



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

LÉIA NASCIMENTO DA SILVA

PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS
EDUCADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE
PLANALTINO/BA: MANIFESTO
À COMUNIDADE PLANALTINENSE

AMARGOSA - BA

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S586p

Silva, Léia Nascimento da.

Processos de organização política dos educadores das escolas municipais do campo de Planaltino/BA: manifesto à comunidade planaltinense. / Léia Nascimento da Silva. – Amargosa, BA, 2015.

85f.; il.color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dra. Dyane Brito Reis Santos.

Produto (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2015.

Bibliografia: fls. 80-85.

Inclui Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Sociologia rural. 3. Interação social I. Santos, Dyane Brito Reis. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

LÉIA NASCIMENTO DA SILVA

**PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS
EDUCADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE
PLANALTINO/BA: MANIFESTO À COMUNIDADE
PLANALTINENSE**

Produto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação do Campo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dyane Brito Reis Santos

AMARGOSA - BA

2015

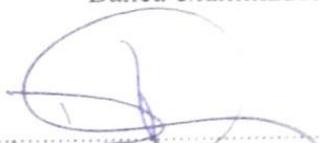
TERMO DE APROVAÇÃO

LÉIA NASCIMENTO DA SILVA

PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE PLANALTINO/BA: MANIFESTO À COMUNIDADE PLANALTINENSE

Produto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação do Campo, Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

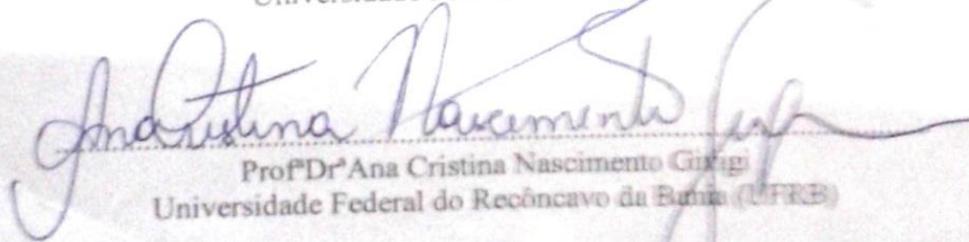
Banca examinadora:



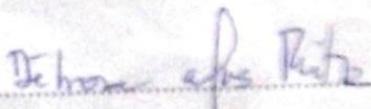
Profª Drª Dyane Brito Reis Santos (Orientadora)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Prof. Dr. Salomão Hage
Universidade Federal do Pará (UFPA)



Profª Drª Ana Cristina Nascimento Girigi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Profª Drª Debora Alves Fettosa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

*Por isso
E ainda que às vezes
Seja tão difícil amanhecer aqui
Sinto com orgulho a importância
De viver e lutar aqui
(nesta Missão)
Que nos permite conhecer
Muito melhor o significado:*

*do advérbio Fielmente
do verbo Lutar
do substantivo Pátria
e o otimismo real da palavra
“Venceremos!”*

(René González.)

Às mulheres do campo e da cidade, que em suas lutas incessantes rompem barreiras e constroem caminhos; que com coragem e ousadia deixam marcas profundas de esperança por um mundo mais justo, mais humano.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer, para mim, é mais que um protocolo ou uma obrigatoriedade, é sim o ato humilde, consciente e maduro de reconhecer que sozinhas/os não vamos longe. Precisamos de tantas mãos, pés, cabeças, para seguirmos adiante e irmos construindo nosso ser e estar neste mundo de tantas gentes que, direta e indiretamente, dão todo o sentido à nossa existência... São olhares, sorrisos, palavras, consolos, silêncio, conselhos, orientações, beijos, abraços, lágrimas, companhias, ligações... É a arte, a entrega, o respeito, a solidariedade, a indignação, a força, a coragem, a superação... Tudo isso, sendo vivenciado no ato de dar e receber a partir daquilo que de mais forte nos une e nos separa que é a nossa diversidade, fez de mim, hoje, um ser muito mais humano porque optei por não me apartar, em nenhum instante, de grandes e maravilhosas pessoas que foram determinantes nesse caminhar.

Não estabelecendo ordem, mas começando por aqueles e aquilo que motivou desenvolvimento desta pesquisa, agradeço às minhas queridas e queridos educadores das Escolas Municipais do Campo de Planaltino, por terem me ensinado a ser mais sensível à luta diária do trabalhador no espaço agrário. Eu que, às vezes, tão acostumada a querer levar todas as respostas, a achar que sabia de tudo, fui arrebatada pela adesão corajosa de cada um/a a caminhar juntos tendo como direção as perguntas. E hoje, acima de tudo, nos deixamos ser amigas/os, cúmplices, companheiros e lutadoras/espôr uma mesma causa.

Do mesmo modo, agradeço a Dyane que, me orientando, conseguiu estimular em mim a rigorosidade de pesquisadora, a autonomia de educadora e a sensibilidade de saber olhar a condição de nossas gentes sem estereotipá-las, criminalizá-las ou negá-las. Mas avançar a partir do nosso chão, do lugar que nos autoriza a “dizer a palavra”.

Agradeço a Salomão Hage, Débora e Ana Cristina (Kiki) que de forma amorosa, solidária e rigorosa avaliaram esta pesquisa (construída por tantas mãos...) e puderam manifestar suas impressões e esperanças nos resultados e contribuições que este trabalho poderia oferecer. Para além disso, souberam apontar nossos limites sem nos inferiorizar, mas como companheiros/as ofereceram contribuições a partir das inúmeras e ricas experiências de quem é um pouco mais amadurecidos na luta.

Mais que agradecimento às/aos companheiras/os das turmas I e II, na condição de alunos regulares e especiais, gostaria de expressar meu contentamento em ter compartilhado minha vida com as suas. Quanta vida, esperança, coragem encontrei em cada um/a de vocês. São militâncias assumidas e posturas de quem jamais arredarão o pé da luta, ainda que os tempos não sejam fáceis para aqueles que ousam sonhar, se organizar e transformar.

Obrigada a você, Tábata, por ter sido em muitos momentos meus pés, mãos, cabeça, me ensinando a ter leveza e ousadia em tudo que se faz. Tu soubeste ver onde meus olhos não souberam enxergar e foste determinante para que esta pesquisa ganhasse o tom e a textura que tem agora. Tuas orientações foram elementares!

Selidalva (Sely), Márcia, Eugênia (Gêu), Priscila (Piu), Sara Jane (Sara), Cléber, Cassiana, Vânia, Gilmar Freitas, Gilmar Andrade, Gabriel, Leidjane, Marcos, Maria,

Patrícia, muito obrigada por tanta solidariedade e aconchego em cada momento de convivência, principalmente naquelas horas quase impossíveis de continuar. Apesar de nossas diferenças e individualidades, soubemos caminhar sempre na coletividade, evitando o corporativismo cego, mas buscando desenvolver, também aqui, nossa consciência de classe.

E aqui faço um agradecimento mais que especial, todo amoroso e cheio de admiração a ti, Leila, que de todos/as que conheço, traz em si uma humanidade tão profunda, tão extensa, que não há como permanecermos a mesma pessoa depois que passamos a conviver contigo, porque tu, Leilinha, nos educa, nos humaniza (e isso se estende também à Eduardo).

Agradeço aos meus primeiros amores, mainha e painho (Auremir e Reges), Milena, Mileide e Daniel Lorrain (meu pedacinho de tudo que há de bom), por terem sido a força militante dentro de casa... Nas nossas lutas diárias as contradições e transformações nos constituíram e por isso mesmo, hoje sabemos a importância e necessidade de superarmos as opressões e as injustiças provocadas por todas as formas de exploração e que se refletem, também, em casa.

Com muito afeto também agradeço a minha querida Thais (Tai), amiga que avança comigo e sempre juntas compartilhamos de uma amizade amadurecida, alimentada e fortalecida pelo ensinamento dos anos de convivência e que, hoje, avançando nos seus estudos acadêmicos sobre a Educação Ambiental Crítica, me ajudou a compreender melhor o espaço que eu pesquisava. Ao meu querido primo, Alex (Leo), que me ajudou a entender a vida e ensinou tanto das coisas que sei hoje, também agradeço porque mesmo distante, com o cotidiano repleto de afazeres, da forma mais leve e amorosa abriu as portas da sua casa pra que eu pudesse tirar uns dias de estudos intensos, me ajudando nas sugestões de leitura, a entender sobre a Questão Agrária e outros assuntos referentes à Geografia.

