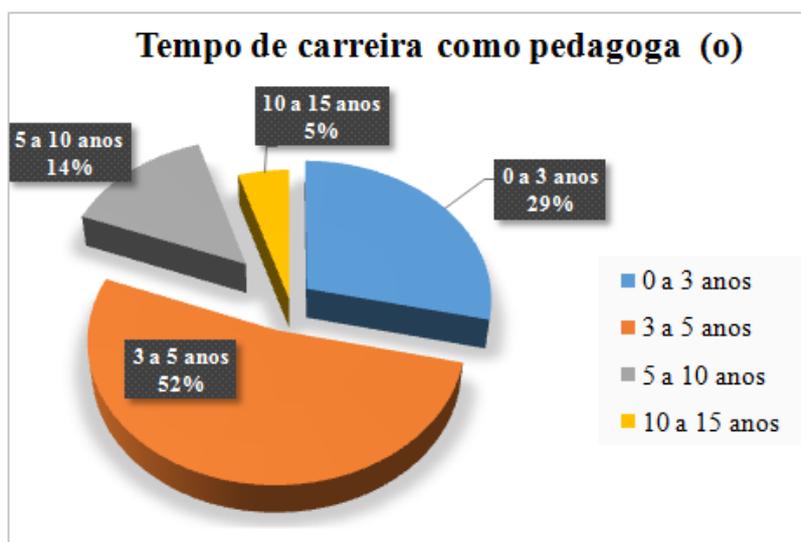
Sobre a formação em nível superior, a prevacente é a licenciatura em Pedagogia, com 82%. O egresso mais antigo formou-se em 1995, um em 2004, três em 2006, um em 2007, dois em 2008, um em 2009, e nove em 2010. Do total, 18% não são formados em Pedagogia, fizeram Magistério e, posteriormente, dois cursaram Licenciatura em Educação Básica, concluindo em 2004 e 2009, e o outro é formado em Letras, desde 2001. A pedagoga que se formou em 2009 é licenciada também em Letras desde 2010.

Gráfico 8 – Formação superior

Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

Outro aspecto contido no questionário diz respeito ao tempo que cada sujeito trabalha no cargo de pedagogo. Por meio do Gráfico 9 percebemos que a maioria, 52%, trabalha nesta função de três a cinco anos. Aqueles que trabalham de 0 a três anos correspondem a 29%, e o pedagogo com mais tempo de carreira apresenta de dez a quinze anos neste cargo.

Gráfico 9 – Tempo de carreira como pedagogo



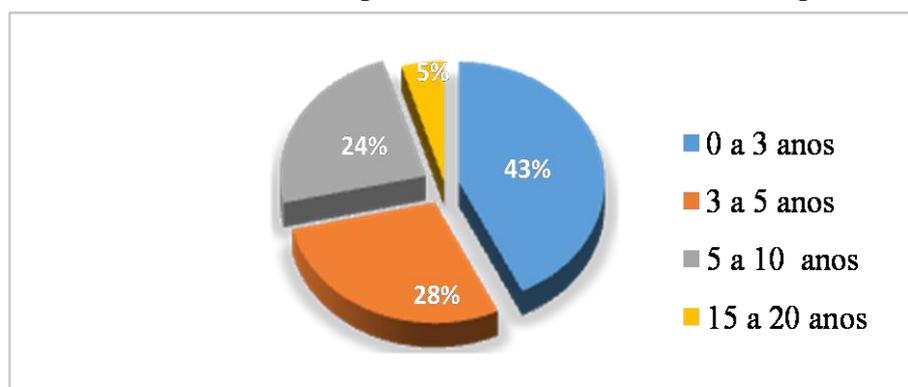
Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

O Gráfico 10 indica o tempo de carreira como professor. Dos 21 pedagogos, dez nunca lecionaram, o que corresponde a 47%. Destes, todos, em seus primeiros cinco anos de carreira, trabalharam na coordenação pedagógica de escolas do campo e coordenaram mais de um nível de ensino. Ocupando 19% do total, se encontram quatro pedagogos, que lecionaram no intervalo de 5 a 10 anos. As três pedagogas que deram aula por menos de três anos formaram-se no ano de 2010 e, em seguida, assumiram uma turma. Elas trabalham no mesmo município e, atualmente, coordenam a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de escolas do campo. A pedagoga que lecionou de três a cinco anos ocupou cargo de direção/gestão escolar. Todos os pedagogos com mais de dez anos de carreira como professores cursaram o Magistério na juventude.

Gráfico 10 – Tempo de carreira como professor

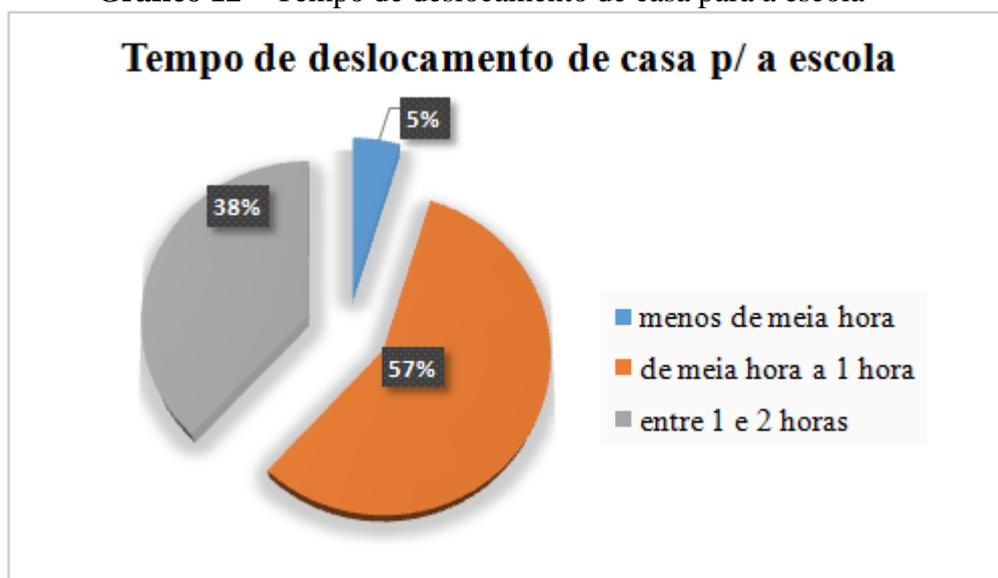
Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

Com relação ao tempo de trabalho nas escolas do campo, 43% dos pedagogos (nove) possuem experiência de até três anos de trabalho; 28% dos pedagogos (seis) trabalham em escolas do campo de três a cinco anos, 24% (cinco) deles têm de cinco a dez anos e 5% (um) pedagoga trabalha neste intervalo de quinze a vinte anos e sempre trabalhou em escolas do campo.

Gráfico 11 – Tempo de trabalho nas escolas do campo

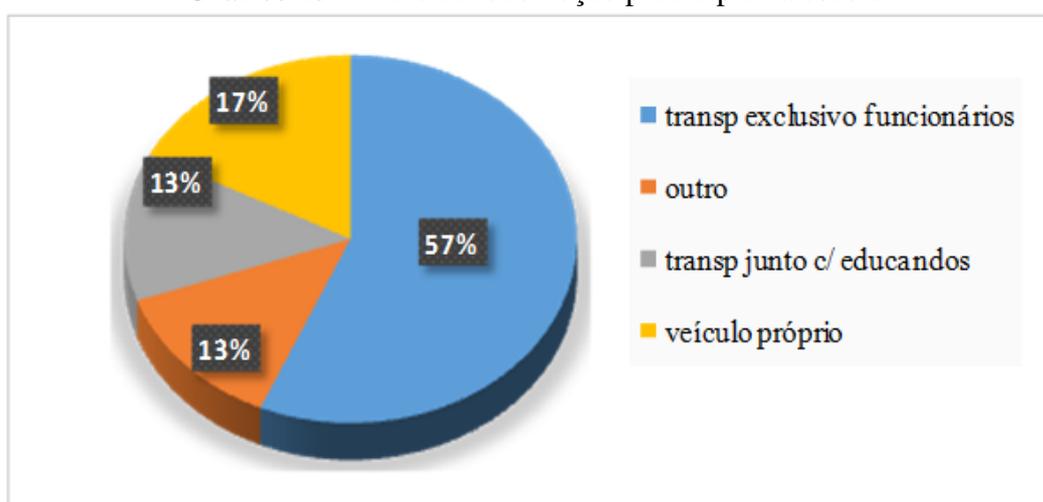
Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

O Gráfico 12 ilustra o tempo de deslocamento para chegar ao trabalho dos pedagogos que trabalham nas escolas do campo da 25ª SRE. Nota-se que mais da metade leva em torno de meia hora a uma hora neste deslocamento de casa para o trabalho e vice-versa. Ocupando 38% estão os pedagogos que levam de uma a duas horas de suas casas para as escolas e somente um pedagogo faz esse deslocamento com menos de meia hora.

Gráfico 12 – Tempo de deslocamento de casa para a escola

Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

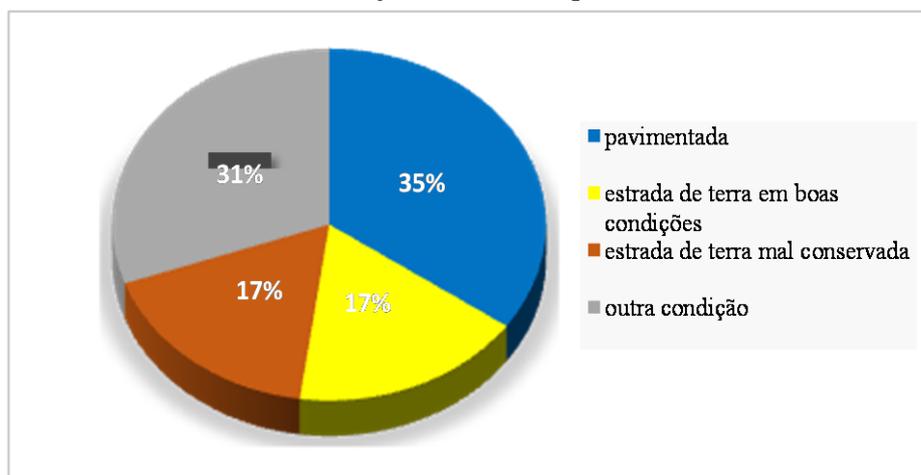
O meio de locomoção utilizado por estes sujeitos foi outro aspecto investigado por nós. No Gráfico 13, vemos que 57% dos pedagogos utilizam, como meio de locomoção para a escola, o transporte exclusivo para funcionários da SME; 17% vão trabalhar utilizando veículo próprio; os outros 13% usam o transporte que também leva os educandos para a escola e, nestes 13%, há aqueles que moram perto da escola e costumam ir a pé ou alternam a ida no transporte junto com os alunos.

Gráfico 13 – Meio de locomoção para ir para a escola

Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

Sobre as condições das estradas entre as sedes dos municípios e as escolas do campo, existe uma diversidade de situações. Como alguns pedagogos trabalham em mais de uma escola, ao responderem esta questão marcaram a opção: outra condição, o que equivale a 31%. Segundo eles, há estradas que são bem conservadas em alguns trechos, apresentando inclusive, asfalto, e trechos mais críticos, com buracos e falta de pavimentação, ou seja, numa mesma estrada existem trechos conservados e mal conservados. Outra situação sucedida durante a aplicação deste questionário foi que alguns pedagogos disseram que a estrada é bem conservada e marcaram esta opção, porém comentaram que, em épocas de muita chuva, alguns trechos viram um lamaçal, embora, na maior parte do tempo, consideram a estrada em boas condições.

Gráfico 14 – Condição da estrada que leva até a escola

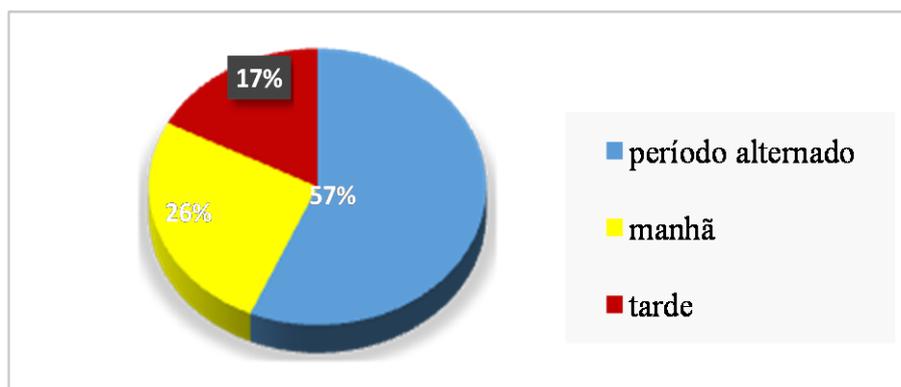


Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

O Gráfico 15 refere-se ao período de trabalho dos pedagogos. Mais da metade trabalha em período alternado (manhã e tarde), correspondendo a 57%. Alguns começam a trabalhar pela manhã e permanecem até certo período da tarde, outros trabalham em período já estabelecido. Somente 17% deles trabalham apenas no período da tarde e 26% apenas na parte da manhã. Os pedagogos que trabalham em períodos alternados comentaram sobre a dificuldade em estabelecer uma rotina semanal, uma vez que, quase diariamente, seus horários precisam ser trocados. Muitas vezes, esses pedagogos assumem funções administrativas e pedagógicas ao mesmo tempo, alguns alegam que faltam profissionais, como vice-diretor, ou ainda que, enquanto o pedagogo

está trabalhando numa determinada escola, o diretor/gestor está trabalhando em outra pela qual também é responsável.

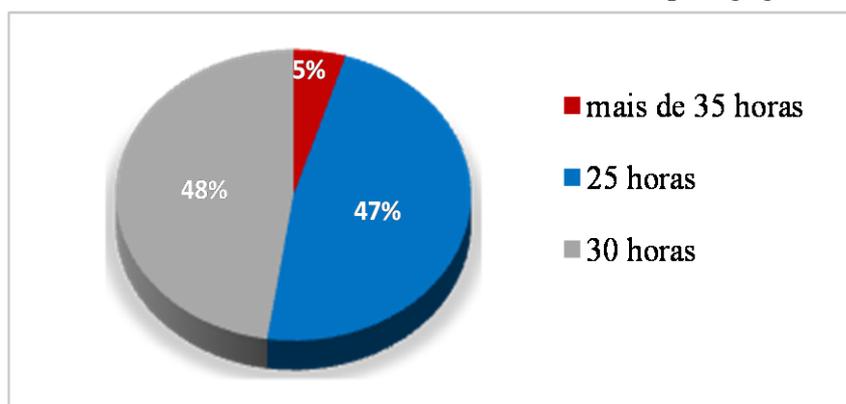
Gráfico 15 – Período que os pedagogos trabalham



Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

Com relação à jornada de trabalho semanal, o Gráfico 16 demonstra que, dos 21 pedagogos, somente um deles possui uma carga horária de trabalho com mais de 35 horas semanais, 48% têm uma jornada de 30 horas por semana, e 47% trabalham 25 horas semanais.

Gráfico 16 – Jornada de trabalho semanal dos pedagogos

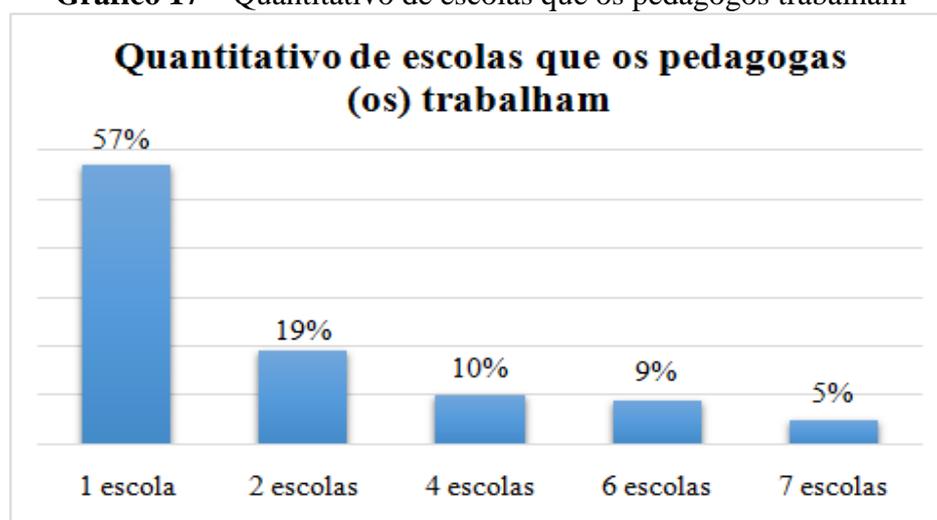


Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

No Gráfico 17, é possível verificar o número de escolas nas quais os pedagogos trabalham. Em alguns municípios, eles são responsáveis pela coordenação de mais de uma escola e, em alguns casos, coordenam até sete escolas, entretanto, grande parcela (57%) trabalha apenas em uma escola. A maioria que trabalha em uma escola é responsável por mais de um segmento de ensino, e alguns alegaram dificuldades em

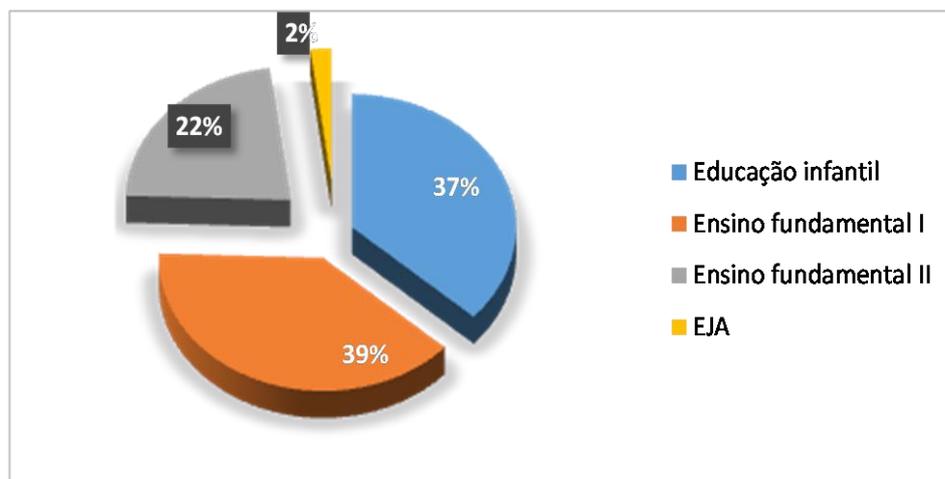
trabalhar nesta conjuntura pelos desafios impostos no que diz respeito às matrizes curriculares, ao perfil dos professores de cada nível de ensino. Os que trabalham em mais de uma escola sentem incompletude nas atividades que eles mesmos desenvolvem. Alguns alegaram ser muito complexo o acompanhamento do rendimento das turmas, ou de alguns alunos com mais dificuldades de aprendizagem, visto que, dependendo do quantitativo de escolas, ele irá visitá-la duas ou até uma única vez durante a semana.

Gráfico 17 – Quantitativo de escolas que os pedagogos trabalham



Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

Sobre os níveis de ensino que os pedagogos coordenam, existe uma diversidade de situações. A grande maioria, por exemplo, que coordena uma escola, atua nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Aqueles que fazem o revezamento da coordenação em mais de uma escola costumam coordenar os mesmos níveis de ensino em todas as escolas que trabalham. O Gráfico 18 apresenta estes dados.

Gráfico 18 – Níveis de ensino que os pedagogos coordenam

Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

Com relação ao desenvolvimento profissional dos pedagogos, a grande maioria, 18 dos 21, já cursou uma especialização, e, destes, um cursa uma especialização e o Mestrado em Educação. Percebemos que a maioria dos pedagogos que responderam o questionário buscaram especializações relacionadas às atribuições do coordenador pedagógico, entretanto, nenhuma direcionada ao contexto da Educação do Campo, talvez pela inexistência de acesso a eles.

Tabela 11 – Porcentagem dos cursos de pós-graduação realizados pelos pedagogos
Porcentagem dos cursos de pós-graduação realizados pelos pedagogos

Inclusão e Gestão Escolar	5%
Supervisão Escolar	11%
Docência Superior	5%
Psicopedagogia Institucional	5%
Orientação e Supervisão Educacional	11%
Coordenação Pedagógica	17%
Gestão de Pessoas e Organizações	6%
Alfabetização e Letramento	11%
Gestão Escolar	11%
Inspeção Escolar	6%
Orientação, Supervisão e Coordenação Pedagógica	6%
Mestrado em Educação (em andamento)	6%

Fonte: Dados elaborados a partir dos questionários aplicados (junho de 2015)

Através deste levantamento, foi possível conhecer quem são os 21 pedagogos das escolas do campo da Região dos Inconfidentes, saber o sexo, a faixa etária, local de residência (município, distrito ou subdistrito), formação inicial e continuada, tempo de trabalho como pedagogo e/ou professor e as condições de trabalho nas escolas do campo. Com isso, pudemos convidar alguns destes sujeitos para a etapa da entrevista semi-estruturada.

Este levantamento apresentado foi fundamental para termos acesso aos nossos participantes, assim como às escolas e ao universo da pesquisa. Em seguida, pudemos dar início ao processo de entrevistas com participantes escolhidos, conforme os dados que apresentamos a seguir.

Como já mencionamos, os critérios de seleção dos sujeitos foram: abordar todos os municípios, selecionar os pedagogos com mais tempo de trabalho como pedagogos ou como professores e aqueles com mais tempo de trabalho nas escolas do campo. Com esses três critérios, selecionamos dez pedagogos como participantes de nossa pesquisa.

3 APRESENTANDO E ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos as análises dos dados com base nos relatos dos sujeitos da nossa pesquisa. Retomaremos, para isso, o objetivo geral do estudo, que foi identificar e analisar a identidade do pedagogo atuante nas escolas municipais do campo da 25ª SRE de Ouro Preto, e os objetivos específicos que foram mapear quantos e quem são os pedagogos das escolas municipais do campo na Região dos Inconfidentes; identificar e analisar a formação e atuação profissional do pedagogo que trabalha nas escolas municipais do campo da Região dos Inconfidentes; e identificar e analisar as percepções que o pedagogo tem sobre o contexto da Educação do Campo em sua região. Para tanto, as categorias serão apresentadas como temas apoiados em nossos objetivos, em diálogo com o aporte teórico e com as pesquisas relacionadas com cada temática abordada.

3.1 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: conhecendo os participantes da pesquisa

Foi através do mapeamento das escolas do campo e dos questionários que pudemos chegar aos sujeitos²⁵ da nossa pesquisa. Os dez entrevistados²⁶ contaram aspectos da vida escolar, da vida profissional e da experiência em trabalhar nas escolas do campo. Essas narrativas foram um exercício de reflexão para eles, ao mesmo tempo em que trouxeram, para nós, mais elementos para compreender/conhecer a(s) identidade(s) dos pedagogos do campo da Região dos Inconfidentes. Apresentaremos cada um dos dez sujeitos por ordem das datas das entrevistas.

²⁵ Inicialmente, entrevistáramos dois pedagogos em cada município (com exceção de Acaiaca, que tem apenas uma pedagoga) porém, em Mariana, acrescentamos mais uma entrevista com uma pedagoga com mais tempo de trabalho nas escolas do campo. A primeira pedagoga que entrevistamos em Mariana lecionava há mais de quinze anos, porém, durante a entrevista, constatamos que ela estava trabalhando como coordenadora pedagógica há apenas seis meses. Já em Diogo de Vasconcelos, no dia que entrevistamos uma das pedagogas, conhecemos um pedagogo também das escolas do campo, desta forma, neste dia, ele respondeu o questionário e disponibilizou seu tempo para a entrevista. Em Ouro Preto, dos três pedagogos apenas um aceitou o convite para ser entrevistado.

²⁶ Todos os dez entrevistados são citados com codinomes nesta pesquisa.

A fim de facilitar a compreensão dos participantes, apresentamos, inicialmente, um quadro resumido com dados gerais sobre eles.

Tabela 12 – Apresentação geral dos sujeitos da pesquisa

Participante	Idade	Formação	Pós-graduação	Segmentos que coordena	Número de escolas do campo que trabalha	Tempo como professor	Tempo como pedagogo
Laís	31-35	Pedagogia (2010)	-	Ed. Inf. e Fund. I	1	-	3 anos
Cristina	Mais de 41 anos	Pedagogia (2010)	Alfabetização e Letramento (2013)	Ed. Inf. e Fund. I	1	15 anos	6 meses
Helena	Mais de 41anos	Lic. em Letras (2001)	Supervisão escolar	Ens. Fund. I	1	25 anos	5 anos
Paulo	36-40	Lic. Educação Básica (2009)	Orientação, supervisão Escolar, coordenação (2010)	Ed. Inf. e Fund. I	1	8 anos	8 anos
Thaís	31-35	Pedagogia (2006)	Docência em Ensino Superior (2013)	Ens. Fund. I	3	-	3 anos
Amanda	31-35	Pedagogia (2004)	Gestão Escolar (2007)	Ed. Inf.	1	5 anos	5 anos
Selma	36-40	Pedagogia (2010)	Alfabetização e Letramento (Não concluiu)	Ed. Inf., Fund. I e II	1	5-10 anos	3 anos
Flávia	31-35	Pedagogia (2006)	-	Ed. Inf. e Fund. I	3	12 anos	3 anos
Fernanda	31-35	Pedagogia (2007)	Inclusão e Gestão Escolar (2010)	Ed. Inf., Fund. I e EJA	1	-	8 anos
Elisa	Mais de 41 anos	Lic. Educação Básica (2004)	Supervisão Escolar (2010)	Ed. Inf. e Fund. I	2	21 anos	6 anos

Fonte: Dados elaborados a partir das entrevistas (junho e julho de 2015)

A Tabela 12 apresenta dados gerais dos participantes da pesquisa. No total, foram dez participantes, sendo nove mulheres e um homem. Todos, à exceção de Laís,

têm mais de 31 anos. Sete cursaram Pedagogia, e, dos demais, dois são licenciados em Educação Básica e um licenciado em Letras. Apenas duas pedagogas não possuem o título de especialista na área educacional. A maioria coordena mais de um segmento e trabalha somente em uma escola. A apresentação detalhada de cada sujeito é explicitada a seguir.

a) A pedagoga Laís

Muitas vezes é solitário, porque acaba que, no distrito, é mais difícil para você encontrar apoio, às vezes, é você lá sozinho (Laís).

A pedagoga Laís²⁷ é casada, reside na cidade e tem entre 26 e trinta anos. A entrevista aconteceu no dia 26 de junho de 2015, sexta-feira, por volta do meio-dia. Ela marcou a entrevista na Casa do Professor, no mesmo local onde participou de uma reunião pedagógica com os pedagogos do município em que trabalha. Logo no início, estava um pouco nervosa, pois era a primeira vez que vivia essa experiência. Foi criada no interior e estudou em escola rural, localizada a três quilômetros de sua residência e, naquela época, os alunos iam a pé. A localidade era pequena e todos se conheciam, segundo Laís, aquela época era boa e o que tinha de diferente no lugar era a escola. Depois de ter feito o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), conseguiu uma bolsa integral no curso de Pedagogia, através do PROUNI (Programa Universidade Para Todos), e abandonou sua primeira opção de curso, que era Administração. Graduou-se em 2010, começou a fazer uma especialização, mas não a concluiu. Trabalha como pedagoga em escolas do campo há três anos e nunca lecionou. No deslocamento de casa para a escola leva de uma a duas horas, utiliza transporte escolar exclusivo para funcionários, a condição da estrada da cidade até o meio rural está, segundo Laís, mal conservada. Trabalha em duas escolas localizadas nos distritos, mas apenas uma é registrada como escola do campo. Seu horário de trabalho é alternado, tanto no período

²⁷ Entrevista gravada na Casa do Professor, no dia 26 de junho de 2015. No início da entrevista, estava um pouco nervosa, com a voz trêmula (em alguns momentos), parecia ansiosa. Mostrou simpatia e disposição para participar da entrevista. No decorrer da mesma, se sentiu mais à vontade, descontraindo-se em vários momentos. Não hesitou em comentar a relação entre a SME e as escolas do campo. Ela se sente sobrecarregada de trabalho e o considera prazeroso e cansativo ao mesmo tempo.

da tarde quanto no período da manhã, perfazendo trinta horas semanais. Coordena a Educação Infantil e os Anos Iniciais na escola do campo.

b) A pedagoga Cristina

O pedagogo do campo deveria ter autonomia de sentar com o professor e ver aquilo que é melhor para aquela comunidade (Cristina).

A pedagoga Cristina²⁸ morou no interior e estudou em escola rural durante a infância. É casada e tem dois filhos que estão cursando faculdade. Fez Pedagogia numa universidade particular, formando-se em 2010. Possui pós-graduação em Alfabetização e Letramento numa universidade federal, curso que concluiu em 2013. Desde que fazia o Ensino Médio, lecionava. Ao todo são quinze anos de atuação como professora e seis meses de experiência como pedagoga. Reside com sua família na cidade e leva de meia hora a uma hora no deslocamento para o trabalho. Os níveis de ensino que coordena são a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), nos períodos manhã e tarde.

c) A pedagoga Helena

Me sinto útil mesmo, acredito assim, que tem que ser uma parceria, porque, sem o apoio dos professores, a gente não consegue fazer o trabalho (Helena).

A entrevista com a pedagoga Helena²⁹ foi no dia 1º de julho de 2015, na Secretaria Municipal de Educação do município que trabalha. Ela tem mais de 41 anos

²⁸ A entrevista da Cristina foi no dia 26 de junho de 2015, sexta-feira, às 14:37 horas. Quando soube que teria que gravar o áudio, disse que preferiria que fosse escrita, mas concordou que eu gravasse, já que, de outra forma, demoraria muito. Estava pouco à vontade, falava baixo, parecia tímida. Durante a entrevista, comentou que tem seis meses de trabalho como pedagoga. Apesar de ter quinze anos de carreira como professora, pouco relatou sua experiência. Gosta de trabalhar na área educacional e almejou isso desde o Ensino Fundamental.

²⁹ A duração da entrevista foi de meia hora. Em vários momentos, Helena relatou experiências como pedagoga da escola localizada na sede e pareceu mais à vontade de mencionar seu trabalho nesta escola.

de idade, reside na sede da cidade. Na infância, estudou em escolas do interior, mas não em escolas rurais. Fez Ensino Médio profissionalizante e o Magistério cursado garantiu-lhe a possibilidade de lecionar. Em 2001, por exigência da LDB, fez o curso superior em Letras, numa universidade particular. Trabalha como professora do Estado há 25 anos e há cinco anos como pedagoga do município. Coordena o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) de duas escolas, uma na sede e outra localizada na área rural. O deslocamento é feito por transporte exclusivo para funcionários da Secretaria Municipal de Educação e o tempo que gasta é de meia hora a uma hora. Com relação à estrada da cidade para a escola, relatou que alguns trechos são bem conservados, mas outros não. Trabalha no período da manhã, e cumpre 25 horas semanais. Fez especialização em Supervisão Escolar para, segundo ela, buscar respostas para os problemas que, aparentemente, pareciam sem solução na sala de aula. Gosta muito do seu trabalho como pedagoga.

d) O pedagogo Paulo

Mas eu acho que o maior desafio é nessa questão de locomoção, de estar lá (Paulo).

Paulo³⁰ foi o quarto a ser entrevistado, o único pedagogo do sexo masculino. Mora na sede do município e num sítio próximo da escola que trabalha. Tem licenciatura plena em Educação Básica. Em 2010, recebeu o título de especialista em Orientação, Supervisão Escolar e Coordenação. Sua primeira escola, segundo ele, não tinha aspecto das escolas atuais. Ela era de sapé e a única professora disponível também era a cantineira e “fazia de tudo”. A partir da 4ª série, ele foi estudar na cidade e, anos mais, tarde fez o Magistério. Tem por volta de oito anos de atuação como professor e também pedagogo. Leva de meia hora a uma hora no deslocamento de casa para o trabalho, e utiliza, para isso, o veículo da Secretaria Municipal de Educação. A estrada da cidade para a escola apresenta alguns trechos bem conservados, mas outros não. Seu

Comentou que uma das dificuldades em atender à escola do campo é a pouca disponibilidade de transporte, o que, muitas vezes, implica numa coordenação a distância.