Agradeço à Reinaldo (Reis), amigo inseparável que sempre me ajudou e soube me animar quando as coisas pareciam que ia dar tudo errado. Ele, com sua paciência, alegria e companheirismo, fez com que tudo desse certo! À minha linda Adriana (Drica), todo meu afeto e agradecimento pelas noites e madrugadas em claro, refletindo, debatendo e aclarando nosso entendimento sobre a Educação do Campo, o Feminismo, a questão Racial e a luta de classe no cenário brasileiro. E estendo essa gratidão às/ aos amigas/os Thais Barreto, Juliana, Luanna, Naíla, Jakline Milena, Woshinton Luiz (Júnior), Fernando, Josué, Luciane (Lú), Selma, Diego que, com suas amizades, amor, carinho, fizeram e fazem da minha vida uma existência plena de sentido.

À Roqueli (Sú), David e Uillian que, mesmo entrando na minha vida agora, já chegaram iluminando tudo, deixando um rastro de arte e criatividade em cada coisa que dizem e fazem, com um jeito peculiar de viver a vida, com essa “força estranha” que não sabemos de onde vem, mas que os movimentam e faz com que sigam muito mais além.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pelo apoio financeiro.

Conscientemente digo: mesmo este produto levando meu nome, ele é propriedade de todas/os nós!

RESUMO

O *Manifesto à comunidade planaltinense* é resultado do processo de mobilização e organização coletiva de educadores das Escolas Municipais do Campo de Planaltino/BA desenvolvidas nesta pesquisa. O *Manifesto* se caracterizou como ação coletiva dos educadores na articulação dos sujeitos das escolas do campo, pautados na busca pelo reconhecimento e afirmação de suas especificidades e diversidades no território. Baseados nos documentos do FONEC, bem como nas lutas encabeçadas pelos movimentos sociais do campo, buscou-se visibilizar a ação política das/os educadoras/es em defesa das escolas do campo deste município como um espaço real e legítimo de luta pela Educação do Campo, bem como possibilitou maior engajamento dos educadoras/es nos espaços reivindicatórios. Recorremos às categorias *consciência (de classe)* e *emancipação humana*, porque se constitui em discussões do método acerca de como se deu o processo de organização política do coletivo de educadores das Escolas do Campo de Planaltino e como estes encontraram alternativas para resolver necessidades inerentes ao seu espaço. Portanto, para tender aos objetivos que foram se delineando no processo da pesquisa e, a partir daí, buscamos respostas as problemáticas, foi realizada uma abordagem qualitativa, através da Pesquisa Participante, resultando em quatro etapas metodológicas. Lançamos mão de fontes primárias (documentares, testemunhais-vivas) e secundárias (bibliográficas), observação participante, encontros formativos junto ao grupo. Enquanto instrumentos de coleta de informações e dados lançou-se mão de técnica da entrevista livre e coletiva, diário de campo, gravador e questionário. Cada instrumento foi utilizado em momentos específicos da pesquisa, sendo o último a elaboração do produto, que se trata do *Manifesto à comunidade planaltinense*, construído pelas/os educadoras/es das escolas do campo. As ações desenvolvidas a partir da análise da realidade, seus limites e contradições, bem como a busca de referencial que pudesse contribuir no entendimento das categorias manifestas e dos elementos constituídos nas relações que foram estabelecidas no coletivo foram determinantes à materialidade do produto reivindicatório resultante deste estudo. Assim o manifesto representou a ação inicial de um longo caminho que as/os educadoras/es das escolas municipais do campo ainda tem para avançar na efetivação de políticas públicas para o município de Planaltino/BA. Sem dúvida todo o processo possibilitou a consolidação de um coletivo que continuará atuando para a criação de uma comissão municipal que debata e elabore as Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo buscando fortalecer e visibilizar as comunidades rurais neste território. Neste sentido a proposição é de que as/os educadoras/es chamem para o diálogo as demais representatividades locais institucionalizadas e não institucionalizadas e, a partir daí, dêem continuidade às ações pautadas no *Manifesto à comunidade planaltinense*.

Palavras-chave: Educação do Campo, Consciência e emancipação humana, Mobilização e organização coletiva.

RESUMEN

El Manifiesto de la comunidad planaltinense es el resultado del proceso de movilización y organización colectiva de los educadores de la Municipal Escuelas de Campo de Planaltino/BA desarrollados en esta investigación. El Manifiesto se caracterizó como una acción colectiva de los educadores en la articulación de los sujetos de las escuelas del campo, guiados por la búsqueda de reconocimiento y afirmación de sus especificidades y diversidades en el territorio. Sobre la base de los documentos FONEC, así como las luchas encabezadas por los movimientos sociales rurales, tratamos de visualizar la acción política de los/las educadores/as en defensa de las escuelas de campo de este municipio como un espacio real y legítimo de la lucha por la Educación Rural y permitió una mayor participación de educadores/as en los espacios de reclamo ruidosos. Utilizamos las categorías conciencia (de clase) y la emancipación humana, ya que es en las discusiones sobre el método de cómo fue el proceso de organización política colectiva de los educadores de las escuelas de campo Planaltino y cómo encontramos alternativas y soluciones inherente a sus necesidades espacio. Por lo tanto, para atender a los objetivos que se han tomando forma en el proceso de investigación y, a partir de ahí, los problemas que buscamos respuestas, un enfoque cualitativo se llevó a cabo por el participante en la investigación, lo que resulta en cuatro pasos metodológicos. Nos aferramos a las fuentes primarias (documentares, testigos vivos) y secundaria (literatura), la observación participante, encuentros de formación con el grupo. Mientras que las herramientas y los datos de recopilación de información fue lanzado técnica de la entrevista mano libre y el diario colectiva, grabadora y el cuestionario. Cada instrumento se utilizó en momentos específicos de la investigación, siendo el último en hacer el producto, es el Manifiesto de planaltinense comunidad, construida por educadores de las escuelas del campo. Las acciones desarrolladas a partir del análisis de la realidad, sus límites y contradicciones, así como la búsqueda de referencia que podría ayudar en la comprensión de las categorías que se ha manifestado y elementos que las relaciones que se establecieron en el colectivo fueron determinantes de la materialidad del producto resultante de esta reivindicatorio estudio. Así que el manifiesto representa la acción inicial de un largo camino que los/las educadores/as de las escuelas municipales del campo todavía tiene que avanzar en la implementación efectiva de las políticas públicas para el municipio de Planaltino/BA. No hay duda de que todo el proceso ha permitido la consolidación de un colectivo seguirá trabajando para la creación de un comité municipal para discutir y preparar las Directrices Operativas Municipales de Educación Rural que buscan fortalecer y hacer visible las comunidades rurales de este territorio. En este sentido la propuesta es que los/las educadores/as llamada a otra representatividad local de diálogo institucionalizado y no institucionalizada y, desde allí, para dar continuidad a las acciones basadas en el Manifiesto de la comunidad planaltinense.

Palabras-clave: Educación Rural, Conciencia y emancipación humana, Movilización y organización colectiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Localização do Território Vale do Jiquiriçá – Bahia

50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB - Associação de Professores Licenciados do Estado da Bahia
AC - Acompanhamento Complementar
CEB - Câmara de Educação Básica
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPT - Comissão Pastoral da Terra
E - Educador/Educadora
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FERBASA - Cia de Ferro Ligas da Bahia
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMC - Organização Mundial do Comércio
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROFEP - Programa de Formação Continuada Educa Planaltino
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 SITUANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PROCESSOS HISTÓRICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	19
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	38
2.1 – Uma discussão sobre objeto e método.....	38
2.2 – O campo da pesquisa.....	49
2.3 – O fazer da pesquisa.....	55
3 PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE PLANALTINO/BA NA CONSTRUÇÃO DO MANIFESTO.....	65
4 O PRODUTO.....	75
4.1 Manifesto à comunidade planaltinense.....	76
5 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no espaço agrário brasileiro vem sendo configurada a partir de lutas e tensões em meio às contradições existentes no modo de produção e reprodução da vida no campo. Deste modo, vem sendo possível perceber vários avanços no processo de construção e/ou ressignificação da vida dos sujeitos a partir da influência destas lutas por conquista e garantia de direitos. Esses processos dizem respeito à busca pela emancipação humana e que encontram hoje, nas lutas reivindicatórias, espaço para o reconhecimento do coletivo nacional que vem pesquisando a escola no espaço agrário e buscando alternativas ao modelo de desenvolvimento educacional vigente, como por exemplo, as demandas de estudos e pesquisas sobre: currículo, material didático, formação docente, prática pedagógica, gestão escolar, entre outros.

Diante dessas dimensões, nossa pesquisa busca centrar-se nos processos de mobilização e construção coletiva de educadoras/es do município de Planaltino como fator determinante à elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo deste local. Na busca pela compreensão dos processos históricos de lutas sociais no território do Vale do Jiquiriçá, bem como do referido município, objetivou-se explorar os encontros de formação continuada para fomentar a participação coletiva e engajada dos sujeitos nas questões inerentes à Educação do Campo e seus contextos.

Todavia compreendeu-se coletivamente que a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA é um instrumento de mediação entre a relação Estado/coletivos de direito do campo, contudo, não pode ser o ponto de partida das ações reivindicatórias. Ao contrário, apenas as ações reivindicatórias, debates, diálogos, necessidades é que deveriam apontar a construção, ou não desta ou de qualquer outra política pública municipal.

A partir do que fora suscitado na pesquisa tomamos como categoria analítica a conscientização dos coletivos enquanto elemento inerente aos processos participativos que garantem a efetividade de políticas públicas. Nesse sentido chegou-se ao entendimento de que as categorias sociais e políticas - ora manifestas, ora escondidas nas contradições do espaço pesquisado – sofrem determinações hoje, em função do modo de relações estabelecidas pelo processo de organização da vida em toda a história humana e, portanto, necessitam sofrer alterações nas bases destas relações a partir da

realidade de cada contexto de modo a apresentar novas alternativas de organização social.

Sob este ponto de vista toda ação que busque legitimar a participação dos coletivos nos espaços reais de luta deve entender estes coletivos como sujeitos de transformação da realidade da qual fazem parte. Ao mesmo tempo o processo de se reconhecer como sujeitos da própria realidade exige a apropriação de elementos objetivos e subjetivos que só é possível a partir da ação lenta e ininterrupta de conscientização (de classe), mobilização e participação como uma das alternativas viáveis à emancipação humana. Nesse sentido a formação continuada para educadores das escolas do campo de Planaltino/BA se mostrou como um espaço real e legítimo de tensionamento destas relações, bem como possibilidade de maior engajamento do coletivo nos espaços reivindicatórios, conquanto seja este espaço de reflexão (FREIRE, 1987) e mobilização.

Considerando os aspectos mencionados acima, o desenvolvimento deste trabalho se configurou de modo a delinear os seguintes objetivos: Situar a relação entre as lutas sociais e a Educação do Campo no âmbito das diretrizes operacionais; Situar as categorias básicas para a compreensão do processo de mobilização e organização coletiva; Compreender o caráter histórico de lutas sociais e participação no Território do Vale do Jiquiriçá e no município de Planaltino/BA; Compreender o grau de entendimento e engajamento dos sujeitos envolvidos nos processos participativos; Apontar os limites e possibilidades da participação coletiva no processo de construção das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA, que culminou na elaboração do *Manifesto à comunidade planaltinense*, enquanto produto desta pesquisa.

Buscando compreender a relação entre as lutas sociais mais amplas e seus reflexos no âmbito da efetivação de políticas públicas, no capítulo 1 realizamos a tentativa de situar a Educação do Campo nos processos históricos da sociedade brasileira. No capítulo 2 aproximamos nossa análise aos aspectos mais específicos e particulares da Educação do Campo de Planaltino/BA, contextualizando dados territoriais e locais para melhor compreender o desenvolvimento deste lugar. Ainda é neste capítulo que situamos as categorias básicas para a compreensão do processo de mobilização e organização coletiva. No terceiro capítulo buscamos dialogar com os sujeitos envolvidos nos processos participativos na elaboração do manifesto (capítulo 4). Este quarto capítulo constitui-se no produto propriamente dito desta pesquisa e que

suscitou elementos para apontar os limites e possibilidades da participação coletiva no processo de construção das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA.

Em síntese e de forma não conclusiva, a partir dos avanços e limites emergidos da pesquisa, buscamos tomar as lutas dos movimentos sociais pela educação no Brasil desde os finais do século XX, os marcos legais para a Educação do Campo, bem como documentos do FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo) como referencial tanto teórica quanto prática desta pesquisa. Assim foi possível definir o objeto a ser analisado, o produto a ser elaborado, bem como o método relativo aos procedimentos viáveis à coleta de dados e sistematização das informações obtidas (GAMBOA, 2013).

Ainda se faz necessário dizer que este estudo surgiu a partir do lugar da experiência pessoal, profissional e coletiva vivenciadas em Planaltino/BA a partir do ano de 2012. Todavia a minha relação com as questões sociais vem desde muito cedo por eu fazer parte de um núcleo familiar militante em que, devido às difíceis condições de vida impostas às pessoas pobres nas conjunturas sociais anteriores e da então década de 80, minha mãe e meu pai passaram a atuar nos movimentos sociais de base vinculados às Comunidades Eclesiais de Base¹ (CEBs – igreja católica) se tornando então lideranças e referências a nível local, municipal e regional juntamente com tantas/os outras/os companheiras/os.

Portanto, período em que o Brasil passava por aparente desmobilização política, visto a grande frustração provocada pelas estratégias das elites brasileiras acerca do debate nacional sobre as reais necessidades e problemas que o país havia submergido. Mas período também em que as camadas populares ainda preservavam fôlego por futuras conquistas democráticas representada pela promulgação da nova Carta Magna e pelo direito a eleições diretas (SADER, 1990).

É nessa conjuntura nacional, numa realidade de luta política diária em meio a condições de vida difíceis, ameaças, manifestações, correrias, mas também celebrações das conquistas e algumas alegrias, que cresci e continuo militando numa opção radical à luta social. Ainda na adolescência ingressei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para cursar Licenciatura Plena em Pedagogia o que possibilitou apreender a realidade de forma mais nítida de modo que pude dar mais sentido de minha formação.

¹Linha religiosa cristã ligada às lutas sociais no Brasil e na América Latina.

Nesse sentido, mesmo antes da inserção no curso, meu interesse pela Educação do Campo já havia se manifestado, devido a aproximação das CEBs com o Movimento de Educação Popular no País e MST através da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Entretanto na graduação, devido à falta de professores que se interessassem a orientar pesquisas na área fez com que eu restringisse minha pesquisa acadêmica à investigação do tema *Educação de Jovens e Adultos: permanência e evasão na perspectiva dos alunos do programa Todos Pela Alfabetização, na cidade de Jequié*.

Mesmo compreendendo que os sujeitos pesquisados eram oriundos do campo, que foram obrigados a migrar para as cidades desde décadas anteriores, reconheço a extrema limitação da pesquisa da graduação visto que restringi a discussão apenas à relação estabelecida ao referido programa desde a data de sua implementação. Todavia o interesse pela Questão Agrária brasileira se tornava cada vez mais latente em mim.

No ano de 2009 atuei na Educação Infantil (como monitora de sala) na Creche Senhor do Bonfim localizada na Comunidade Quilombola Barro Preto – município de Jequié-BA. Também nesse mesmo ano comecei a fazer parte do Movimento Negro Mocambo Odara e passei, juntamente com os demais militantes, a realizar intervenções em escolas públicas, comunidades periféricas, através de oficinas, formações, etc., no município e região. Ainda em 2009, compondo a coordenação diocesana das CEBs do município de Jequié, fui delegada representante da Região Nordeste 3 (Bahia e Sergipe) no 12º Encontro Intereclesial das CEBs que tratava da necessidade e urgência de construirmos políticas públicas em defesa da região Amazônica no território brasileiro trazendo como aspecto determinante a Questão Agrária latino americana.