³⁰ Conheci o Paulo no dia que fui entrevistar outra pedagoga. Desde o início, se mostrou disponível em saber sobre a pesquisa e aceitou o convite para a entrevista no mesmo dia. Demonstra prazer em trabalhar como pedagogo na escola do campo.

horário de trabalho é na parte da manhã, quando cumpre 25 horas semanais em duas escolas, coordenando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

e) A pedagoga Thaisa

Moro na zona rural e é um prazer ser supervisora da escola que estudei (Thaisa).

A pedagoga Thaisa³¹ tem idade entre 31 e 35 anos. Em sua infância, morou durante poucos anos em uma capital, mas, quando iniciou os estudos, foi na mesma escola que hoje coordena. Relatou que a escola era simples, que os livros didáticos eram velhos e reutilizados com frequência. Lembra, com carinho, das brincadeiras da hora do recreio e dos colegas, considera que o tempo que estudou lá foi muito feliz. Permaneceu nesta escola até a antiga 4ª série e, depois, foi estudar na sede do município. Concluiu o Ensino Médio em 2001. Prestou vestibular algumas vezes para Direito, mas o tempo foi passando e ela decidiu fazer o curso de Pedagogia numa universidade particular. Graduou-se em 2006 e, em 2013, concluiu uma especialização em Docência Superior. Atua como pedagoga há três anos, e não tem experiência como professora. Coordena todas as escolas localizadas em distritos do município, leva entre uma e duas horas no deslocamento de sua casa até as escolas, utiliza transporte escolar exclusivo para funcionários da Secretaria Municipal de Educação. Sobre as condições das estradas que utiliza no deslocamento diário, duas são pavimentadas e quatro estão em boas condições, mas ressaltou que elas ficam cheias de barro na época das chuvas, o que dificulta o trajeto. Trabalha no período da manhã, durante 25 horas semanais, coordenando o Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

³¹ A entrevista ocorreu dia 3 de julho de 2015, às 9 horas da manhã, na sala de reunião da Casa do Professor. Thaisa estudou em uma das escolas do campo que hoje coordena, demonstra satisfação com seu trabalho. Durante a entrevista, estava tranquila, relatou aspectos da sua rotina e experiências, foi bastante objetiva em seu relato, pareceu, por vezes, que evitava se aprofundar na relação entre seu trabalho e a SME. Ao final, me convidou para, posteriormente, conhecer todas as escolas do campo que coordena.

f) A pedagoga Amanda

Percebo também a diferença de um pedagogo que esteve na sala de aula e de um pedagogo que nunca esteve, que nunca passou pela sala de aula, que nunca assumiu uma regência (Amanda).

A sexta entrevista ocorreu no dia 7 de julho de 2015 por volta das 11:30 horas da manhã. Foi na escola do campo na qual Amanda³² trabalha. Ela mora em um distrito próximo e utiliza veículo particular, já que todos os profissionais que trabalham nesta escola moram na localidade e não existe transporte público entre um distrito e outro. Durante a infância, estudou numa escola rural. Segundo ela, era uma escola pequena, parecida com a qual trabalha atualmente, considera que a escola oferecia uma Educação de excelente qualidade. Na juventude, mudou-se para a capital, onde continuou os estudos desde o Ensino Fundamental (Anos Finais), o Ensino Médio, a faculdade e a especialização em Gestão Escolar, em 2007. Decidiu fazer Pedagogia por influência das tias que, hoje, são professoras aposentadas. Enquanto criança, sua brincadeira preferida era ser professora: “Desde pequenininha, as minhas brincadeiras eram de professora. [riso] Às vezes, eu não gostava de ser aluna, eu queria ser a tia [risos]”. Tem idade entre 31 e 35 anos. Gradou-se em Pedagogia em 2004 e, no ano seguinte, foi ser diretora de uma escola do campo, e trabalhou lá por cinco anos. Durante este tempo, também lecionou e durante seu relato, por vezes, ressaltou a importância da experiência da sala de aula para o coordenador pedagógico. Ao todo, são quase dez anos de experiência na área da Educação, trabalhando em escolas do campo. Como pedagoga, tem entre cinco a dez anos de experiência. É especialista em gestão escolar desde 2007, e considera o cargo de pedagoga como o mais prazeroso. A estrada entre o distrito que mora e o que trabalha é pavimentada, o tempo de deslocamento é de meia hora a uma hora. Seu horário de trabalho é alternado, entre manhã e tarde, perfazendo trinta horas semanais. Coordena uma escola com nove turmas de Educação Infantil.

³² Amanda estava muito disposta em contar sua experiência na área da Educação. Acredita que pesquisas como essa devem ser divulgadas para a melhoria do trabalho do pedagogo e do esclarecimento do seu papel. Demonstra habilidade em trabalhar na coordenação pedagógica e se sente valorizada pela equipe escolar.

g) A pedagoga Selma

Não sabia qual era o meu papel, eu fazia tanta coisa e, ao mesmo tempo, me sentia inútil. Será que estou realmente ajudando alguém? Aonde que eu parei? Aonde mesmo que eu tenho que começar? (Selma).

A pedagoga Selma³³ tem idade entre 36 e 40 anos, cresceu no interior e estudou em escolas localizadas nas sedes de dois municípios. Em 2008, ainda quando cursava Pedagogia, recebia uma bolsa de estudos para ser monitora/estagiária do Programa Educação em Tempo Integral. Depois de terminar a graduação, em 2010, foi dar aula numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Relata que se sentiu totalmente perdida, sem amparo e teve que buscar quais conteúdos trabalhar através de livros didáticos. Em 2012, fez uma especialização em Alfabetização e Letramento, mas está incompleta, uma vez que não terminou a monografia. Sua experiência de trabalho nas escolas do campo é de cinco a dez anos e, como coordenadora pedagógica, de três a cinco anos. Utiliza o transporte escolar exclusivo para funcionários da escola e leva de uma a duas horas no deslocamento de casa até o trabalho, a estrada é pavimentada, mas, como o distrito que trabalha é distante, ela acorda às cinco horas da manhã. Trabalha em dois períodos, manhã e tarde, perfazendo um total de 25 horas semanais. Considera cansativo trabalhar nesta escola, que abrange os três segmentos (Educação Infantil, Fundamental – Anos Iniciais e Finais). Relatou, por várias vezes, a dificuldade em ser pedagoga de uma escola do campo pelo acúmulo de funções na área administrativa e pedagógica.

h) A pedagoga Flávia

Essa supervisão a distância é muito complicada, a gente tem que ter um jogo de cintura muito grande, uma organização muito grande, uma persistência, determinação para dar conta de atender todo mundo bem, na medida do possível (Flávia).

³³ Impressões sobre a entrevista da Selma, que ocorreu no dia 9 de julho, entre 16 e 16:29 horas, em sua residência. Disposta a responder, parecia sensível, já que, momentos antes da entrevista, uma coordenadora da SME ligou cobrando uma planilha (ela ficou meio desorientada e eu sugeri que resolvesse essa pendência antes de começarmos). Estava confortável em responder e senti uma abertura da parte dela. Pareceu exausta com o trabalho e comentou que já se sentiu inútil e, ainda hoje, se sente sozinha.

A pedagoga Flávia³⁴ tem entre 31 e 35 anos, foi criada no interior e sempre estudou em escolas localizadas na sede do município. Atualmente, reside em um subdistrito. Em 2006, formou-se em Pedagogia e ainda não fez especialização. Relatou que, por várias vezes, tentou formar uma turma para o curso de Gestão Escolar, mas não o suficiente para formar um polo em seu município. Na área da Educação, já foi diretora e professora, o que totalizou doze anos. Há três anos coordena escolas do campo. Seu horário de trabalho é alternado, de manhã e à tarde, perfazendo trinta horas semanais. Os níveis de ensino que coordena são a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), totalizando dezoito turmas.

i) A pedagoga Fernanda

Gosto do trabalho que faço, não sei se trocaria por uma sala de aula, acho que gosto mais da parte de coordenação, gosto da escola, me sinto bem aqui (Fernanda).

A pedagoga Fernanda³⁵ tem idade entre 31 e 35 anos, cresceu e estudou numa capital até os doze anos, depois se mudou, com sua família, para o interior. Relatou que seu contato com o campo era frequente, pois os avós sempre moraram em um sítio e o campo sempre foi um local agradável para ela. Formou-se em Pedagogia em 2007, numa universidade federal. Em 2010, concluiu a especialização em Inclusão e Gestão Escolar. Nunca lecionou e trabalha como pedagoga há oito anos. Mora em um município e trabalha no distrito de outro município, utilizando seu próprio veículo para ir para o trabalho. A escolha por morar nesse lugar é devido à proximidade com a escola que coordena. O tempo do trajeto entre trabalho e casa é de menos de meia hora e a

³⁴ A entrevista da Flávia aconteceu em uma segunda-feira, dia 13 de julho de 2015, ao meio-dia, na sala de reunião da Casa do Professor. Estava muito disposta a relatar suas experiências. Não hesitou em comentar a relação da SME com seu trabalho, mesmo estando ao lado da sala onde a sua diretora trabalha. Contou sua trajetória com entusiasmo, gesticulando muito e demonstrando satisfação com seu trabalho de pedagoga.

³⁵ A data da entrevista da Fernanda foi no dia 14 de julho de 2015. Marcamos na Secretaria Municipal de Educação, mas, neste dia, ao chegarmos no local, não havia nenhuma sala disponível e, então, ela me convidou para ir à escola do campo que coordena. A duração da entrevista foi de uma hora e ela estava muito confortável em relatar sua rotina, suas experiências e o gosto pela profissão. Teve o cuidado de me apresentar para os alunos, professoras, funcionários e diretora e percebi o tanto que ela é querida por todos.

estrada é pavimentada. A carga de horário semanal é de 35 horas e ela coordena a Educação Infantil, a EJA e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

j) A pedagoga Elisa

A gente nunca espera só o momento do planejamento para estar discutindo e vendo o que pode ser modificado a cada dia (Elisa).

Elisa³⁶ foi a última pedagoga a ser entrevistada. O local escolhido por ela foi numa das escolas rurais que coordena. Tem idade acima dos 41 anos. Ainda criança, estudou em uma escola do campo, que funcionava em uma casa cedida. Estudou até a 4ª série em turmas multisseriadas e suas professoras não tinham formação acadêmica. Usavam um livro didático para três alunos. Incentivada pelos pais, continuou os estudos e fez o Magistério. Em 2004, terminou sua graduação em licenciatura da Educação Básica, e, em 2010, recebeu o título de especialista em Supervisão Escolar. Lecionou por 21 anos, sempre em escolas rurais, e, como pedagoga, trabalha há seis anos. Utiliza veículo próprio para trabalhar e leva, em média, de meia hora a uma hora neste deslocamento. Segundo ela, as estradas de terra da cidade para as escolas são bem conservadas (casalhadas). Trabalha em períodos alternados (alguns dias pela manhã e, em outros, à tarde), perfazendo 25 horas semanais. Coordena a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Nessas escolas, não existe direção fixa, então ela resolve parte administrativa e pedagógica cotidianamente. Durante a entrevista, por várias vezes, se mostrou dinâmica, contente em ser pedagoga e disposta a melhorar a Educação nas escolas que coordena.

³⁶ A entrevista da Elisa ocorreu no dia 17 de julho de 2015, numa das escolas do campo que coordena. Por uma vez, tive que desligar o gravador de áudio, pois ela se emocionou ao falar dos alunos e da Educação do Campo. Demonstra muito conhecimento na área da Educação e na dinâmica das escolas do campo, revelado em quase trinta anos de trabalho. Estava muito disposta a relatar suas vivências profissionais tanto como professora quanto como pedagoga.

3.2 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: da diversidade de funções

Através da apresentação contida no tópico 3.1, tivemos acesso aos perfis dos sujeitos da pesquisa, o que nos possibilitou conhecer a trajetória de cada um enquanto pedagogo atuante nas escolas localizadas nas áreas rurais da Região dos Inconfidentes.

Durante todas as etapas presentes nesta pesquisa, nos deparamos com a complexidade que envolve o pedagogo escolar, seja ele denominado como coordenador pedagógico, supervisor pedagógico, orientador pedagógico ou pedagogo. Placco *et al.* (2011) acrescentam, ainda, outra denominação: professor-coordenador. Segundo elas, as denominações para o cargo de pedagogo são diferentes, de acordo com as redes de ensino municipal ou estadual. Essa diversidade não se restringe somente na forma como profissional é denominado, mas também nas funções: sete dos dez pedagogos entrevistados assumem que desempenham funções administrativas e pedagógicas concomitantemente no cotidiano da escola.

Na escola acaba que a gente sempre faz de tudo! Na ausência do diretor, você assume papel de diretor, assume de professor, aí eu faço papel de tudo: de coordenador, de orientador de tudo, porque [riso] não tem jeito! (Laís).

Nas narrativas dos demais pedagogos do campo participantes desta pesquisa foi bastante recorrente a descrição, por parte deles, das funções que assumem advindas das escolas e das secretarias municipais de Educação.

O pedagogo assume várias funções, além das de ser pedagogo, mesmo porque são muitos problemas que surgem a todo momento, é [...] muita coisa que você tem que dar conta. Ah, se o diretor não está... Acontece que faltou um professor... Então, assim... Acaba que assume muitas coisas que não deveria assumir (Laís).

Tem os momentos que a gente é sozinho, porque eu que tenho que ir à escola, eu com os professores, eu com aquele ambiente, não tem direção fixa na escola... Então quem está lá... No dia que estou na escola resolvo tudo (Thaís).

Acontece que você faz muito trabalho burocrático e administrativo que te consome muito e que, se você ficar só resolvendo esses problemas, você não atinge o pedagógico (Amanda).

Acaba que você tem que atender também coisas de gestão, administração e atendimento (Selma).

Em nossa imersão no campo, ao conhecermos a realidade de cada sujeito participante da pesquisa, pudemos constatar que, muitas vezes, eles assumem diversos papéis no ambiente escolar, devido ao fato da direção das escolas do campo, na maioria das vezes, não ser fixa, isto é, as escolas têm diretor/gestor que gerencia mais de uma escola, sejam elas registradas como escolas do campo ou aquelas localizadas em distritos. Com isso, o pedagogo³⁷, ao atuar nessas escolas, é levado a resolver demandas administrativas e pedagógicas concomitantemente.

A pesquisa da Fundação Victor Civita sobre o perfil dos coordenadores pedagógicos da rede pública (2010) ouviu, por meio de entrevistas telefônicas, quatrocentos³⁸ pedagogos de várias capitais brasileiras. Estes indicaram que 15% dos seus problemas são causados pelo excesso de atribuições/falta de tempo e 10% dizem que falta tempo para planejar seus afazeres, 7% queixam-se que as questões pedagógicas competem com questões administrativas. No contexto deste estudo, foram entrevistados pedagogos de escolas públicas de vários Estados brasileiros e não exclusivamente os que trabalham nas escolas do campo. Os outros problemas, considerados mais graves, alegados por esses coordenadores pedagógicos foram: falta de motivação e disciplina dos alunos (28%), pais e comunidade (21%), professores – preparo e motivação (16%).

Considerando os dados colhidos nestas entrevistas, Placco *et al.* (2011) ressaltam que, apesar de haver dispositivos legais sobre as funções do coordenador pedagógico na escola e das pesquisas acadêmicas sobre a temática, a prática destes profissionais revela que muitos incorporam, voluntariamente ou involuntariamente, muitas atribuições que não são exclusivas de seu cargo. As pesquisadoras analisam a questão explicitando que o coordenador pedagógico é um profissional atuante e articulador entre os diversos atores da comunidade escolar, visando a uma prática educativa orientada pelas diretrizes no currículo escolar. “A falta de compreensão sobre os objetivos e limites de sua atuação, considerando o eixo da articulação, pode gerar equívocos e desvios de suas reais atribuições na função coordenadora” (PLACCO *et al.*, 2011, p. 51).

³⁷ No caso de nossa pesquisa, pedagogos também eram responsáveis por mais de uma escola.

³⁸ Pesquisa realizada em duas etapas, tendo Placco como assistente na primeira etapa, em 2010, e coordenadora da segunda fase, em 2011. Os quatrocentos pedagogos são provenientes das seguintes capitais brasileiras: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Natal, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo.