Nos finais de 2010 coordenei o projeto Mais Educação no Colégio Quilombola Doutor Milton Santos, também situado na Comunidade Quilombola Barro Preto (a propósito, localidade onde vivo desde os nove anos de idade). Em 2011 – enquanto militante do Movimento Social Negro Mocambo Odara - participei e ministrei encontros municipais e regionais que discutiram a temática negra nos mais diversos espaços buscando travar diálogos e debates acerca da condição das negras e negros na sociedade, particularmente a brasileira. Como representante da juventude negra, participei de conferências municipais, territoriais e estaduais, discutindo políticas públicas neste âmbito. E hoje permaneço na militância, como educadora, atuando na área que escolhi como espaço de luta e afirmação: Educação do Campo.

No ano de 2012 fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Planaltino-BA, para compor a diretoria das Escolas Municipais do Campo na função de

Coordenadora Pedagógica de 7 escolas onde atuei durante todo o ano e entorno das quais se desenvolve a presente pesquisa. Lá, tive a felicidade de conhecer e conviver com pessoas comprometidas, engajadas no processo de escolarização: educadoras/es que entendiam e entendem o verdadeiro sentido da educação para além do espaço escolar e não medem esforços para ver a “coisa” acontecer.

Começamos então o trabalho de tentativa de (re)significação das Escolas do Campo. Reestruturamos toda a organização pedagógica no sentido de trabalharmos definitivamente com bases nas Diretrizes Operacionais Nacional para a Educação Básica do Campo e na tentativa da desconstrução de um currículo caracteristicamente legitimador das desigualdades sociais. Seguindo as Diretrizes do Programa Municipal de Formação Continuada (Programa Educa Planaltino – PROFEP), elaboramos o PROFEP/CAMPO que em sua estrutura e funcionalidade abordava questões voltadas à Educação do Campo. Esse processo me levou a compor o grupo de articulação do Fórum de discussão do Vale do Jiquiriçá e Recôncavo que atua na perspectiva de reconstrução da Identidade da Educação do campo nestes Territórios representando o município de Planaltino.

Ainda em 2012 fui aprovada no processo seletivo de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em que tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa *Educação do Campo e Gestão Democrática: o que há de participação?* O objetivo da pesquisa foi o de investigar as relações estabelecidas entre Gestão Escolar e Escolas do Campo do município de Planaltino/BA, antes e depois da implementação da diretoria de Educação do Campo na tentativa de fazermos um levantamento de quais fundamentos teórico-metodológicos sustentavam a ação pedagógica da gestão no cotidiano escolar do referido espaço.

Todavia a dívida social que a história brasileira ainda tem para com os povos do campo me leva a acreditar, defender e lutar por novos espaços afirmativos de nossa identidade enquanto coletivo de direito. Por entender que a busca pela igualdade social passa pela garantia e efetivação de Direitos, e que a escolarização aos sujeitos do Campo se apresenta como direito subjetivo que deve ser garantido integralmente e sem negligências, avancei na busca pelas alternativas de garantir instrumentos de luta da classe trabalhadora. Foi quando em 2013 fui aprovada no processo seletivo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo como projeto aprovado na seleção *Educação do*

Campo e Currículo: da reprodução à (re)significação a partir da formação de educadores e educadoras.

Entretanto, este estudo foi se conformando de modo a abandonar a proposta inicial e avançar pela elaboração de um Manifesto à comunidade planaltinense, referente às reais demandas da Educação do Campo no município. Nesta perspectiva é que me estabeleço no curso de Mestrado profissional em Educação do Campo. Porque acredito que ele seja a extensão da luta por uma educação que reconheça os sujeitos do campo como autores e construtores de sua própria história. Para além da educação “superior”, é um espaço necessário para nos apropriarmos dos conhecimentos socialmente elaborados na perspectiva da afirmação permanente desta Educação.

Aqui a partir da proposta de elaboração da diretriz, os processos de mobilização e organização coletiva dos educadores demonstram o desejo de continuar lutando pela Educação do Campo na perspectiva da agregação/organização dos sujeitos em espaços legítimos de diálogo, que garanta a recuperação da identidade desses mesmos sujeitos no nosso território enquanto coletivos de direitos. Isso porque, também, acredito que a participação consciente de todas/os no processo de construção de uma nova realidade, emergem das lutas representadas e movimentadas por aqueles que “são” postos à margem do processo de distribuição, usufruto e exercício dos direitos e deveres proclamados como de todos em nosso país.

Para tanto penso que a elaboração do *Manifesto à comunidade planaltinense* é para a educação do campo de Planaltino/BA parte fundamental para que o processo de consolidação de políticas públicas aconteça neste território. Ao buscar ações reivindicatórias, o processo se estabeleceu como um dos espaços de visibilidade dos sujeitos do campo do município; espaços em que diálogos e debates foram estabelecidos; educadoras/es buscaram ressignificar seu pensar e fazer pedagógico e acabaram por ocupar espaços de luta antes não acessados.

Diante disso, meu *tornar-se* pesquisadora ganhou mais sentido porque aconteceu com outras/os companheiras/os e numa opção refletida do nosso ser/estar no mundo, fazendo história e buscando nos constituir enquanto sujeito que compreende a função social de cada processo de formação - inclusive a própria formação - assumindo a responsabilidade de estar inseridas/os plenamente no universo daquilo que acreditam enquanto espaço e possibilidade de mudança e afirmação pessoal e coletiva, da classe à qual fazemos parte: a classe trabalhadora.

1 SITUANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PROCESSOS HISTÓRICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Falar do Brasil, de seus processos históricos, é necessário fazer um trabalho de desvendamento, de crítica das demãos de tinta que recobrem a realidade, para facilitar o acesso do povo à consciência transparente de seu mundo. E ajudar a tecer o fio de Ariadne – aquele por meio do qual, na mitologia grega, seu amado, Teseu, pode orientar-se dentro do labirinto -, pelo qual o povo possa encontrar, dentro mesmo das aparentes insuperáveis paredes e curvas do sistema labiríntico de poder, as vias de sua consciência e de domínio sobre seu próprio destino (SADER, 1990. p. 07).

É com a citação de Emir Simão Sader que abrimos este diálogo sobre a Educação do Campo porque elucida de modo amplo a complexidade e desafios que cercam os princípios e concepções desta Educação. Trata-se de adentrarmos nos processos históricos que a precedem e que a fez surgir enquanto categoria de análise. No entanto, como o mesmo autor destaca, não há como o povo chegar ao processo mais amplo de “consciência e domínio sobre seu próprio destino” – e apropriação destes princípios - se não for pelas vias do desvelamento e ruptura das “invisíveis” paredes do poder capitalista que o subjuga e oprime. Desse modo, esta reflexão se apresenta como um aporte reflexivo acerca da realidade educacional brasileira e busca trazer a historicidade que permeia a Educação do Campo não apenas como política pública, mas como resultante de lutas coletivas e articuladas em prol de alternativas educativas e de sociedade.

A Educação do Campo é vista enquanto uma concepção de educação que surge a partir dos sujeitos do campo “na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (FONEC, 2012. p. 03), que buscam, no processo de luta no espaço agrário, a transformação da condição material que lhes é imposta violentamente. Portanto “[...] foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de

lógica de formulação das políticas públicas” (FONEC, 2012. p. 04). E ao buscar potencializar o confronto pelo polo do trabalho, compreende a importância de manter a fidelidade à “[...] diversidade que existe entre os trabalhadores do campo. [...] diversidade [que] é nosso patrimônio tanto na natureza como na sociedade” (FONEC, 2012. p. 24).

Todavia, trazer trabalho como princípio educativo, o trabalho vinculado à matriz pedagógica da cultura, “não pode justificar fragmentação das lutas em um momento tão decisivo nos rumos do confronto entre as classes que se expressa hoje na contradição entre agronegócio e agricultura familiar camponesa” (FONEC, 2012. p. 24). Do contrário, compreende a necessidade de recuperar a totalidade da realidade histórica como processo inerente e dinâmico que precede à compreensão dos determinantes que condicionam a escolarização dos sujeitos do campo.

É um modo de fazer educação que ao propor sua especificidade não a distancia do todo que é a sociedade onde está inserida. Ao contrário, dela sofre influências e nela se materializa estabelecendo espaços de contradições e conflitos por forças em disputa. Por isso, para compreendermos o lugar de onde a Educação do Campo se manifesta enquanto práxis é necessário compreendermos o que a precede enquanto cenários de lutas. E os caminhos que foram percorridos para se chegar à consolidação das políticas públicas educacionais para a Educação do Campo, coloca em cheque o antagonismo existente entre o que se estabelece em bases legais e o que temos como real. Mas também apresenta o grande desafio da efetivação de direitos humanos inerentes ao processo de materialização da formação dos sujeitos e da emancipação humana.

Historicamente, ela é construída em profunda tensão com o Projeto de Educação Rural que, por sua vez, se estabelece como o espectro de educação para o meio rural brasileiro, trazendo todo o aporte burguês e latifundiário que se mescla no modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro desde o século XIX: um país eminentemente agrário com um histórico de “esquecimento” do Campo enquanto espaço de produção e reprodução da vida e que, por isso mesmo sequer mencionava este território em seus aspectos legais e educacionais. De acordo com Rocha, Passos & Carvalho (2012, p. 01):

Embora o Brasil sendo um país de origem eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionado nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes curriculares centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder público pela oligarquia e nos moldes de cultura letrada europeia “urbanocêntrica”.

Interessante notar que o período mencionado – assim como os outros que o precederam - refere-se ao modo de produção e reprodução da sociedade brasileira baseada nos resquícios do modo de acumulação primitiva do capital, que encontra na economia escravagista há pouco abolida no país, elementos para legitimar de modo mais perverso a relação de exploração entre os seres humanos, visto que no processo de correlação de forças, a classe explorada e oprimida trazia como sujeitos, majoritariamente, escravos² negros e minoritariamente escravos indígenas que viviam em fazendas ou quilombos, portanto no espaço rural.

Por essa razão, mais que descaso, a não menção do campo enquanto lugar de vida e formação humana nas leis constitucionais apresenta-se como estratégia das elites brasileiras em função do privilégio da classe latifundiária. Caracterizando assim uma das feições da origem da divisão social do trabalho no Brasil vinculada a uma economia de dependência ao capitalismo externo apoiada no latifúndio e no trabalho escravo de negros, indígenas e pouquíssimos brancos³.

Portanto aqui no Brasil a divisão de classe, seus antagonismos e contradições se manifestam em primeira instância pelos aspectos raciais, de castas, origem, etc. (FERNANDES, 2011): divisão que possui aspectos particulares a partir do processo de acumulação primitiva do capital, passando pelo seu processo de consolidação do modelo hegemônico de desenvolvimento até os dias atuais. Colocando o campo em permanente situação de conflito: a condição objetiva das famílias de trabalhadores/as camponesas; aumento das desigualdades, racismo, exclusão, etc.; barbárie provocada pelo avanço violento e destruidor do agronegócio na agricultura. E no contexto educacional e escolar: ausência de políticas públicas que garantam o direito à escolarização dos camponeses.

Nesse contexto, de mais de 300 anos de colonização, 400 anos de escravidão indígena e negra, associado a um sistema agrário latifundiário e dependente das vontades internacionais, juntamente com a desvalorização do camponês, é que se

²Ao discutir o conceito de escravidão Fiabani (2012) recorre ao já suscitado por Mário Maestri em que “o autor parte do ‘pressuposto de que a escravidão’, no ‘contexto de diferentes níveis de desenvolvimento das forças produtivas materiais’, originou ‘diferentes sociedades escravistas’: ‘[...] uma forma de dependência social pode ser definida como escravidão quando apresenta três atributos’: O cativo era ‘tido e tratado como mercadoria’; ao menos teoricamente, ‘a totalidade dos frutos de seu trabalho pertence ao senhor, que delimita arbitrariamente o grau de exploração do cativo’; o status de cativo é ‘hereditário e vitalício’” (p. 155).

³A condição de escravo branco se referia ao fato de ser descendente de negros ou índios em “mistura com o sangue” do colonizador branco (FIABANI, 2012).

encontra a Educação e escolarização. Estas, por terem sido oferecidas apenas aos “senhores da terra”, nem de longe se pensou uma educação que possibilitasse a construção da autonomia e emancipação da maioria marginalizada. A população do país, em especial os povos do campo, não era prioridade nos antigos regimes instalados no Brasil.

Para garantir esse *status quo* ainda que depois da abolição da escravatura e iniciação do processo de industrialização no Brasil, os governos dos períodos mencionados criam estratégias de silenciamento das camadas populares. Se de um lado age através da força física reprimindo violentamente quem se opunha ao modelo vigente; do outro lado age com o mecanismo de cooptação de camadas da classe trabalhadora, através de leis de amparo do então Estado de Bem-Estar que levassem a população a permanecer em estado de conformidade diante da realidade que estava sendo sobreposta.

O Estado se organiza para se converter em um grande comprador através de políticas públicas, todas elas muito lucrativas para o capital. Esse é o chamado Estado de Bem-Estar. Além de auxiliar a controlar as crises cíclicas, sua finalidade primeira, o Estado de Bem-Estar trouxe ainda um segundo benefício para a burguesia. Iludiu os trabalhadores de que a vida de todos iria melhorar com o desenvolvimento do capitalismo [...] Bastava apoiar os partidos reformistas que uma sociedade mais justa estava muito próxima. O Estado de Bem-Estar foi um importante instrumento no desarme ideológico dos trabalhadores [...]. (LESSA e TONET, 2012. p. 68).

Isso significa dizer que todas as estruturas da sociedade brasileira passam a ser planejadas de modo a comprometer seriamente a organização e solidariedade da classe trabalhadora, conseqüentemente, aprofundando ainda mais as condições de subalternidade (SANTOS, PALUDO & OLIVEIRA. 2010). Para compensar a falta de interesse do Estado em responder às necessidades da classe trabalhadora, define-se a educação escolar como o estandarte da “revolução” brasileira. “Universalizada” na década de 30 do século XX, é utilizada como principal instituição ideológica para a consolidação do consenso e harmonia nacional. Portanto este país em processo de industrialização se configura como um país “desenvolvido” em que, a modelo de outros países já liberais, oferecia à classe proletária as “bases” educacionais para se aperfeiçoar os que tiveram acesso – exerceu bem esse papel ideológico.

Esse modelo (dependente) – a princípio escravagista depois, desenvolvimentista – a partir do século XX se apresenta como ideal para o país por duas razões que são faces da mesma “moeda”: a nova hegemonia econômica norte americana em ascensão, que historicamente disputa forças com a hegemonia ideológica europeia. Primeiro para impedir que o modelo de desenvolvimento socialista ocorresse nos demais países da América (SADER, 1990). Segundo para estabelecer o poder econômico e militar dessas “potências” como forma de ampliação do Capital através da livre concorrência no mercado externo tendo como princípio o desenvolvimento intensivo do sistema liberal – aqui neoliberal – através do processo de industrialização dos países capitalistas dependentes como o Brasil⁴.

Esse modo desenvolvimentista incorpora tudo quanto é possível do modelo de mercado internacional principalmente a fetichização do urbano em detrimento do rural. O urbano – apenas ele e nada além dele – tomado como representação da hegemonia capitalista, numa lógica urbanocêntrica⁵, com suas fábricas, produtividade, exército excedente, exploração, etc., transforma-se em ideal de desenvolvimento da civilização mundial. O campo apenas visto como espaço em extinção ou como lugar do latifúndio com suas inúmeras formas de exploração; o que mais existisse era reflexo do atraso, da ignorância e “incapacidade” de evolução. E mais uma vez a educação escolar – se assim podemos chamar – exerceu um papel ideológico no processo de manutenção e legitimação desse modelo de sociedade liberal.