Essa diversidade de funções exercida por alguns pedagogos do campo da Região dos Inconfidentes reflete-se diretamente na maneira como eles se veem e percebem sua rotina. Pinto (2006) afirma que o universo da Pedagogia escolar e todo conhecimento produzido nesse meio só recebe sentido quando se manifesta e é vivenciado pelos educadores de diferentes maneiras e ações. Segundo ele, essas diferenças é que impactam de forma singular cada pedagogo escolar, sendo expressas por meio de fragmentos advindos de teorias pedagógicas, científicas, de sentidos comuns pedagógicos, saberes da experiência, estética, valores e senso comum. Ressalta, ainda, que a denominação pedagogo escolar se refere ao profissional da Educação que trabalha no ambiente da escola, tendo como objetivo unificar as funções que estão desarticuladas em seu ambiente de trabalho. Percebemos, em nosso campo de pesquisa, como esse exercício é realizado pelas pedagogas Cristina e Thaisa ao organizarem suas tarefas pedagógicas.

Eu tenho um cronograma das atividades e, cada dia da semana, tem a escola que eu vou para atender e, dali, deixo as atividades que vou realizar em cada escola (Cristina).

Separo cada dia da semana para uma escola, para me dedicar especificamente a esta escola, e vou até lá e resolvo tudo que preciso. No outro dia, já é outra realidade, outra escola, começa tudo de novo (Thaisa).

Quando o pedagogo do campo da Região dos Inconfidentes trabalha em duas ou mais escolas, acontece, muitas vezes, de fazer escolhas que interferem no cumprimento e na organização de seus planejamentos:

Acaba sendo impossível até pela própria rotina. Às vezes, tenho a necessidade de estar na escola, eu estaria lá, mas, de repente, surgiu algum imprevisto aqui que eu não vou pra lá mais (Elisa).

Alguns expuseram a falta de autonomia diante dos desafios do trabalho.

E, muitas vezes, por estar longe, por questões de transporte, de distância, essa relação ela se torna um pouco mais – como eu posso dizer... – distante mesmo e isso prejudica um pouco, porque, às vezes, você vai tomar uma atitude e aí você se depara nessa atitude, eu tenho autonomia... para fazer isso ou não? (Amanda).

O pedagogo do campo deveria ter autonomia de sentar com o professor e ver aquilo que é melhor para aquela comunidade (Cristina).

Deste modo, percebemos que essas características trazidas pela pesquisa de Placco *et al.* (2010) nos dão um panorama de atribuições ao coordenador pedagógico nas escolas públicas brasileiras. As pesquisadoras afirmam que os coordenadores ainda desenvolvem funções não correlatas ao cargo e que as consideram parte de seu trabalho. Com relação aos pedagogos do campo na Região dos Inconfidentes, percebemos, através de seus relatos, que a dinâmica/rotina de trabalho ainda precisa ser melhor sistematizada. A ausência de profissionais, como diretor e vice-diretor em algumas escolas do campo, aumenta o volume de trabalho do pedagogo, visto que ele acaba resolvendo demandas de outros setores. Tudo isso nos revela os aspectos que permeiam as construções das identidades dos pedagogos do campo da Região dos Inconfidentes.

3.3 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: dos desafios na formação inicial e ou continuada

Com base nas narrativas dos pedagogos do campo da Região dos Inconfidentes, constatamos que a maioria (nove) não cursou, durante a formação inicial, nenhuma disciplina que contemplasse o contexto da Educação do Campo. A pedagoga Fernanda traz uma reflexão sobre o fato.

Não sei também, nessa questão da Educação do Campo, desde quando ela é discutida, mas, em nenhum período, nenhuma disciplina cheguei a ver isso. Quando você me mandou o questionário e comentou que iria entrevistar e tudo, aí eu pensei nisso, eu acredito que a Bruna vai me perguntar algo do tipo e, engraçado, você sabe no que eu fiquei pensando? Porque a federal que estudei é uma universidade reconhecida no Brasil pelo lado dos cursos de Agronomia e na parte educacional, pelo menos na minha época... Não sei se hoje mudou a grade, como é que está funcionando, mas, em nenhum momento, ela focou e visto que ela está na região [...] não sei se havia disciplinas específicas, aquelas opcionais, não me lembro disso, mas na parte obrigatória não (Fernanda).

Dos dez pedagogos entrevistados, Fernanda foi a única que estudou numa universidade federal e a pedagoga Amanda foi a única a cursar uma disciplina voltada para este campo de estudo. Ela estudou numa universidade particular e concluiu a graduação em 2004. Sobre a disciplina cursada, ela comentou que:

Ajudou para eu saber onde eu teria que procurar para vencer os obstáculos, mas não deu uma base muito legal não (Amanda).

Os demais pedagogos do campo formaram-se em universidades localizadas na ou próximas à Região dos Inconfidentes e muitos iniciaram a trajetória profissional em escolas rurais. Durante os relatos, disseram que não lembram de ter estudado sobre a Educação do Campo, e três deles, depois de formados, participaram de algumas palestras e encontros, promovidos pela UFOP e pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Aquí no município, quando nós reestruturamos o currículo, acho que me parece que foi em 2012, justamente por essa necessidade, então nós tivemos alguns encontros falando sobre Educação do Campo até porque, para essa reestruturação, era importante (Elisa).

É essa parceria que a gente tem com a UFOP, de vez em quando, a gente faz alguns minicursos (Helena).

A gente conseguiu ver um pouquinho da Educação do Campo num curso de gestão que a gente fez, gestão Pública, pela Universidade de Juiz de Fora, acho que a secretaria recebeu esse convite e aí poderia ir o diretor e mais duas pessoas, eu lembro que eu fiz. E, na universidade já recente, às vezes, a gente tratava alguma temática relacionada, eu atuando como orientador, aí muitas das vezes vinha um livro relacionado a questão do campo, mas não assim com aquele aprofundamento, tratando especificamente da temática (Paulo).

No que tange à formação do pedagogo, temos conhecimento de que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, estabelecidas pelo CNE nº. 1, de 15 de maio de 2006, apresentam, em seu 5º artigo, dezesseis aspectos que o egresso do curso deverá estar apto. De acordo com Leal (2013), estes aspectos abrangem as dimensões procedimental, conceitual, atitudinal e relacional. O egresso, além disso, deverá atuar com ética, promover e facilitar as relações de cooperação entre a instituição, a comunidade e a família, trabalhar em equipe, respeitar as diferenças, participar da gestão das instituições, elaborar, orientar, coordenar e acompanhar projetos pedagógicos em espaços escolares e não escolares. De fato, essa gama de atribuições repercute nas disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia.

Gatti e Nunes (2009) pesquisaram 71 cursos presenciais de Pedagogia em todas as regiões brasileiras. A distribuição dos cursos, tanto de instituições públicas como privadas, foi proporcional à distribuição regional destes pelo país: 9% da Região Norte, 17% do Nordeste, 14% do Centro-Oeste, 42% da Região Sudeste e 18% da Região Sul. Elas pontuaram que, como as DCNs são muito extensas, cada instituição elabora o seu

currículo. Com isso, a pesquisa objetivou montar um panorama a respeito do tipo de formação que as Instituições de Ensino Superior estão ofertando e se ela é compatível e adequado às exigências profissionais. As principais características desses cursos são exploradas nesta pesquisa e as específicas são representadas de cursos previamente selecionados. Investigaram as matrizes curriculares e ementas, enumeraram 3.513 disciplinas, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Estas estabeleceram a organização dos dados com base nas DCNs de 2006 que, de acordo com elas, envolvem “três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores” (GATTI; NUNES, 2009, p. 19). Após este levantamento inicial, as autoras elaboraram categorias de análise de modo a agrupar o conjunto de disciplinas. As categorias encontradas foram assim dispostas: 1) Fundamentos teóricos da Educação; 2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3) Conhecimentos relativos à formação profissional específica; 4) Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas; 5) Outros saberes; 6) Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e 7. Atividades complementares. Feito isso, constataram que os cursos de Pedagogia, no Brasil, apresentam uma diversidade de nomenclaturas para as disciplinas e isso se reflete na forma como cada instituição entende seu projeto e trabalha com o conhecimento.

Para as autoras, pensar na formação destes profissionais com base nas DCNs de 2006, especificamente ressaltando o Artigo 5º de enfoque interdisciplinar, requer um trabalho mais profundo em cada disciplina, visando mais trocas de saberes em programas de formação continuada. Cada curso de Pedagogia elabora seu currículo baseado nas DCNs e, neste sentido, dão enfoque nas disciplinas que acreditam ser mais relevantes para a formação do futuro profissional.

Diante desses elementos, fica evidente que, na formação inicial dos sujeitos da nossa pesquisa, os currículos dos cursos de Pedagogia optaram por enfatizar outras áreas do conhecimento, deixando a Educação do Campo fora de questão. Percebemos, pelas narrativas dos pedagogos do campo, que essa ausência de discussão sobre o contexto do campo impacta no trabalho desenvolvido nessas escolas. Alguns até disseram que não acreditam que o ideal seja uma formação específica, mas que houvesse mais discussões e cursos voltados para este contexto. De fato, as concepções que cada um carrega refletem-se no pouco entendimento da história da Educação do Campo. Acreditamos que estudar esta modalidade de ensino em uma única disciplina,

palestras ou cursos ainda será insuficiente. A questão central que permeia essa análise revela que os cursos de Pedagogia que formaram esses pedagogos não deram conta de abarcar todos os espaços de atuação deste profissional, além de não se atentarem para o perfil dos alunos, as características e localizações das escolas que circundam as universidades da Região dos Inconfidentes e proximidades.

3.4 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: da satisfação e as relações com o aluno e o professor

Durante as entrevistas que realizamos com os sujeitos da pesquisa, ficamos atentos e instigados a saber as impressões sobre o início do trabalho nas escolas do campo, quem acolheu melhor, o que pensam sobre os alunos, e como é estabelecida a relação do pedagogo com o professor.

A maioria dos pedagogos do campo da Região dos Inconfidentes relatou que quem os acolheu melhor foram os alunos e são eles que os fortalecem para continuar atuando.

O que mais me agradou foram os alunos mesmo, foi o jeitinho de lá, entendeu? Isso foi o que mais me agradou (Laís).

Percebo que os meninos do campo – como eu digo... – são mais meigos, carismáticos (Cristina).

São alunos humildes, eles são carinhosos, o que me chama muito atenção neles que eles são educados, dificilmente, na hora que você chama atenção de um, ele te responde (Selma).

Então, eu acho os alunos muito educados, embora eles morem no campo... Os pais também são muito humildes, eles acolhem, estão ali de braços abertos, muito carinhosos, muitos quando você visita, eles ficam com vergonha, porque a casa é humilde. “Ah, que a diretora... Ah, que pedagoga...” Então acha, assim, que a gente é uma coisa muito importante, que a gente não pode ir na casa deles, eles ficam todos envergonhados (Selma).

Ah, os meninos! Eles são carinhosos, são muito receptivos, muito carinhosos, muito afetivos, então, assim, eu não me esqueço mesmo, eu quase sendo derrubada e eles vindo me abraçar... Me abraçar, então é muito bom, a receptividade é muito boa nas escolas rurais, muito bom! (Flávia).

A gente nunca teve problema com os alunos. Graças a Deus, eles são muito disciplinadinhos (Flávia).

Porque o aluno do campo, o que mora na zona rural, eles são mais... – como que eu digo... – eles se sentem, eles têm mais liberdade de brincar, de pular, de expressar, de falar (Elisa).

Olha, eu observo mais em relação aos alunos, eles são mais receosos... Quando a gente está presente é... Então, assim... Eles conversam e tudo com a gente, mas parecem que eles são mais receosos dessa conversa (Helena).

Emerge, nas narrativas apresentadas, uma concepção do aluno do campo envolto a um meio carismático. Rios (2008), em sua tese, ao pesquisar as identidades dos alunos da roça³⁹ explicita que estes são representados nos discursos por meio de adjetivos estabelecidos que, conseqüentemente, os diferenciam dos demais estudantes.

Os docentes caracterizam os alunos e alunas da roça como: pessoas atrasadas nos estudos, trabalhadoras, tímidas, silenciosas, com muitas dificuldades nos estudos, assustadas, comportadas, acomodadas, limitadas, passivas, acrílicas, comuns, frustradas, inferiores. Tais representações identitárias são feitas a partir de outra identidade, de um modelo de aluno/aluna – a identidade do aluno e aluna da cidade (RIOS, 2008, p. 155).

Neste sentido, percebemos como o modelo de escola urbana e a representação do aluno da cidade estão presentes nas concepções dos pedagogos entrevistados, o que resulta numa identidade enquadrada e determinada pelo modelo urbano, o que segundo, Rios (2008), dissemina uma ideia de que o aluno da roça possui uma identidade única e singular de “ser da roça”, levando-o a uma conseqüente exclusão, além do preconceito com o homem da roça (Jeca).

Sobre a relação do pedagogo com os professores, oito entrevistados disseram trabalhar em equipe. Cristina cita como é, para ela, essa relação:

Os planejamentos que, às vezes, o professor não dá conta de cumprir, eles acham que o pedagogo está cobrando muito, reclamam sobre conteúdo que é muito, que aluno não dá conta e joga para o pedagogo resolver. As dificuldades de aprendizagem, pedagogo tem que resolver, complicado, né? (Cristina).

Laís e Selma disseram ser, por vezes, conflituosa essa relação entre pedagogo e professor.

Às vezes, eu paro e fico perguntando como que eu vou fazer para cativar ou orientar aquele professor ou mudar o pensamento de um professor que é mais resistente, qual o método que vou usar, qual a teoria que vou usar para

³⁹ A autora designa roça como uma “ruralidade específica”.

convencê-lo que aquela forma é a correta e que, se ele tentar, ele pode conseguir, não é uma coisa imposta, eu deixo a critério dele, não chego impondo, eu peço, mas, quando você pede, você sente a resistência do professor, ele já fala: “Não, não vai dar certo”, sem ao menos tentar (Selma).

Mas o que eu acho mais difícil é o trabalho com os professores. A gente encontra muitos professores assim, sabe? Vamos falar assim... que já está na hora de aposentar e não aposenta [riso] e é muito difícil, não querem nada, tudo está ruim, se oferece alguma coisa, está ruim, se não oferece nada, está ruim. Então, assim, o mais difícil que eu acho é isso (Lais).

A satisfação do trabalho em equipe entre o pedagogo e os professores é o mais recorrente entre os pedagogos do campo.

Nós sempre fazemos, aqui na escola, com o grupo de professores, todos juntos, todo bimestre, tem reuniões de conselho de classe, questão de orientação aos professores o tempo todo. Professores, quando precisam, assim, que nós trabalhamos com plano curricular junto à equipe de professores. Nós construímos o plano de ensino baseado em competências, capacidades e habilidades de todas as disciplinas, então eles trabalham em cima disso, e como são capacidades, às vezes, eles têm dúvidas, inferir o sentido de não sei o quê. “Como que eu vou achar atividades para desenvolver isso com o aluno” e tal, aí eu sempre estou auxiliando o professor (Fernanda).

Eu tento trabalhar tudo misturado [riso], porque tem momentos para tudo, tem momentos mais nos bastidores, tem horas que eu tento trabalhar mais no coletivo, em outros individualmente, mesmo porque você tem que tentar explorar a habilidades de cada professor, nem todo mundo é 100% em tudo, então você tem que tentar trazer aqui para o grupo, para a equipe, aquilo que ele sabe fazer de melhor, porque é assim que ele vai se sentir bem e, ele se sentindo bem, ele vai trabalhar com mais ânimo e desenvolver melhor tudo o que for proposto. Eu percebo que há vários momentos para fazer e acontecer (Amanda).

A gente nunca está sozinho, é um problema que eu tenho que resolver, mas eu não vou resolver sozinha tem uma equipe para me apoiar, é assim que eu me sinto! (Helena).

Nós somos uma equipe muito unida, tanto da secretaria, das escolas, professores, coordenador, secretário, diretora, a gente é muito unido e sempre um conta com o outro mesmo (Elisa).

Sem o professor a gente não é nada, a gente pode ser excelente, maravilhoso, mas, se a gente não tiver um professor que trabalhe com a gente, nosso trabalho é zero, é nulo, tem que ter essa parceria com o professor, fundamental (Thaísa).

No que tange à pesquisa de Placco *et al.* (2010), através de respostas múltiplas, os coordenadores pedagógicos enumeraram características sobre o que consideram imprescindível ter para serem bons coordenadores, tais como: capacitação, promover

bons relacionamentos, dinamismo, dedicação/comprometimento/envolvimento, determinação/ousadia, ponderação e transparência/honestidade/ética⁴⁰.

Com relação à nossa pesquisa, nossos sujeitos, ao serem indagados sobre o que pensam sobre o papel do pedagogo, como se sentem ao trabalhar no contexto da Educação do Campo, alguns deles disseram que se enxergam como apoio da escola, da equipe de professores.

Ser pedagogo... Ah, é ser um apoio para a escola, é estar ali fazendo um trabalho junto com os professores, apoiando, orientando, dando sugestão, ouvindo também as reclamações, as lamúrias, as dificuldades. Estar lá dando aquele apoio para os alunos (Laís).

Ah, o pedagogo é o apoio, o suporte, o norte, é aquela pessoa que vai direcionar, que vai acompanhar o trabalho, que vai ajudar em tudo que precisa (Thaísa).

É ser, basicamente, o coração do ensino da escola, acredito que, sem ele, apesar da resistência de muitos professores, que isso acontece até hoje, talvez pelo caráter fiscalizador que o supervisor foi inserido na escola. [...] Sou o complemento da sala de aula e, se eu não auxiliar, não colaborar, não cobrar, o ensino da escola cai (Fernanda).

De fato, percebemos como cada pedagogo vivencia sua relação com o trabalho, com a equipe de professores, e esses fatores se interligam ao prazer ou desprazer da rotina de trabalho na escola do campo. A motivação da pedagoga Cristina fica evidente neste excerto:

⁴⁰ Detalhando a pesquisa de Placco *et al.* (2010), os dados revelaram, no item capacitação, 47% desejam ter competência para desenvolver seu papel/ter conhecimento prático e teórico; 34% querem buscar aperfeiçoamento; 9%, planejamento pedagógico; 9% buscam melhorias constantes para o ensino/aprendizagem/dificuldades dos alunos, 5% almejam organização no trabalho; e 4% ter responsabilidades. Sobre a importância de bons relacionamentos, 41% não têm conflitos graves com a comunidade externa nem a interna da escola; 18% responderam sobre saber ouvir e aceitar opiniões; 7%, ser comunicativo com todos da escola; e 3% mencionaram a necessidade de ensinar a equipe a ser unida nas decisões de melhoria para o aprendizado do aluno. No que se refere ao dinamismo, 20% acreditam que é observar todas as áreas da escola (professores, secretaria, merenda, limpeza), se tudo está funcionando corretamente; 8% falaram sobre ter iniciativa para desenvolver projetos; 13% ter flexibilidade para lidar com imprevistos; 6% apontaram a motivação da equipe; e 4% ter criatividade. No quesito dedicação/comprometimento/envolvimento, 18% mencionaram comprometimento e envolvimento com a equipe escolar/atuação em todas as áreas buscando solução; 8% amor à profissão/gostar muito do que faz; 7% destacaram a necessidade de estar próximo do professor/aluno/família/apoio; 5%, ser prestativo/pronto a atender toda a comunidade/solidariedade; 4% mencionaram a gestão escolar/trabalhar de corpo e alma nas tarefas; 4%, a assiduidade/presença da direção da escola no decorrer do dia; 4% ter disponibilidade de horário; e 3%, acompanhar as aulas, visando saber se o processo de aprendizado está sendo concretizado. No que tange à determinação/ousadia, 8% responderam sobre ser articulador do grupo e 14% sobre ter um espírito de liderança/forte. Sobre ponderação, 10% disseram que é importante ter bom senso para resolver os problemas sem prejudicar ninguém/saber mediar/equilíbrio. Por último, sobre transparência/honestidade/ética, 4% mencionaram ética profissional; e 4%, a objetividade/clareza/não mascarar a situação.

É ver o trabalho dos professores com os alunos, ver que minhas orientações são válidas, que são aceitas e que o trabalho vai fluindo (Cristina).

Helena, ao ser indagada sobre seu trabalho, relata que o considera mais prazeroso do que exaustivo:

Ah, não... Prazeroso [riso], porque eu me sinto bem fazendo o que eu faço, eu me sinto útil, eu acho que colaboro de alguma forma, lógico que tem alguns pontos que a gente deixa a desejar, tem alguns problemas que a gente não consegue resolver, mas, pelo menos, a gente tenta, a gente busca (Helena).

Sobre a percepção que cada pedagogo entrevistado tem sobre o prazer e desprazer do seu trabalho, quatro deles sentem prazer no trabalho que realizam; cinco consideram prazeroso e, ao mesmo tempo, cansativo; um sente-se mais para exaustivo. Quanto à maneira como se sentem no ambiente de trabalho, cinco responderam que solitários; três se sentem amparados por uma equipe escolar; dois consideram o trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, solitário.

Geralmente, é um trabalho solitário... Solitário, que eu digo, assim, não em relação à equipe da escola, vamos dizer assim com relação à equipe da secretaria, superintendência... É... É meio solitário, a gente que tem que ficar correndo mesmo, buscando (Elisa).

Os desafios impostos pela profissão do pedagogo que atua nas escolas do campo da Região dos Inconfidentes são vistos pela maioria, oito deles, como desafios que fazem parte de suas atribuições, enquanto outros dois sentem dificuldades e, por vezes, entraves nas ações que desempenham, tanto que já cogitaram trabalhar em outra área e, destes dois, um estuda a possibilidade de pedir remoção para as escolas da cidade e relatou que não gosta muito de trabalhar como coordenador pedagógico.

Durante as entrevistas, outro aspecto observado se refere à angústia/inquietude de alguns por não conseguirem solucionar todas as demandas da escola. Cinco citam os entraves da inclusão escolar.

Geralmente, não é dificuldade pedagógica, é dificuldade que vai além disso, que, aí, a gente precisa de outros setores, de outros profissionais para estar ajudando e a gente não tem... Embora corra atrás, peça, a gente não consegue, porque tem as nossas limitações de informação, de conhecimento, os professores também. Então chega um ponto que a gente fica mais ou menos paralisado, dependendo de alguém, de outra formação, ou de outro setor para

dar prosseguimento e, às vezes, a gente não consegue e isso aí acaba sendo a minha maior frustração (Elisa).

A minha preocupação maior, enquanto supervisora, é no atendimento aos alunos com necessidades especiais, porque a gente sabe que a escola tem que incluir, mas não é só colocar na sala de aula (Helena).

Todos esses aspectos, observados nas narrativas de nossos sujeitos, demonstram a complexidade vivenciada por eles no contexto das escolas do campo. Podemos afirmar que alguns se encontram em início de carreira, pois trabalham nestas escolas a menos de cinco anos. Neste sentido, Tardif (2007, p. 86) explicita que “é no início de carreira que a estruturação do saber é mais forte e importante, estando ligado à experiência de trabalho”. O autor acrescenta que essa experiência inicial vai, aos poucos, possibilitando uma progressão e uma tomada de consciência de diferentes aspectos referentes à profissão, o que desencadeia a construção da sua identidade profissional. Nesta perspectiva, percebemos que estes pedagogos, além de se encontrarem em início de carreira, estão inseridos em um ambiente ainda pouco familiar, onde a proposta de Educação do Campo é pouco compreendida e trabalhada.

3.5 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: do livro didático e o projeto pedagógico

Nesta seção, analisaremos outro aspecto importante identificado nas narrativas dos participantes da pesquisa, a questão do livro didático específico para a Educação do Campo e os projetos pedagógicos atualmente em uso pelas escolas do campo da Região dos Inconfidentes. Esses dois instrumentos são objeto de estudo e de constantes verificações por parte dos pedagogos do campo. Na Região dos Inconfidentes, podemos afirmar que, nas escolas do campo, o pedagogo é uma das figuras mais importantes na escolha do livro didático, como também na elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Com efeito, todos os dez pedagogos se posicionaram sobre a importância do livro didático para os alunos do campo e os critérios de seleção deste material advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Cada um dos cinco municípios organiza de forma peculiar as reuniões de escolha desse material. Em

alguns destes municípios, os professores são convocados para a reunião de escolha, em outros eles, são convidados a contribuir, assim, a presença do coordenador pedagógico é essencial nesta etapa.

De todos os pedagogos, somente a Amanda e Fernanda não fizeram a escolha do livro didático em 2014/2015. Amanda justificou que, atualmente, a Educação Infantil do município não tem mais livro didático, uma vez que a SME suspendeu o convênio que mantinha com uma editora. Ela salienta que, quando as professoras faziam uso do livro, tinham que acrescentar, trabalhar e abordar mais as questões. Ele era mais um orientador. Para ela, o aspecto negativo relacionado ao fato de não terem mais o livro didático relaciona-se ao caso dos alunos transferidos, uma vez que, por mais que exista o Referencial Curricular da Educação Infantil, os conteúdos podem diferir de uma escola para outra, já que o referencial é amplo e o professor pode abordar o conteúdo da maneira que julgar melhor.

A pedagoga Fernanda não ficou sabendo do período de escolha em 2015 e acredita que a Secretaria Municipal de Educação mesmo escolheu. Baseia sua fala no último livro didático escolhido.

A única opção da última escolha, nenhum professor gostou muito do livro, acharam o livro muito vago, fora do plano de ensino da escola, atentando, já que o plano de ensino está dentro da matriz curricular estadual, dentro daquelas competências e habilidades, então não é o plano da escola que tem que se adequar ao livro, é o livro didático ser o mais próximo, adequado. A maior crítica foi com relação às capacidades que o livro apresenta muito vagamente, diferente de outros livros, no entanto, muitos professores que têm contato com professores da sede, que recebem outros tipos de livros, não de Educação do Campo, eles acabaram pegando, xerocando (Fernanda).

De nossos interlocutores, oito fizeram a escolha do livro didático para as escolas do campo em 2014/2015, sete consideram o material simplificado/resumido/vago/confuso/limitado, um acredita que o material é bom e é um apoio, e um considera boas algumas atividades do livro e outras precisam melhorar.

Eles são bons, eles são um auxílio para o professor. Eu acho que, principalmente, para os iniciantes, porque eles veem assim, com um pouco de... uma dificuldade um pouco maior, acho que eles são bons sim, são necessários mais como um apoio (Helena).

Pelo que eu vejo e pelo que eu acompanho, as atividades que são boas, vamos dizer assim, que condizem com a realidade, outras nem tanto, mas eu acho que é um material que precisa ser mais voltado para a realidade deles (Paulo).

Para Cristina, os professores não gostam deste material, porque não atende os conteúdos e não acham que está de acordo com o referencial e a matriz curricular. Segundo Selma, os livros não são de boa qualidade e não têm tantas opções quanto os livros da escola urbana. Flávia relatou que ainda não é o material ideal, não é o que gostaria de ver e que fica tudo limitado. Thaisa considera o material simplificado/resumido, mas comenta a opinião dos professores sobre o livro.

Simplificado, muito resumido, trata a Educação do Campo como se fosse algo a parte e não se preocupa assim... Realmente, em aprofundar nos assuntos, é muito simplificado, muito simples o material [...] Por um lado, eles acham que facilita, porque os alunos não têm que ficar carregando aquele tanto de material, aquele tanto de livro, mas tem que fazer muita matriz... Muita coisa extra para poder dar conta do conteúdo, fica a desejar (Thaisa).

Elisa explicita sobre as poucas opções de escolha. No caso do seu município, são duas editoras somente, e mesmo com um livro didático para cada aluno, os professores complementam com atividades da internet e de outros veículos.

Na verdade, no ano passado, eram duas escolhas, então nós escolhemos aquele que era... melhor um pouquinho... mas não atendeu, não atende e, esse ano, para você ter uma ideia, só teve uma opção de escolha e os livros não chegaram até hoje, então, quer dizer, os professores têm que se desdobrar... Internet, eu juntando material, eu trazendo... Vamos adaptando... Vamos montando. Então, na verdade, nós trabalhamos com montagens e recortes o tempo todo (Elisa).

Laís relata que, no período de escolha, ela vai à SME, recolhe as opções de livros disponibilizadas e leva até a escola para os professores escolherem. Na última seleção foram somente duas opções de livros.

Seria bom se viesse um só de Português, um só de Geografia, um só de História, um só de Matemática, ele seria bom, mas acaba que vem muito reduzido, então, assim, uns professores nem gostam de usar, porque vem, por exemplo, explicando, aí vem um exercício, pronto, já vem outra matéria (Laís).

Durante a infância, Elisa estudou em escola do campo e nos relatou que não teve livro didático num certo período da escolarização.

Não tinha. Fui ter livro didático na 4ª série, numa escola do município de [suprimido], que a 4ª série eu fiz em outro município, porque, na comunidade onde eu morava, só tinha até a 3ª série. (...) Lá tinha livro, mas era aquele livro integrado, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, junto e era o quê? Um livro para três alunos, então a gente não tinha o livro da gente. Ah... Acho que tudo era muito difícil (Elisa).

Por certo, verificamos que o Ministério da Educação, tendo como intermédio a SECADI e o FNDE, lançou, em 2012, através do PRONACAMPO, o PNLD Campo para as escolas públicas registradas como escolas do campo que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista a organização dos critérios de escolha dos livros didáticos, Rocha (2014) explica que o PRONACAMPO foi criado em 2011 e, dentro de suas ações, o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD Campo⁴¹. Ela fez parte da comissão técnica da equipe de avaliação, cujo desafio era discutir e propor conteúdos, conceitos, imagens, significados e sentidos com o objetivo de criar um referencial para analisar os livros pertencentes ao programa. Segundo a autora, os livros eram destinados aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para turmas seriadas e multisseriadas. Para a equipe da comissão, o desafio maior era desenvolver indicadores condizentes com a realidade de diversos educadores envolvidos na luta pela Educação do Campo, sujeitos ligados à formação de educadores, à EJA (alfabetização), à pesquisa e gestão de políticas públicas.

O trabalho de pesquisa de Arboit e Pacheco (2013, p. 146) investigou como os livros didáticos destinados às escolas rurais e urbanas retratam o cotidiano de vida e trabalho no meio rural.

Nos livros didáticos do Ensino Fundamental, muitas vezes, a relação texto/ilustração constitui um grande obstáculo epistemológico, quando reforçam as ideias do senso comum e os estereótipos da vida no campo. A ideologia e o poder podem ser identificados através das representações de imagens, nos textos nas atividades, na forma como é abordado o contraste entre campo e cidade. Neles são retratados, muitas vezes, a vida no campo como sendo sofrida, de trabalho árduo e cansativo, de baixa remuneração, mostrando já a cidade, como o lugar do desenvolvimento, onde possui um fluxo maior de pessoas, propício ao consumo e à rentabilidade.

Nesta perspectiva, as autoras acrescentam que, por vezes, os livros privilegiam certas regiões geográficas do país, o que reforça a dicotomia cidade-campo. Ao mostrarem imagens de escolas, um dos livros expõe duas escolas do campo sem alunos

⁴¹ Maiores informações no site: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/5373-edital-pnld-campo-2016>.

e uma imagem de uma escola particular em São Paulo, onde os alunos aparecem todos uniformizados num momento de recreação, ou seja, colocam o campo como lugar isolado, atrasado e inferior em relação ao espaço urbano.

Neste sentido, Rocha (2014, p. 39) explicita que um dos caminhos para a quebra deste paradigma somente será compreendido através dos sujeitos do campo organizados em movimentos sociais e sindicais, realizando uma discussão e sugerindo propostas para a Escola do Campo “a partir do que se entende por campo e, conseqüentemente, do significado que a Educação assume nesse espaço”.

De outro lado, Arboit e Pacheco (2013, p. 145) pontuam a responsabilidade também na formação teórica e política do professor, pois ele, ao trabalhar com o livro didático, poderá perceber as limitações e os aspectos positivos. Saber avaliar e interpretar os conteúdos, isso exige perspicácia e boa interpretação dos assuntos presentes no material. Assim, professor e aluno deixam de ser reprodutores de um saber pré-estabelecido e se tornam sujeitos deste processo.