Nesse sentido, em meados da década de 20 do século XX o projeto de educação rural começa a ser forjado, vindo a se consolidar na década de 40 do mesmo século com bases no modelo de desenvolvimento acima mencionado. Se apoia no assistencialismo aos trabalhadores e trabalhadoras do campo como suporte técnico-industrial no intuito

⁴“Do ponto de vista de construção da hegemonia, existe uma ação cada vez mais articulada e profissionalizada das organizações da classe dominante do campo no Brasil trabalhando pela ‘institucionalização da ideia de agronegócio no país’, estratégia que começou a ser materializada na criação da ABAG (Associação Brasileira de Agronegócio), e em que pese a ambivalência das práticas do patronato rural brasileiro, que combina competitividade e defesa da tecnologia como paradigma da modernidade e do desenvolvimento, com práticas políticas arcaicas como a violência contra trabalhadores do campo e sem-terra e o recurso ao trabalho escravo.” (FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012).

⁵ Destaca-se que a crítica à “Cultura Urbanocêntrica” tratada aqui não representa a negação do espaço urbano enquanto lugar e território de relações interdependentes ao rural. Do contrário, ao ser discutido tal relação a partir do entendimento da luta de classe, apreende-se que a unificação da classe trabalhadora do Campo e da Cidade é necessária para a ruptura do modo de produção capitalista. O capitalismo, por sua vez entende o território urbano como ápice da evolução e civilização da espécie humana em detrimento do território rural que, no dito modelo de sociedade, representa atraso e entranha ao processo de desenvolvimento das bases capitalistas a nível mundial.

de modernizar o meio rural brasileiro com intencionalidades educacionais⁶ que respaldasse o modelo de modernização agrícola vigente que, por sua vez, negava a necessidade da Reforma Agrária.

Nesse período são implementados programas de extensão rural que pensavam os coletivos do campo como “indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido” pelo Estado (LEITE, 1999). Aqui a educadora e o educador é retirado da sala de aula e em lugar destes são colocados técnicos de ensino agrícola-empresarial com o objetivo de disseminar a concepção de

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

E de acordo com Fonseca (2007, p.169), para o período mencionado, o Estado brasileiro:

[...] recebe financiamento do Banco Mundial (BIRD) privilegiando os projetos de infraestrutura física, tais como comunicação, transporte e energia, com medidas de base para o crescimento econômico [...] e o setor educacional passa a ser considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola um dos mais importantes no quadro do financiamento do banco.

Seguidamente, a partir da década de 50 e se consolidando na década de 60 a escolarização tecnicista no país, surge como objetivo justamente de qualificar o indivíduo para a mão de obra fabril. Para o campo a desqualificação da educação escolar era fator fundamental para a formatação da modernização da produção agrícola: latifundiária, que abria suas portas para uma industrialização ancorada nos moldes de um sistema dependente e a mercê das vontades internacionais.

⁶Isso se deve a pouca força da burguesia comercial/industrial no Brasil, cujo interesse não era romper com a elite agrária, mas sim transformá-la em empresa agrária e por isso não incorpora direitos liberais ao espaço educacional rural. Florestan Fernandes caracteriza muito bem esse capitalismo (dependente) que tem a relação racial (castas, origem, etc.) como aspecto central para a análise do desenvolvimento nacional deste período. Ver IANNI, Octavio (org). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Dáí tem-se como resultado na esfera educacional rural, a manutenção dos/as trabalhadores/as do campo, separando o trabalho manual do trabalho intelectual, “principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários” (SANTOS 2010) no qual,

A produção do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece enquanto se envilecem as tarefas exigentes do esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas (GORENDER in: SANTOS 2010, p. 04).

Nesse contexto a escolarização na educação rural é estabelecida de forma a utilizar saberes de pouca utilidade na vida dos camponeses e, não primando pelos conteúdos, subjagam os povos do campo colocando-os em condição de desvantagem diante do sistema social em processo de globalização: o Capitalismo. Na América Latina e, especificamente no Brasil, esse sistema traz à tona as desigualdades de maneira mais intensa, já que este se estabelece num modo de dependência aos países “desenvolvidos”, gerando, pois, relações antagônicas no modo de desenvolvimento nacional.

E Vendramini (2007) acrescenta:

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é de iniciativa de políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (p. 123).

O movimento inicial da Educação do Campo representa uma articulação política de movimentos sociais, entidades, organizações que denunciam e propõe pensar o campo em sua especificidade com políticas públicas que avancem pela via da mobilização popular com vistas à construção de um novo projeto de desenvolvimento nacional que não a lógica do capital e do agronegócio.

Por esta razão surgem os mais diversos movimentos sociais do campo, pressionando o Estado em busca da defesa desse espaço: o Campo. Ao tempo em que propõe uma redefinição das ações dos sujeitos que nele e dele vivem. Estes movimentos

avançam não como uma extensão dos movimentos urbanos, mas como luta emergente das próprias tensões que vão se intensificando no espaço agrário. No entanto, mesmo com suas raízes no período que abrange todos os 25 anos de ditadura militar no Brasil, estes movimentos só ganham destaque a partir da década de 80 do séc. XX com a organização e evolução do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Todavia os movimentos sociais do campo lutaram por direito à educação, por um projeto político pedagógico que atendessem às suas necessidades e que fosse vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Conseguiram assim uma bandeira de luta chamada *Educação do Campo*. Esta bandeira passou a se delinear enquanto fenômeno da realidade agrária brasileira exatamente por corresponder a um movimento histórico que surge a partir da luta dos povos do campo, em suas tomadas de decisão nas tensões e confrontos entre projetos de desenvolvimento do campo e de educação.

A partir daí muito tem sido os avanços: visibilidade da bandeira de luta pela educação, conseqüentemente, melhoria de atendimento à escolarização por parte dos governos a partir da obrigatoriedade dos marcos legais (ainda que, em muitos casos não sejam os interesses destes governos), experiências político-pedagógicas de movimentos sociais e que representa um acúmulo teórico e pedagógico essencial à continuidade e avanço da luta. Aspectos estes que não se restringem à escolarização dos sujeitos, mas que alcançaram o espaço agrário em geral.

Estes processos de luta trouxeram intensas reflexões e debates a estes movimentos que implica necessariamente na busca pela superação da ordem estabelecida e que, por sua vez se ampara nos domínios do Estado. Estado esse que gerencia os interesses da classe dominante inviabilizando qualquer empreendimento em direção a uma sociedade mais justa e solidária inclusive levantando questionamentos acerca dos que visam avançar em direitos para além desta mesma ordem.

[...] no campo como na cidade, o Estado tem demandado de suas instituições fundamentalmente o que o capital demanda para o Estado, hegemонizando na sociedade as necessidades advindas de sua lógica de reprodução destrutiva. Isso é feito pelo financiamento público às instituições privadas ou por meio das próprias instituições públicas, ampliando a oferta de atendimento aos interesses privados, do mercado. Tal forma de intervenção limita a possibilidade de ampliação da esfera pública como espaço de realização da disputa de um projeto societário que tenha a formação humana na perspectiva emancipatória (FONEC, 2012. p. 10).

Em outras palavras, o governo brasileiro ao apresentar uma política massiva de estímulo ao êxodo rural para as grandes metrópoles ou para outras regiões com “transferência de mão de obra para o garimpo e para o extrativismo de madeira” (STEDILIE & FERNANDES, 2012) leva os movimentos sociais do campo de luta pela terra e Reforma Agrária a tomarem decisões importantes e necessárias à continuidade e fortalecimento da luta que são:

[...] tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões que viviam. É essa base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive (STEDILE & FERNANDES, 2012. p. 19).

É aqui que os movimentos sociais do campo compreendem que a luta por Reforma Agrária não se limitava à luta pela conquista da terra, mas deveria conter também o anseio da conscientização (FREIRE, 1980) e emancipação dos sujeitos do campo como forma de conservação da terra conquistada. Para isso, passou a ser compreendido que Terra, Educação e Trabalho são princípios fundantes para a construção de uma nova sociedade que rompa com o modelo societário vigente.