Para que, de fato, os livros didáticos, tanto para as escolas do campo quanto para as escolas urbanas, evidenciem as culturas, os contextos de lutas dos movimentos sociais e sindicais e as identidades do meio rural, se faz necessário que essa escolha do livro não seja feita em uma reunião isolada em cada Secretaria Municipal de Educação ou escola do campo. Os sujeitos entrevistados em nossa pesquisa, assim como os professores que utilizam este material, indicaram críticas aos livros. Os apontamentos, críticas e sugestões deveriam ser encaminhados para a equipe técnica que analisa as editoras que participam do PNL D Campo.

Sabemos que a interferência e imposição de um modelo de Educação baseado numa visão urbanocêntrica não se reproduz somente em livros didáticos, mas também nos projetos pedagógicos, sejam eles formulados pelas secretarias municipais de Educação, por outras instituições ou nas próprias escolas do campo, pelos professores e pedagogos. Essa ideologia é sentida, muitas vezes, de forma sutil e velada. Nas narrativas dos nossos sujeitos, alguns projetos pedagógicos se resumem a plantar uma horta ou desenvolver algo em parceria com empresas, siderúrgicas e mineradoras da Região dos Inconfidentes.

É o mesmo, não tem diferença nenhuma. A única coisa que vai diferente, no caso, é a questão do livro didático, porque ele está inserido na... porque ele já vem, pelo Censo, como zona rural. A única coisa que vai diferente é o livro, porque, no mais, é tudo a mesma coisa, o planejamento é o mesmo, o

currículo é o mesmo. [...] Específicos, a gente tem algumas oficinas que a gente faz, oficina de horta sim que a gente faz mais voltado também... Como lá está perto de uma indústria, então, lá, eles apoiam a gente nas iniciativas... dos meninos, a gente faz trilha, umas coisas legais lá e aí tem o apoio dessa empresa que nos apoia, nos dá mais recursos, até mesmo que a secretaria (Láís).

A gente trabalha com muitos parceiros, são as mineradoras. Cada escola tem o seu projeto, procura conciliar com o que a mineradora precisa fazer na região. Então, cada escola tem o seu projeto, tem escolas que tem horta, passeios, excursões, atividades voltadas para o meio ambiente. Cada escola tem o seu projeto, em parceria com as mineradoras, empresas (Thaísa).

Nas escolas que Thaísa coordena, os professores da disciplina de História desenvolvem um trabalho voltado para a história do município e dos distritos. A pedagoga Cristina afirmou que, atualmente, não existe nenhum projeto pedagógico voltado para os saberes do campo e o que o desenvolvido é baseado no referencial curricular do município. Helena comentou que, pensando no contexto do campo, a SME, junto com a equipe pedagógica, pensa em reestruturar o currículo.

A gente trabalha com a história aqui do município, história dos distritos, mais na disciplina de História, mas um projeto estruturado mesmo, assim não tem não (Thaísa).

Assim... Nós já contemplamos, em nosso currículo, algumas coisas, mas eu não diria que o nosso currículo já está voltado especificamente para a Educação do Campo, a gente ainda tem muito que avançar nesta parte. [...] Estamos até para reestruturar o currículo das escolas rurais exatamente para atender melhor nessa questão, porque o que a gente observa é que a realidade é um pouco diferente da zona urbana e é uma grande preocupação de atender esses meninos da forma, assim, que possibilite eles terem uma Educação de qualidade também valorizando o meio que eles vivem (Helena).

Elisa explica que a escola que trabalha já desenvolveu uma atividade voltada para o patrimônio, mas, neste ano, não teve nenhum projeto pedagógico específico para os saberes do campo.

Não, não. Mas voltado para o campo específico não tem, só teve do patrimônio que os meninos estudaram... A realidade, a comunidade, até de outras, mas este ano a gente não teve. [...] Raramente, algumas vezes, eles olham, por exemplo, quando estão estudando com relação à nascente, a lixo, aí eles usam o espaço para estar saindo e está estudando, quando estudou patrimônio também visitou outras comunidades, mas, fora isso, não, mais dentro da sala do espaço mesmo (Elisa).

Segundo a pedagoga Selma, na escola que trabalha, os professores não chegaram a desenvolver um projeto, mas abordam exemplos e ensinamentos em relação à vida do campo.

No caso, como a comunidade é muito envolvida com a questão da agropecuária, produção de leite, acaba que os professores dão exemplos em suas aulas, contextualizando o conteúdo com a vida deles, com o dia a dia deles (Selma).

Paulo comentou que o currículo da rede de ensino já teve várias adaptações e reestruturações para o contexto do campo, e que sua preocupação é com a motivação das crianças.

Aí a gente pensa no trabalho com as crianças no sentido que, assim, que eles valorizem essa questão do campo mesmo. Que, muitas das vezes, igual há um tempo atrás, o currículo não era bem voltado para isso e, aí, as crianças se sentiam, até mesmo os maiores do 5º ano, não tão motivados para isso, o que eles vão fazer no campo (Paulo).

Ainda segundo Paulo, ao comentar sobre o que já foi desenvolvido através do Projeto Político Pedagógico e no projeto de Educação Patrimonial com alunos do 4º e 5º anos:

Já foi feito um trabalho lá com os alunos na horta, de plantar alguma coisa, foi, assim, dentro de uma proposta do Projeto Político Pedagógico e que o professor desenvolveu a atividade e, muitas das vezes, eles fazem um trabalho no dia a dia também, pensando lá dentro da Geografia, que sai com os meninos e aí já foram desenvolvidos já projetos na área de Educação Patrimonial que valorizou um pouco disso. Na Educação Patrimonial, os professores fizeram um trabalho bacana de reconhecimento das atividades que têm no campo, o professor levou as crianças para verificar isso, não foi aquele trabalho só na sala, foram conhecer, inclusive, então é a valorização do que realmente tem lá. Já houve trabalhos neste sentido, da Educação Patrimonial e outras atividades dentro de uma outra disciplina que leva os alunos para conhecer (Paulo).

O relato de Fernanda explicita a relação da SME com a escola do campo e como o trabalho pedagógico é desenvolvido pensando no contexto do aluno.

Eu não acredito que seja diferenciado das outras escolas não. Acredito que essa diferenciação esteja mais do lado negativo do que positivo. Tem oito anos que eu trabalho aqui, aqui sempre tudo é mais tardio, não sei se é porque estamos longe, o número de alunos é menor, esse ano que parece que está havendo um olhar mais para a escola em termos de materiais, estrutura, comparecimento na escola. [...] A tentativa que mais aproximou de uma

Educação voltada para isso foi quando a lei estava para ser aprovada e foi aprovada, onde nós fizemos uma parceria com a EFA (Escola Família Agrícola), onde trazia alunos e estagiários que ganhavam horas acadêmicas para fazer o trabalho aqui, com projeto de horta escolar, com o trabalho com as famílias, basicamente, projetos mais soltos, por isso, nós elencamos como, um dos pontos fracos, pouca ligação em termos de um trabalho voltado mesmo e destacamos um projeto a ser desenvolvido para puxar a questão, porém acho que o que sobressai é o trabalho com o contexto do aluno, a gente procura sempre partir do assunto do aluno, é o ideal que toda escola, toda sala de aula, professor faça: partir do conhecimento prévio de vida que ele tem. A gente costuma sair com os alunos para eles verem como é, sempre é solicitado isso, mas toda a adequação, todos os conteúdos, as habilidades, capacidades é um trabalho bem longo a ser feito (Fernanda).

Nessa acepção, constatamos o quanto é necessário discutir o contexto da Educação do Campo com estes pedagogos, com a equipe escolar e as secretarias municipais de Educação da Região dos Inconfidentes. A discussão sobre a Educação do Campo, nesta região, ainda é muito incipiente de forma que, nas narrativas dos pedagogos, percebemos o quanto o conceito de Educação do Campo aparece de forma simplista.

Desenvolver um projeto pedagógico na Escola do Campo não é somente plantar uma horta, desenvolver um projeto na área de Educação Patrimonial, ou “adaptar” o currículo escolar. Os pedagogos ressaltaram também as parcerias entre as escolas e as mineradoras. Perceber o contexto do campo na Região dos Inconfidentes implica em conhecer a região, no que diz respeito ao setor social, econômico, político e educacional. Entender quais trabalhos essas empresas desenvolvem em todos os setores e as razões que as levam a desenvolver tais parcerias demonstra entendimento e esclarecimento deste contexto e a aceitação ou não dessas parcerias estabelecidas.

Desta forma, Arroyo (2009) nos orienta que devemos nos atentar para as diversas experiências vividas pelos sujeitos. Para ele, existe uma diversidade de experiências com diferentes significados. Precisamos, então, entender que significados são estes, “não para simplesmente aceitarmos tudo, mas juntos nos colocar a seguinte questão: dessas experiências, quais delas ou que aspectos delas serão constitutivos de uma Educação básica do campo?” (ARROYO, 2009, p. 71).

Dentro do que foi exposto até aqui, conseguimos adentrar e conhecer melhor quem são os pedagogos do campo da Região dos Inconfidentes, saber o que pensam sobre seu trabalho nas escolas do campo, como ocorrem as relações entre os professores, as secretarias municipais de Educação e outras instituições e que concepções carregam sobre suas atuações. Todos os pedagogos participantes, com suas

formas identitárias em constante transformação, trazem questões importantes para pensarmos qual Educação está presente nas escolas do campo da Região dos Inconfidentes. Tudo isso se constitui em práticas discursivas que não podem ficar de fora de um debate maior sobre o papel do pedagogo nas escolas do campo na atualidade.

3.6 Pedagogos que atuam nas escolas do campo: de algumas especificidades

Encontramos, nesta seção, algumas especificidades da Educação do Campo na Região dos Inconfidentes em relação ao transporte dos pedagogos, dos alunos, à estrutura das escolas do campo e o perfil dos alunos e professores. Esses elementos foram evidenciados nas narrativas de nossos entrevistados.

O transporte é uma parte importante na rotina do pedagogo, e, em todas as narrativas, ele foi mencionado. Dos dez pedagogos, sete precisam do transporte das secretarias municipais de Educação para trabalharem nas escolas do campo, três utilizam veículo próprio, e, destes, uma pedagoga mora em um distrito onde não existe transporte público para o distrito que trabalha e, por isso, usa seu próprio veículo, a outra pedagoga mora em uma cidade próxima do distrito que trabalha e esse foi um dos motivos que a fez trabalhar nesta escola do campo. Os percalços causados pelo transporte modificam a dinâmica do trabalho do pedagogo nas escolas do campo.

Oh, geralmente, a gente, como a escola é da zona rural, nós não visitamos semanalmente, porque a gente tem que agendar o carro para ir para a escola, então as visitas são num espaço maior, mas a gente tenta, assim, os professores, geralmente, mandam as avaliações, os planejamentos para a gente aqui, a gente dá uma olhada e faz as verificações (Helena).

Neste contexto, Helena, e também Paulo, acaba desenvolvendo, por vezes, uma coordenação à distância, e ela comenta que isso esbarra na questão do cumprimento de suas metas de trabalho.

Nem todas, igual, principalmente na escola da zona rural, pela dificuldade do transporte. Às vezes, a gente agenda com o professor de ir na escola, aí surge um problema, não tem como por causa do transporte, aí a gente adia, mas a maioria das coisas funciona (Helena).

Paulo menciona a dificuldade de acesso à escola do campo, o que o leva, muitas vezes, a se reunir com os professores na Secretaria Municipal de Educação. Em contrapartida, alega que o tipo de atendimento que presta aos professores que trabalham na escola da cidade é muito mais presente.

Na zona rural é mais complicado um pouco, devido à questão da distância, do acesso, questão do transporte para estar indo, mas, apesar disso, a gente está sempre em contato com os professores. Às vezes, eles vêm até a gente, procuram para tirar dúvidas, alguma coisa que está em dificuldade, que aí esse tempo de permanência da gente lá na escola não é igual aqui, aqui não, a gente está corpo a corpo o tempo todo (Paulo).

Em mais dois momentos da entrevista, Paulo cita a questão da dificuldade de acesso à escola do campo. Para ele, deveria ter maior disponibilidade de acesso para melhorar o atendimento aos professores do campo. Já a pedagoga Laís relata, em quatro momentos diferentes, o impacto do transporte escolar, tanto na sua rotina quanto na dos alunos. Os alunos dependem do transporte para voltarem para suas residências, o distrito fica isolado da sede do município, pois não existe transporte público direto e a prefeitura oferece transporte para os funcionários da escola, mas eles não recebem auxílio deslocamento para a zona rural como acontece com outro município da Região dos Inconfidentes. Para ela, a prefeitura deveria valorizar mais os pedagogos e professores que se deslocam diariamente para as áreas rurais.

Nos dias que trabalha na parte da manhã, Selma acorda de madrugada em função do transporte e disse que esse deslocamento diário é cansativo.

Esse percurso todo, acaba que ele é cansativo, tem a questão do ônibus, do transporte, pode acontecer qualquer eventualidade no caminho, tem dias que o ônibus tem algum problema, ou tem alguma manifestação de alguma comunidade aí a gente fica parado na estrada (Selma).

Ela comenta como a questão do transporte é enfrentada pelos alunos:

A maioria dos meninos mora em sítios, eles têm que pegar um transporte para ir para a escola, os alunos também viajam para chegar até a escola, alguns até andam um trecho a pé para pegar o transporte (Selma).

Esta realidade não se restringe somente ao distrito no qual Selma trabalha. Flávia e Thaisa comentam sobre essa questão das condições das estradas e dos transportes.

Enfrentar a poeira do dia a dia, o barro, os buracos da estrada, tantas dificuldades... Menino chegando atrasado, ou, às vezes, não vai à aula e aí você tem que ficar repetindo matéria, repetindo prova (Flávia).

Nossa, complicadíssimo! Tem muita estrada ruim, chega a ponto, assim, de ter que suspender aula, porque não tem passagem. Às vezes, a gente tem que mudar o calendário no final do ano por causa do período de chuvas, porque a gente sabe que vai ter problemas por causa das estradas (Thaís).

Essa dificuldade em torno do transporte escolar e das condições das estradas de terra esbarraram em questões mais pontuais no contexto trazido por Fernanda. Em sua escola, semestralmente, os pais respondem um questionário e o transporte é o mais criticado.

Sempre que a gente pergunta, sai alguma reclamação sobre o transporte escolar que é uma coisa, assim, muito complicada mesmo. A partir do momento que se faz a nucleação, o município tem que dar o mínimo, que é o trajeto do aluno para a escola e aqui, quando chove, nós temos um problema muito grande, carros que quebram constantemente... Por exemplo, aquela Kombi está ali tem uma semana. Aí se você ficar até o final do turno, vai reparar que tem alunos que estão saindo meia hora mais cedo, porque estão com falta de transporte, aí tem que levar e voltar, isso acaba prejudicando o aluno, meia hora todos os dias, e as estradas em estado precário, isso dificulta. Esse município que minha mãe mora nucleou tudo na sede, eu não sei se tem muitas comunidades de zona rural lá, sei que as estradas que estavam em estado ruim foram calçadas com pedras, não tem problema de transporte escolar em caso de acesso (Fernanda).

Fernanda comenta sobre questões alarmantes, estradas em situações precárias, o transporte escolar que estraga frequentemente e o problema da nucleação das escolas. Tudo isso constitui um debate maior em nosso país. Segundo o Panorama da Educação do Campo (INEP/MEC 2007, p. 37), a oferta de transporte escolar gera uma controvérsia, pois, enquanto as políticas públicas e os movimentos sociais tentam fixar o trabalhador rural no campo, o transporte escolar conduz os filhos destes trabalhadores para os espaços urbanos. Desde 2002, o Censo escolar incorporou dados relativos ao transporte escolar público municipal e estadual. No ano de 2005, dos 4.205.204 alunos residentes em áreas rurais, 61,09% foram estudar em escolas dos núcleos urbanos e 38,1% em escolas rurais.

Com relação ao Estado de Minas Gerais a pesquisa “Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais”, de Silva (2009) revela que grande parte dos alunos das áreas rurais está concentrada na rede municipal, do 1º ao 5º anos. Entretanto, ao analisar as escolas dos núcleos urbanos, constatou-se que estas ofertam o ensino do 6º ao 9º ano e são estaduais. “Possivelmente, esse fator se encontra relacionado à predominância dos

estabelecimentos de ensino de 5ª e 8ª séries, no meio urbano, o que, conseqüentemente, gera a necessidade de deslocamento dos alunos do meio rural para o meio urbano” (SILVA, 2009, p. 66).

A autora acrescenta que dados como esses significam uma crescente evasão da população rural nas últimas décadas, e a pesquisa do INEP/MEC, de 2007, mostrou que, ao continuarem estudando nas áreas urbanas, eles sofrem preconceitos, o que pode resultar em abandono escolar. Neste sentido, trazemos a contribuição de Caldart (2009, p. 157):

Construir uma escola do campo significa *estudar para viver no campo*. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo e se estuda de um jeito que permitiu um depoimento como este: “Foi na escola onde, pela primeira vez, senti vergonha de ser da roça”.

Na mesma linha conceitual, Fernandes (2009, p.142) defende o direito das comunidades do campo pensarem na Educação inseridas no lugar onde vivem, de acordo com um projeto de vida. Para ele, quando a população do campo pensa no seu lugar a partir da cidade, ela vive um não lugar, o que leva à dificuldade de se construir uma identidade pautada na formação cultural.

Na busca desse entendimento, devemos retomar as narrativas dos nossos sujeitos e identificar quais percepções eles possuem sobre as estruturas das escolas que coordenam. A maioria, oito deles, citou situações relacionadas às estruturas físicas das escolas, sendo que dois não mencionaram. Thaisa relata que nenhuma escola que trabalha tem quadra coberta e complementa: “Não tem sala de professores, sala de reuniões, é muito simples a estrutura das escolas”. Deste modo, quando perguntamos o que toda escola do campo deveria ter, ela não hesitou em dizer que “estrutura física adequada para atender todo mundo” (Thaisa).

Helena parece já estar acostumada à estrutura da escola do campo de seu município.

A nossa escola da zona rural também passou por reforma tem pouco tempo, sabe? Então, elas estão bem bonitinhas, organizadinhas (Helena).

Ainda segundo Helena, essa escola não possui sala de professores, biblioteca e nem sala de reuniões:

Geralmente, a gente pede aos funcionários que estão na escola para ficar um pouco com os alunos, aí os professores saem e a gente conversa, assim, no ambiente do refeitório (Helena).

Algumas narrativas nos revelaram que os pedagogos, diariamente, buscam soluções para os contratempos que surgem.

Todas as escolas são espaços abertos, não existe quadra, algumas aproveitam a quadra que é da comunidade que é bem pertinho (Flávia).

Nós passamos aqui na semana passada, a semana inteirinha sem água! Sem água! Então, as meninas, para a gente não parar de trabalhar, carregaram água no balde para os banheiros, para cozinha. Então, a infraestrutura não é tudo, porque você faz um bom trabalho com materiais recicláveis e isso não segura não, mas tem coisas que são essenciais (Amanda).

A escola da Fernanda já foi bem diferente da atualidade. Ela é uma das únicas pedagogas que tem uma sala para desenvolver suas atividades e fazer reuniões individuais e coletivas.

Não tinha essa quadra, isso aqui tudo não tinha, não tinha sala de coordenação pedagógica, na época ficávamos eu, ela [diretora] e uma secretária numa sala só. Isso aqui não existia, o barranco vinha mais ou menos um pouco para cá, a escola era bem menor do que ela é hoje (Fernanda).

Questionadas sobre a existência, nas escolas, de uma sala de coordenação pedagógica, Laís e Elisa comentaram que, em nenhuma das escolas, existe esse espaço e complementam o fato:

Sim, eu acho que seria porque acaba que você, estando na mesma sala da direção, tem coisas que você faz, acaba fazendo, porque é da direção, porque você está ali junto, você não precisa envolver, acaba que você envolve, por causa disso (Laís).

O prédio é antigo, já deu uma melhorada, porque já tem um ano que a prefeitura está fazendo a reforma lá e até hoje não terminou [riso], mas, antes, era assim, mais triste, aí já teve projeto com uma fundação de arte, pintou o muro, deu mais vida, mas antes eu pensei assim: “Nossa, que lugar sombrio!” (Laís).

Só tem as salas de aula, a cantina e um espaço pequenininho, onde guarda tudo que a escola tem, e eu fico no meio disso tudo [riso] (Elisa).

Somente a pedagoga Flávia trouxe a informação de novos projetos e escolas do campo.

Tem dois projetos. Vão sair duas escolas novas agora e, pelo projeto, elas ficarão prontas no ano que vem. Mais espaçosas, aí sim, elas não são escolas ruins, os meninos vão ter mais espaços de convivência, sala de multimeios, uma biblioteca, porque a gente não tem biblioteca separada, os livros ficam dentro das salas, um refeitório maior. Então a gente vai ter a oportunidade de fazer um trabalho fora da sala de aula e outras salas que vão ajudar muitos nos trabalhos (Flávia).

No que tange à estrutura física, percebemos que as secretarias municipais de Educação construíram essas escolas desconsiderando a realidade do campo, as necessidades das comunidades e o que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo trazem no Artigo 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Junto à questão do transporte e à estrutura física das escolas, outro elemento fundamental é o direito à comunicação. Todos os sujeitos entrevistados, em algum momento, se referiram às dificuldades e ao isolamento das escolas do campo. Cinco disseram não ter internet na escola, e somente um utiliza a internet da escola diariamente.

Flávia trabalha em duas escolas com internet, mas nenhuma tem telefone. Na escola coordenada por Selma há telefone fixo. Em algumas regiões que circundam as demais escolas, existe sinal de celular, mas é preciso estratégia para encontrar locais nos quais o sinal é mais intenso.

Lá, a gente não tem computador, então acho que esse acesso à tecnologia, isso deixa muito a desejar (Paulo).

Não. Tem telefone, mas... Assim, na escola mesmo não tem, aí os professores precisam achar um ponto lá, estratégico, que funcione para falar com a gente (Helena).

Como a gente não tem telefone fixo, uma pessoa que possa atender, elas usam o telefone pessoal, tanto elas para falarem com a gente, quanto a gente para falar com elas. Então, na nossa realidade, nem dá para falar assim: “Professor não pode atender telefone dentro de sala”, porque, às vezes, a gente tem que ligar no horário que ela está na sala. Então tem que atender, não tem jeito (Flávia).

Você começa a fazer uma coisa, começa a fazer, alguém te chama, telefone, acaba que você tem que atender ao telefone... Principalmente quando eu estou sozinha na escola, não faço nada do meu pedagógico, não tem como! (Selma).

Claro que, aqui na escola, ou até mesmo na Secretaria de Educação: “Olha, eu estou precisando dar uma olhada, ler um pouco”, porque isso é próprio do pedagogo, não tem como, se eu precisar faltar para pesquisar, naturalmente, é compreendido, é liberado e tal, mas é uma coisa que você tem que ficar solicitando até por causa do acesso à informação aqui, nem se eu quisesse estudar aqui, eu poderia por causa do acesso à internet (Fernanda).

Nada é próximo, nada é próximo. Geralmente, as escolas são um pouquinho isoladas, com exceção de dois distritos maiores, que são os distritos, o restante é a escolinha mesmo, isoladinha lá (Thaís).

O que devemos nos atentar é que a Escola do Campo não pode ser isolada. Percebemos o quanto essas concepções impregnaram nas narrativas de alguns pedagogos. Todos que usufruem dela têm o direito a ter acesso à comunicação, sobretudo à Educação de qualidade. Essa realidade não está presente somente no cotidiano das escolas do campo da Região dos Inconfidentes e afeta, de maneira impactante, a Educação do Campo no Brasil. Através dos dados do Panorama da Educação do Campo (2007), as duas primeiras questões se referem às precárias e insuficientes instalações físicas da maior parte dessas escolas e às dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, devido à ausência de um sistema apropriado de transporte escolar.

Diante disso, acreditamos que o projeto de escola idealizado é aquele pensado e construído independentemente de modelos urbanos. A Escola do Campo como projeto tem o dever de romper como o modelo de “escolinha”. E isso nos remete ao prefácio do livro *A questão política da educação popular*, publicado em 1982, por Carlos Rodrigues Brandão. O prefácio traz um trecho da entrevista entre Brandão e o lavrador mineiro Ciço e, assim, destacamos:

A Educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha Educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as ideias que têm ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas, pra nós, é uma coisa que ajuda e não desenvolve. Então,

“educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? (BRANDÃO, 1982, prefácio).

Com efeito, constatamos que as reflexões trazidas por Ciço continuam atuais em nosso meio. As experiências dos pedagogos do campo comprovam que existe uma concepção de que, no campo, não há nada que preste, que o modelo de escola urbana é o ideal e que a cidade é o melhor lugar para se viver.

A escola da cidade é mais viva, mais ativa, muitos funcionários, muitos alunos, muitos projetos, tudo acontece. Escola ru..., escola do campo não, é mais tranquilo (Thaís).

Quando a gente cai numa escola do campo ou está trabalhando com a Educação do Campo, é muita coisa diferente do que a gente tem do normal, o que que acontece... Muita rejeição, por exemplo, as famílias... Quando a gente está aqui, com essas crianças aqui pequenininhas, elas ouvem, levam, trazem, só que à medida que elas vão crescendo, não é o campo que elas querem... É a cidade, porque a cidade oferece aquilo que todo adolescente, que todo adulto quer. Ninguém quer barro, poeira ou, às vezes, uma casa mal estruturada, então o pessoal sonha nisso (Elisa).

E é explicando este contexto que Caldart (2009, p. 157) defende a escola **do** campo:

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los coletivamente.

E é nessa mesma linha conceitual que direcionamos nossa discussão. Elisa e Thaís trazem concepções permeadas por um discurso que simplifica o que é a Educação do Campo e a escola neste espaço. Por vezes, encontramos, nas narrativas dos pedagogos, incertezas sobre o conceito de escola do campo ao serem indagados se a escola é do campo ou se apenas está localizada na área rural. Alguns disseram que é escola do campo porque atende aos alunos da localidade, e que as escolas urbanas daquele município também são do campo se considerarem a origem dos alunos. Outros disseram que a escola é do campo, porque está localizada no campo e atende aos alunos da área rural. A grande maioria a considera do campo, mas afirma que o planejamento e o currículo são os mesmos das escolas urbanas. Um mesmo sujeito define a escola como do campo e, em outro momento da entrevista, afirma que ela somente está localizada no campo e que todo trabalho desenvolvido é “adaptado”.

A da zona rural eu acredito que seja sim, até na urbana, porque a maioria dos nossos alunos, eles são da zona rural, então assim... A nossa clientela maior é da zona rural [...] Ah, eu acho que ela é do campo! Assim... Em algumas... Ah... Eu estou um pouco em dúvida, assim, quais seriam as qualificações para uma escola do campo, né? Mas eu acredito que ela é do campo (Helena).

Quando perguntamos se a escola aonde atua é uma escola do campo, Cristina respondeu que é, já que atende aos alunos daquela região. Posteriormente, afirmou que está apenas localizada na área rural e justificou:

Porque os trabalhos são feitos de acordo com o referencial curricular da Secretaria Municipal de Educação do município. Tem que ser cumprido (Cristina).

Flávia explicou que a Secretaria Municipal de Educação registrou duas escolas em áreas distritais como urbanas, porque as mesmas estão mais “evoluídas”. Em outros dois momentos, respondeu a mesma questão dando justificativas diferentes.

Na verdade, duas são consideradas escolas urbanas, apesar de estarem numa área rural, e três são consideradas escolas do campo. Porque a justificativa é que elas têm cartório, já estão mais evoluídas, então elas são consideradas urbanas dentro do campo [...] Na minha opinião, elas não são escolas do campo porque a gente tem o planejamento que vem do município, um planejamento que é feito para as escolas urbanas e que nós acompanhamos nas escolas do campo, então não tem todo aquele trabalho separado, direcionado para as escolas do campo não. A gente faz o mesmo trabalho que as escolas da cidade. [...] Para mim, elas são escolas do campo mesmo e elas estão numa área rural, que elas sejam consideradas escolas do campo.

A incerteza sobre o fato é percebida também na narrativa da Elisa.

Oh, veja bem, é... São do campo, estão integradas no campo, não que uma urbana não seria do campo, né? Porque atende aos alunos 100% rural, 100% alunos do campo, mas isso não impediria, por exemplo, uma escola urbana também atender alunos do campo... Não é só porque ela está lá que deixaria de ser do campo... Então é do campo por atender 100% dos alunos, né?, rural... Mas, com relação aos conhecimentos, aos conteúdos, troca de práticas é... Não sei se ela seria bem rural (Elisa)

Outro aspecto que ressaltamos é trazido por Thaisa ao dizer que tudo na escola do campo sofre uma adaptação.

Não, é uma escola como se fosse da cidade que está localizada no campo. Não tem nada específico que pode separar uma coisa da outra. Eu não vejo

como escola do campo não. [...] É tudo adaptado. Planejamento é adaptado, as reuniões com as professoras são adaptadas, é tudo adaptado. [...] Sim, no sentido de a gente adiantar o período de provas, não de encerrar o ano letivo, isso não! Mas adaptar com relação ao fechamento de bimestre, fechamento de provas para dar conta e ninguém ser prejudicado (Thaísa).

Sobre a questão da adaptação, como já mencionamos no Capítulo 2, esse termo é constantemente encontrado nos documentos legais que tratam da Educação do Campo.

A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a Educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (ARROYO, 2007, p. 158).

Segundo Arroyo (2009), todos estes aspectos deveriam ser questionados pelos professores e professoras do campo, assim como deveriam indagar o porquê dessas matrizes curriculares e de uma incorporação aos currículos e práticas. Acrescenta, ainda que a cultura hegemônica deprecia os saberes do campo tratando-os de forma romântica e, por isso, o modelo de Educação Básica imposto é o currículo da escola urbana, no qual “recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anormalidades’. Não reconhecem a especificidade do campo” (ARROYO, 2009, p. 80).

Observamos como se faz urgente a discussão sobre a Educação do Campo na Região dos Inconfidentes. Percebemos esses aspectos desde o início, quando procuramos as secretarias municipais de Educação e a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. As informações que nos deram eram constituídas por incertezas e falta de precisão, mostrando pouco entendimento da discussão maior sobre a Educação do Campo como direito. O que os nossos interlocutores revelam são incertezas e pouco aprofundamento na problemática das escolas do campo no que se refere ao registro, currículo, localização e práticas pedagógicas, e isso repercute na maneira como enxergam os alunos do campo e desenvolvem os projetos pedagógicos com os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, consideramos importante demarcar seu processo de construção, que partiu do interesse da pesquisadora, desde sua inserção no curso de Pedagogia até seu início de carreira como pedagoga atuante em uma escola registrada como do campo. O interesse em investigar as atuações dos pedagogos inseridos no meio rural foi tomado durante o mestrado. A motivação derivou da seguinte questão: Por que é importante perguntar quem são os pedagogos atuantes nas escolas do campo da Região dos Inconfidentes?

Advindo disso, investigamos quem são estes pedagogos, quais concepções carregam sobre o impacto de suas formações e atuações, perante os desafios nas escolas municipais do campo, para, assim, entendermos quais identidades os caracterizam. Trilhamos nossa caminhada através de nosso objetivo geral: identificar e analisar a identidade do pedagogo atuante nas escolas municipais do campo. Para tanto, os objetivos específicos sinalizaram as ações fundamentais para responder a questão-problema.

Os dez pedagogos convidados a participar de nossa pesquisa foram aqueles que trabalharam no contexto das escolas do campo há mais tempo e/ou carregaram experiências na área da docência e trabalharam há mais tempo nas escolas do meio rural. As entrevistas se configuraram como um estágio importante do nosso trabalho, pois foi a partir das narrativas dos sujeitos que construímos as categorias de análise sobre os pedagogos das escolas do campo. Decorreu, a partir daí, a compreensão das análises encontradas, desencadeando nos resultados finais de nosso trabalho e apontando para novas questões que abrem a possibilidade de novos caminhos a serem trilhados neste campo de estudo.

É preciso compreender que cada um destes pedagogos carrega uma história de vida, cultura, anseios, experiências pessoais e profissionais e tudo isso faz parte da construção de sua identidade. Eles são, também, nossos interlocutores, já que essas narrativas são práticas discursivas, levantam questões sobre o papel do pedagogo e suas atribuições na escola do campo; o trabalho pedagógico desenvolvido a partir dos projetos pedagógicos e dos livros didáticos destinados aos alunos do campo; ao

transporte escolar oferecido; a estrutura física destas escolas; as relações interpessoais no ambiente escolar, dentre outras questões implícitas em cada narrativa.