Essa realidade representa um significativo avanço da classe trabalhadora do campo e uma profunda alteração na estrutura educativa brasileira, já que se trata de questionar o modelo centralizador, classista, racista, etc., que tem sido utilizado para formar os educadores (trabalhadores) do campo até então. O modo fragmentado e conteudista de escolarização não servem e nunca serviu nem para o campo nem para a cidade. E a visão ruralista de que campo não é lugar de gente (historicamente reproduzida pelo modo de produção deste espaço) é posto como fator de contradição, tensão, conflito e luta.

Neste sentido, a partir da década de 90 do século XX a Educação do Campo passa a se configurar como possibilidade de política pública, “como conjunto de ações resultantes de processos de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade” (ARROYO, CALDART e MOLINA 2009, p. 49). Assim os movimentos sociais e sindicatos do Campo pressionam ainda mais o Estado brasileiro para que haja, de fato, a consolidação de políticas educacionais para a Educação do Campo: uma escolarização voltada para esta realidade privilegiando os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, bem como o aspecto natural/material

que é a terra e o trabalho⁷. Como lembra Roseli Caldart, a Educação do Campo, enquanto um conceito em construção específico da realidade que o produz:

[...] 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 espaços e outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas pelos seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259) (grifos da autora).

Esse movimento de luta traz para a escola a possibilidade de uma educação em movimento, dialética, que perspectiva a escolarização resultante das relações sociais historicamente mediadas pelo trabalho (enquanto princípio educativo), bem como a realização de outro projeto de Educação do Campo, no qual trazemos a concepção de educação que reconhece os coletivos de direito existente em nosso território-espaço, e tem por intencionalidade a consolidação de um projeto popular para o país com vistas a indicar caminhos para superação do capitalismo.

Neste sentido os movimentos sociais do Campo representam historicamente os protagonistas da Educação do Campo porque souberam articular saberes e lutas em direção à consolidação de direitos humanos inerentes aos sujeitos do campo que diante das históricas negações sofridas, vem se mobilizando dinamicamente e propondo a (re)significação deste espaço através de políticas educacionais específicas. Para essa configuração Arroyo (1998, p. 17) considera como o “momento da renovação pedagógica de raízes populares e democráticas”.

Surge, portanto a necessidade de colocar o trabalho como princípio educativo. Ao não dicotomizar a Educação e o Trabalho, os movimentos sociais abrem caminho para a emancipação do sujeito. O trabalho é quem constitui o ser em sua materialidade,

⁷ Do ponto de vista marxiano a produção da vida humana se dá a partir da base natural/material, qual seja, terra e trabalho: “A terra (que do ponto de vista econômico inclui também a água), como fonte de víveres e meios já prontos de subsistência para o homem, é encontrada sem contribuições dele, como objeto geral do trabalho humano. Todas as coisas, que o trabalho só desprende de sua conexão direta com o conjunto da terra, são objetos preexistentes por natureza. Assim, o peixe que se pesca ao separá-lo do seu elemento de vida, a água, a madeira que se abate na floresta virgem, o minério que é arrancado de seu filão. Se, ao contrário, o próprio objeto do trabalho já é, por assim dizer, filtrado por meio de trabalho anterior, denominamo-lo matéria-prima. [...] Toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo trabalho é matéria-prima. O objeto do trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada por trabalho” (MARX, Karl. *O Capital – Crítica da Economia Política*, v.1, livro primeiro, p. 149-163. São Paulo: Abril, 1983).

por conta do trabalho homens e mulheres se situam no mundo. Por isso, a educação assume papel fundamental no processo de formação humana porque possibilita a compreensão, apreensão e (possível) transformação desta realidade que é o próprio trabalho. Essa relação dialética coloca em xeque os condicionantes sociais - historicamente velados - que "determinam" a ação humana.

Como Fernandes (2010) afirma, o espaço agrário se constitui numa conflitualidade e contradições e isso condiciona objetiva e subjetivamente o estar dos povos do campo, portanto o modo de produção da vida. Por isso falar em trabalho como princípio educativo traz à tona construções culturais de consolidação da identidade de um povo que coloca em contradição o enraizamento – também por parte destes povos – do modo de sociedade dividida em classes, raças, gêneros e que se refletem na própria classe trabalhadora.

A conflitualidade é um processo constante alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo. O movimento da conflitualidade é paradoxal ao promover, concomitantemente, a territorialização–desterritorialização–reterritorialização de diferentes relações sociais. A realização desses processos geográficos gerados pelo conflito é mais bem compreendida quando analisada nas suas temporalidades e espacialidades. São processos de desenvolvimento territorial rural formadores de diferentes organizações sociais (FERNANDES, 2010. p. 506).

Compreendendo essa materialidade histórica, os movimentos sociais de luta pela terra propõem políticas educacionais específicas que atendam a realidade do campo: da afirmação de seus povos (indígenas, quilombolas, agricultores, ribeirinhos, etc.), à afirmação de seu chão (a Reforma Agrária).

As lideranças, representando seus povos, mesmo perseguidas, buscaram traçar um projeto político educacional que englobassem a realidade do campo com suas complexidades e particularidades, diversidades e população. E tendo em vista os anos de intensa imposição militar, que aqui no Brasil segue o séc. XX quase todo, e na contra mão, a intensa participação dos movimentos sociais, sindicatos e organizações do campo, a escolarização neste espaço ganha nova configuração,

[...] a educação do campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. [...] a Educação do Campo é compreendida como um processo em construção, que contempla em sua lógica, uma política que pensa a educação como parte essencial

para o desenvolvimento do campo. [...] O atual modelo de desenvolvimento econômico predominante no campo – o agronegócio – não concebe a educação como uma política pública, pois toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a Educação Rural por meio de diferentes instituições, enquanto a Educação do Campo fundamenta-se nos princípios postulados pelos paradigmas da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas do processo (FERNANDES, in: SANTOS 2010. p.05).

Partindo desse pressuposto a ação dos movimentos sociais do campo se consolida como prática e luta cotidiana. E estas ações se expressam mais claramente ao tempo em que vão sendo realizados, em âmbito nacional, encontros, conferências e consolidação de leis, pareceres e decretos que garantem direitos conquistados a partir da luta das mulheres e homens do campo. Todo esse processo traz para a atualidade outro grande desafio: a efetivação de direitos humanos, inerente ao processo de materialização da formação dos sujeitos.

Ao ter como pressuposto um projeto popular de desenvolvimento nacional a Educação do Campo busca avançar num modelo educativo e de formação escolar que contribua objetivamente para a reorientação das bases econômicas, redistribuição de recursos e riquezas, redefinição da efetivação de direitos, alteração na forma e no conteúdo das instituições que controlam o poder estatal. Nesse sentido o campo passa a ser compreendido no seu protagonismo social em que a ação dos sujeitos venha pautar definição de políticas de segurança alimentar; reforma agrária como fator de estímulo, recuperação e apropriação da terra e dos recursos naturais que nela existem; implementação de políticas agrícolas que visem o comércio solidário e não competitivo; que tome por abrangência o outro projeto de desenvolvimento social.

Sem negar a importância histórica da conquista da liberdade que dá conteúdo à cidadania, Marx e Engels [...] deslocam o foco de suas preocupações para o projeto político-coletivo que só pode ser colocado em prática pela classe majoritária submetida ao regime de expropriação da terra e de apropriação do produto do trabalho. Nesse caso, já não é suficiente a liberdade dos indivíduos a ser incorporada às novas conquistas, mas a emancipação humana buscada nas lutas históricas das classes populares (RIBEIRO, 2012. p. 301).

Portanto a luta dos movimentos sociais do campo traz para as condições da vida atual o desafio de vincular as ações educativas e de escolarização ao processo de construção de um novo projeto de desenvolvimento nacional com vistas à luta e

conquista da emancipação humana. Isto porque não se trata apenas de avançar na garantia de direitos para a cidadania, ou direitos que esbarram nos limites das relações privadas de produção e reprodução da vida que, historicamente tem sido um dos fatores determinantes da dominação do homem sobre o homem. Para além disso, esta perspectiva de luta por direitos está assentada no questionamento das dominações, no “porquê” do acúmulo de riquezas e poder nas mãos de uma minoria em detrimento da subordinação da maioria, que reflete diretamente na insatisfação das necessidades individuais e sociais deste grupo majoritário.