A análise sobre o pedagogo e a diversidade de funções na escola do campo mostrou como ele assume muitas atribuições decorrentes do fato da direção da escola não ser fixa, ou seja, alguns diretores administram mais de uma escola, distrital ou não, e, conseqüentemente, o pedagogo, ao fazer seu trabalho rotineiro, assume o trabalho administrativo e pedagógico concomitantemente. É possível que esse fato interfira na postura do pedagogo ao se ver como apoio dos professores ou da escola, ou pode também gerar o desprazer no trabalho devido ao acúmulo de atividades.

Os desafios colocados no cotidiano destes pedagogos são encarados de forma construtiva. Interessante que, neste grupo, se encontram pedagogos com menos tempo de carreira e com mais tempo também. Outro aspecto relevante se refere às angústias e inquietudes de alguns pedagogos por não conseguirem soluções para problemas presentes na escola. Estes alegaram que o fato da escola estar isolada dificulta o atendimento/apoio para alunos que necessitam de atendimento especial, de outro profissional ligado à área de inclusão escolar.

Mesmo para aqueles pedagogos que já trabalham nas escolas do campo há mais de cinco anos, percebemos o quanto a discussão da Educação do Campo é pouco trabalhada e discutida no interior dessas escolas e nas secretarias municipais de Educação, assim como o papel que o pedagogo e o gestor educacional (diretor) assume nas escolas do campo.

Nesta perspectiva, entendemos que esses elementos são parte de um debate mais geral, proveniente dos currículos do curso de Pedagogia que, segundo Brzezinski (2002), contribuem para a múltipla identidade do pedagogo.

De todos os nossos entrevistados, apenas um teve, em sua matriz curricular, durante sua formação inicial, a disciplina voltada para a Educação do Campo. A maioria estudou em universidades particulares próximas ou na Região dos Inconfidentes e muitos destes, em seus inícios de carreira, trabalharam como coordenadores pedagógicos das escolas do campo. Com isso, verificamos que os currículos destes cursos de Pedagogia enfatizaram outras temáticas educacionais e desconsideraram a realidade presente nas escolas da Região dos Inconfidentes ao não perceberem o quantitativo de escolas distritais e do campo. Também, ao analisarmos as narrativas,

constatamos o quanto essa formação inicial e a ausência de discussão sobre a temática do campo impactou na inserção destes profissionais nas escolas do campo.

Nossa análise também abarcou o pedagogo desde a satisfação e a relação com o aluno, o professor e algumas das especificidades da Educação do Campo no que tange às estruturas das escolas e transportes (acesso).

É preciso reconhecer também que as estruturas das escolas do campo precisam ser pensadas diante das necessidades da comunidade escolar local, sem influência de modelos de escolas urbanas. Essas escolas não podem ficar isoladas, tanto no aspecto geográfico (condições de acesso e comunicação), quanto no administrativo e pedagógico, é preciso romper com o modelo de “escolinha” e “isoladinha”.

Concordamos com Arroyo (2009), quando comenta a respeito da palavra “adaptação”, frequentemente utilizada nos documentos e nas narrativas dos nossos pedagogos. Não temos que adaptar currículos, calendários, propostas e, assim, acreditamos que as escolas do campo necessitam de mais autonomia e direito de forma a construir seus ideais e ações. É preciso desconstruir o discurso no qual o modelo de escola urbana é o ideal e que a cidade é o melhor lugar para se viver, que o aluno do campo é pacato, receoso e que possui uma identidade enquadrada e única.

É fundamental, também, demarcamos a especificidade da escola do campo, no que tange aos projetos pedagógicos e os livros didáticos, um dos instrumentos de trabalho dos pedagogos do campo. Sobre o livro didático, nossos entrevistados teceram críticas: simplificado, resumido, vago, confuso e limitado. Os livros específicos para a Educação do Campo fazem parte de uma realidade recente, em 2011, criada pelo PNLD Campo. Rocha (2014) avalia que é preciso que os sujeitos do campo discutam e sugiram propostas, enquanto Arboit e Pacheco (2013) afirmam que os livros precisam acabar com a dicotomia cidade-campo e é imprescindível uma boa formação teórica e política do professor. A escolha do livro didático para as escolas do campo também não pode ser realizada sem o retorno à equipe PNLD Campo, pois é preciso dialogar e propor melhorias.

Acreditamos que tanto pedagogos quanto professores precisam de uma formação inicial e continuada na temática da Educação do Campo para que possam desenvolver projetos pedagógicos que não se resumam a plantar uma horta com os alunos ou desenvolver um projeto na área de Educação Patrimonial. É necessário romper com a

visão urbanocêntrica presente nas concepções de muitos educadores, inclusive entre os educadores do campo.

Enfim, essa pesquisa sobre os pedagogos que atuam nas escolas do campo da Região dos Inconfidentes nos permitiu adentrar e conhecer melhor os discursos presentes sobre a Educação do Campo na região e, através das narrativas dos pedagogos, conhecemos melhor quem eles são, como atuam, o que pensam sobre o trabalho que desenvolvem e o que almejam em relação ao contexto das escolas do campo. Entendemos que não existe uma identidade única para o pedagogo que trabalha nas escolas do campo, e que todos eles conjugam diversas formas identitárias em construção.

Nessa direção, percebemos a necessidade de instalar um fórum de discussão na Região dos Inconfidentes sobre as escolas do campo, contemplando os pedagogos do campo, de forma que se faça um debate mais coerente e real sobre a atuação dos mesmos neste contexto educacional. Acreditamos que nosso trabalho traz uma contribuição para a área e desejamos que ele possa instigar novas pesquisas a partir dos dados aqui levantados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARBOIT, Anilce A.; PACHECO, Luci M. D. Exclusão social no mundo rural: ideologia e poder nos livros didáticos. Vivências, Revista Eletrônica de Extensão da URI, v. 9, n. 16, p. 140-152, maio 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. v. 2. Brasília: Editora Vozes, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo)

ARROYO, M. Que Educação Básica para os povos do campo? Palestra proferida no Seminário Nacional Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST, realizado em Luziânia-GO, de 12 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf. (Acesso em: 10/04/2015.)

ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei nº. 10.257, de 10 de julho de 2001, que institui o Estatuto da cidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm. (Acesso em: 11/11/2015.)

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio 2006. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. (Acesso em: 13/03/2015.)

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/Lei/L13005.htm.
(Acesso em: 09/02/2015)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programas e ações da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização. Disponível em:
portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=article&id=17429&Itemid=817.
(Acesso em: 02/02/2015.)

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores demográficos e Educacionais (IDE). Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2014/>. (Acesso em: 02/02/2015.)

BRASIL. Portal Brasil. Texto que altera Lei de Diretrizes e Bases criando novas exigências para o fechamento dos estabelecimentos. Disponível em:
<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/03/dilma-sanciona-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais>. (Acesso em: 09/02/2015.)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação no campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2014/anexo_i_final.xlsx. (Acesso em: 03/01/2015.)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar da Educação Básica 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em:
portal.inep.gov.br/basica-censo. (Acesso em: 09/02/2015.)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer nº. 36/2001. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. (Acesso em: 02/02/2015.)

BRASIL. MEC. Lei nº. 9.394/60, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. (Acesso em: 26/01/2015.)

BRASIL. Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. (Acesso em: 09/02/2015.)

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). Revista UFG, ano XIII, n. 10, p. 120-132, jul. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de Educação. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMPOS, Marília; OLIVEIRA, Lia M. T. de. Educação Básica do Campo (verbetes). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 239.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo (verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 788.

CALDART, Roseli; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. v. 4. Brasília, DF: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo)

CAMINI, Isabela. Formação do professor na perspectiva popular: contribuição para o meio rural. In: FISCHER, Nilton Bueno; FERLA, Alcindo A.; FONSECA, Laura Souza (orgs.). Educação e classes populares. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996, p. 43-61.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Agroindústria (verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 76.

COSTA, Vânia A.; SILVA, Lourdes H. Educação rural. Presença pedagógica, v. 12, n. 69, p. 62-69, maio/jun. 2006.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Cláudio de L. Santos. Escola Ativa (verbete). In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 316.

DUBAR, Claude. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Chyntia Greive (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GATTI, Bernadete A. A construção da pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2011. (Série Pesquisa)

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). A questão política da educação popular. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980, p. 88-121.

GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1990. (Col. Magistério 2º grau, Série Formação de Professor)

GIBBS, Grahah. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa)

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

IBGE. Contagem da População, 1996. Resultados relativos a Sexo da População e Situação da Unidade Domiciliar. v. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.

Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm>. (Acesso em: 26/01/2015.)

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. O Censo entra em campo: o IBGE e a história dos Recenseamentos Agropecuários. Rio de Janeiro, 2014.

IBGE. Sinopse do Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8&uf=00> sinopse. (Acesso em: 09/01/2015.)

IBGE. Mapa Político do Estado de Minas Gerais. Ano 2009. Disponível em: ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/politico/unidades_federacao/mg_politico.pdf. (Acesso em: 24/04/2015.)

LAGE, Bruna. Material didático PRONERA Extensão. Anexo 1. Formulário de registro de aluno bolsista. FAE/UEMG, 2008. [mensagem pessoal]
Mensagem recebida por: <brunalage@gmail.com> em 02/08/2008.

LEAL, Elimar P. Dutra. O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação dos professores nos currículos de cursos de pedagogia. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio (verbetes). In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 81.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: Dolores M. B. de Amorim (org.). Pedagogo: que profissional é esse. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2002, p. 91-110.

LIBÂNEO, J. Carlos. Pedagogia e pedagogos para quê? 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos)

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza (org.). Introdução crítica à Sociologia Rural. São Paulo: HUCITEC, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo (verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 316.

MUSIAL, Gilvanice da Silva. A emergência da Escola Rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão. 2011. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NUNES, Célia M. F. O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação. 2004. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). Pedagogia, Ciência da Educação? 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 39-70.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Fundação Carlos Chagas, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. Pedagogia e pedagogos escolares. 2006. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, p. 669-796, jul./set. 2013.

RIOS, Jane A. V. Pacheco. Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola. 2008. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ROCHA, Maria Isabel A. O campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na Educação do Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima A. (orgs.). Livro didático e Educação do Campo. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Editora Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. Paideia, v. 14, n. 28, p. 113-14, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002.

SHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SILVA, Carmen S. Bissolli. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Rio de Janeiro, outubro de 2001, Anais... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, José Eli da. Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VEIGA, José Elias. A dimensão rural do Brasil. Estudos Sociedade e Agricultura, n. 22, p. 21-33, abril 2004.

VEIGA, José Eli da. Cidades imaginárias. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 03/11/2001. Disponível em: www.zeeli.pro.br/old_site/Textos/Estadao2001/118.htm. (Acesso em: 03/11/2015.)

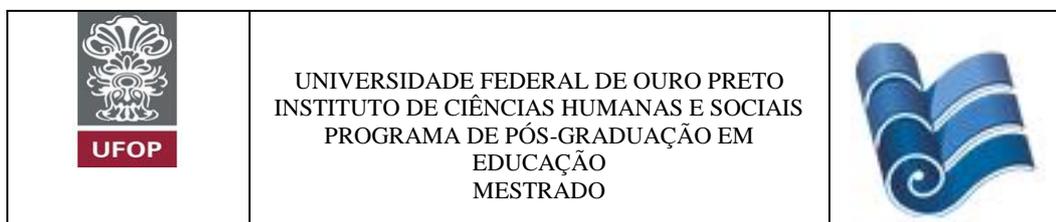
VENDRAMINI, Célia. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 145-165, jan./jun. 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Meu nome é Bruna de Oliveira Lage, sou pedagoga formada pela Universidade do Estado de Minas Gerais, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Ouro Preto e, atualmente, estou matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado dessa mesma universidade.

Durante o mestrado, sob a orientação da Professora Dr.^a Célia Maria Fernandes Nunes, desenvolveremos a pesquisa intitulada: Pedagogos(as) das Escolas do Campo: quem são, o que pensam e o que fazem?

Neste estudo, o objetivo principal é identificar e analisar a identidade do pedagogo do campo, tendo, como objetivos específicos, mapear quantos e quem são os pedagogos das escolas municipais do campo na Região dos Inconfidentes (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto) e identificar a atuação do pedagogo do campo. Consideramos que a importância deste trabalho reside no fato de que, até o momento, não conhecemos outra pesquisa aqui na região que tenha estudado a atuação dos pedagogos do campo. Acreditamos que eles têm muito a dizer sobre suas vivências, experiências e práticas no cotidiano escolar das escolas situadas nas áreas rurais pertencentes a 25^a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto.

Para dar início a este trabalho, procuramos as secretarias municipais de Educação, que nos forneceram o quantitativo de todos os pedagogos(as) que, atualmente, trabalham nas escolas do campo dos municípios da Região dos Inconfidentes.

Agora, portanto, chegamos à etapa de conhecer estes pedagogos e consultá-los sobre o interesse em contribuir com essa pesquisa que acreditamos ser de grande relevância social.

Ressaltamos que a participação dos pedagogos é voluntária e todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo assim como a identidade de cada um. Não haverá despesas pessoais e nenhum tipo de compensação financeira para os participantes.

Portanto, este é o primeiro contato com os(as) pedagogos(as) que trabalham nas escolas do campo e esperamos que todos possam ter um tempo para responder as perguntas que seguem abaixo. Contamos com o apoio de todos para a realização desta etapa fundamental para a continuação desta pesquisa.

Desde já, agradecemos a colaboração.

Bruna de Oliveira Lage
 Mestranda em Educação – UFOP
 E-mail: brunalage@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Fernandes Nunes
 Professora do Programa e orientadora da pesquisa
 E-mail: cmfnunes1@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO</p> <p>INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS</p> <p>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p> <p>MESTRADO</p>	
---	---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, pedagogo da rede _____, do município pertencente a 25ª Superintendência Regional de Ensino, fui convidado(a), pelas pesquisadoras Bruna de Oliveira Lage (mestranda em Educação/UFOP) e Célia Maria Fernandes Nunes (vice-reitora da UFOP e professora do PPGE) a participar da pesquisa que ambas vêm realizando sobre os pedagogos(as) das escolas do campo na Região dos Inconfidentes. Concordo em participar da pesquisa, fornecendo informações por meio de questionários e entrevistas que serão aplicados.

Fui informado(a) que todas as informações por mim passadas serão sigilosas e, ao serem utilizadas, usarão um nome fictício para prezar a minha identidade. Além disso, posso, em qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, se julgar necessário.

Sinto que fui esclarecido(a) em relação à proposta de participar da pesquisa e concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que poderá trazer para a formação e a profissão do pedagogo.

Pedagogo(a)

_____, _____ de _____ de 2015

Bruna de Oliveira Lage
Pesquisadora responsável
brunalage@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Fernandes Nunes
Pesquisadora responsável
cmfnunes1@gmail.com

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



Universidade Federal

de Ouro Preto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, CONDIÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

Nome: _____

Escola: _____

Município: () Acaiaca () Diogo de Vasconcelos () Itabirito () Mariana () Ouro Preto

Telefones: _____

e-mail: _____

DADOS PESSOAIS

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Idade

() até 20 anos

() de 31 a 35 anos

() de 21 a 25 anos

() de 36 a 40 anos

() de 26 a 30 anos

() acima de 41 anos

3. Atualmente reside em:

() cidade

() distrito

() subdistrito

FORMAÇÃO

4. Formação:

() Nível médio. Ano de conclusão: _____

() Nível superior. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Pós-graduação. Curso: _____ Ano de conclusão: _____

5. Tempo de atuação profissional como pedagoga(o):

(a) 0 a 03 anos

(d) 10 a 15 anos

(g) mais de 25 anos

(b) 3 a 5 anos

(e) 15 a 20 anos

(c) 5 a 10 anos

(f) 20 a 25 anos

6. Tempo de atuação profissional como professor(a):

() nunca atuei

() 5 a 10 anos

() 20 a 25 anos

() 0 a 3 anos

() 10 a 15 anos

() mais de 25 anos

() 3 a 5 anos

() 15 a 20 anos