Este ponto é central porque toma a discussão dos marcos legais para a Educação do Campo como demarcação de territórios legais contra a negação e violação de Direitos Humanos resultante da exploração dos trabalhadores e exploração da natureza (FONEC, 2012). E, depois de reconhecidos avanços conquistados pelos sujeitos sociais em direção aos interesses dos trabalhadores do campo, esta disputa necessita ser intensificada no momento atual em que o Estado retoma a lógica do projeto de educação rural para atender as exigências do agronegócio.

Nesse sentido ao produzir luta o próprio campo tem levado os espaços educativos a produzir história, cultura; a legitimar o direito à escola do campo, com organização dos sujeitos do campo, vinculando os saberes produzidos coletivamente. Todavia a luta também é por apropriação do conhecimento historicamente produzido e que este seja de acesso de todos. É nessa relação que os movimentos sociais do campo avançam em defesa de outro projeto societário – e também educativo.

Nesse sentido as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo vem se configurando como este conjunto de ações resultantes dos processos reivindicatórios coletivos, que por sua vez é a materialização de política pública constituída pela interação Estado/Sociedade. Percebe-se então que,

[...] um importante aceno já é dado pela LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 – e fortalecida com uma outra importante conquista recente para o conjunto de organizações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, que foi a aprovação das ‘Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo’ – Parecer no 36/2001 e na Resolução 1/2002 do conselho Nacional de Educação (ROCHA, PASSOS & CARVALHO 2012, p. 02)

Daí propõe-se uma Educação do Campo e não mais “Rural”, já que a primeira atua para além da formação técnica e mercadológica do indivíduo. A Educação do

Campo é outra forma de ver a Educação – e sua qualidade – que, imperativamente está para além do processo de ensino e aprendizagem dos povos do campo, porque está associada a iniciativas de políticas públicas que, tendo em vista outro modelo societário, não dissocia Educação e Trabalho, do contrário, estabelecem essas categorias como pano de fundo para a elaboração de proposta pedagógica e curricular na práxis educativa da Educação do Campo.

Em decorrência disso os conflitos vão dando forma e densidade às forças em disputa. Por isso criticamos profunda e propositivamente o modo unilateral de propagação do Conhecimento e de sistematização das Ciências no processo de escolarização dos sujeitos. Porque a classe dita subjugada historicamente vem alterando o modo de produção da vida humana mediante pressões de todos os graus e intensidade em combate ao estado de coisa que se formou e vem-se agravando em decorrência do *modus operandi* capitalista.

Nessa perspectiva a identidade destes povos vai sendo redefinida a partir de suas vivências e a relação com o modo de produção solidário, aqui se transformam em sujeitos de sua própria realidade. O trabalho também se reconfigura tomando seu aspecto mais abrangente, tanto como produção material quanto produção cultural,

[...] pela sua veiculação 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 nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, 2002, p. 37).

Portanto, se a efetivação de políticas educacionais para a Educação do Campo perpassa todos os aspectos de afirmação dos sujeitos do campo. Isso leva a acreditar que estas políticas pressupõem a apropriação já - por parte destes sujeitos - dos conhecimentos acerca de sua realidade e de mundo (e também de currículo), que articulem as relações: educação, trabalho e desenvolvimento do Campo, com o próprio sujeito que faz parte desse espaço. E mais:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o

desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, 2002, p. 1).

Nesta perspectiva, a Educação do Campo busca questionar o modelo educacional nacional vigente ao tempo em que propõe a elaboração de currículo e construídos pelos próprios sujeitos do campo. Neste sentido Roseli Salette Caldart (2009) nos convoca a revermos os tempos e espaços construídos no dia a dia de nossas escolas. Esta revisão compreende a formação dos sujeitos na sua íntima relação entre Educação e Trabalho (abrangendo aspectos culturais, sociais, ambientais, econômicos, políticos, etc.) por se tratar das relações materiais que condicionam o estar dos sujeitos na sociedade.

Destes processos, a partir de uma década e meia, vem se consolidando no Brasil a luta por Educação do Campo enquanto fenômeno que busca definir a atualidade do protagonismo dos sujeitos do campo em sua diversidade que marca a origem desta modalidade “e de seu projeto educativo [como] sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas” (FONEC, 2012. p. 04).

No que diz respeito à legislação, o movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (FONEC, 2012. p. 14).

Portanto, prescreve na elaboração das Diretrizes o reconhecimento da especificidade do campo, que historicamente fora negligenciado pelas constituintes

brasileiras e timidamente mencionada na constituição mais recente, de 1988. Por isso a importância de entendimento dos processos históricos da relação do Estado com o espaço rural brasileiro.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo, apresentam aspectos paradigmáticos que buscam redirecionar a educação no espaço agrário a partir de um caráter contrário ao Projeto de Educação Rural. Nesse sentido reconhecer o caráter da diversidade na luta, respeitando as diferenças e o direito à igualdade contemplando o território camponês em sua diversidade social, econômica, cultural, política, de gênero, etnia e geracional (CNE/CEB 1/2002), é elementar para o avanço da luta no “conjunto da vida social dos trabalhadores do campo” (FONEC, 2012). Ao tempo em que visa um projeto de desenvolvimento sustentável com vistas à resolução das demandas da população, com suas problemáticas e possibilidades de avanços coletivos em direção à transformação do campo.

[...] o conteúdo da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 representa um início, admitido pelo Estado, de tempos de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural. Focando nossa atenção ao que é específico para as escolas do campo, veremos que se trata de eixos norteadores, ou princípios a serem seguidos, que, conforme sinalizamos antes, se contrapõem ao arcabouço daquilo que se tem entendido tradicionalmente por educação rural. (MUNARIM, 2012. p. 55)

As diretrizes para a Educação Básica do Campo apresentam seus avanços e, o campo de disputa política, econômica e cultural, dentro do espaço de luta pela escolarização brasileira, vai delimitando o futuro reconhecimento jurídico contido no Decreto nº 7.352/2010, “tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade” (FONEC, 2012. p. 15). Legítima, portanto, a luta da classe trabalhadora brasileira ao colocar-se com alternativa legal às intervenções feitas pelo Estado para enfraquecer a luta destes coletivos.

A resolução 2/2008 ao estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a escolarização do campo, apresenta de forma mais clara (tanto no campo simbólico quanto materializado) quem

são as populações rurais e o que caracteriza a especificidade da Educação do Campo.

Ao tempo em que,

Trata de coibir o uso abusivo do transporte escolar, mormente do campo para a cidade, e o correspondente fechamento de escolas no campo. Essa Resolução impõe disciplina ao transporte de crianças e jovens e, principalmente, impõe limites às distâncias a serem ou não percorridas, coerentemente com a idade do estudante usuário. Ao mesmo tempo, estimula a (re)criação de escolas locais. (MUNARIM, 2011. p. 56)

Destaca em seu Art, 1º que “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombos, caiçaras, indígenas e outros” (CNE/CEB 2/2008) representam a população camponesa em sua diversidade e a ela os Entes Federados deverão oferecer acesso universal, ou seja, condições materiais de acesso, permanência e sucesso escolar.

Destas resoluções avança-se para o decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Como já mencionado, trata-se do reconhecimento jurídico da Educação do Campo, estabelecendo-a enquanto modalidade educativa do sistema de ensino brasileiro. Este apresenta a política de Educação do Campo em todos os níveis de escolaridade que vai do básico ao superior.

[...] enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais que as resoluções do CNE que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivos – das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente. Significa um momento alto do processo de materialização dessas lutas (Poulantzas, 1985), que acabam por compor o próprio desenho da instituição Estado nesse contexto de disputas. Importante ponto de chegada, o Decreto é, simultaneamente, um suporte para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais. (MUNARIM, 2011. p. 56)

Outros aspectos a serem destacados são a exigência do aumento de oferta da modalidade EJA; bem como políticas específicas para as escolas do campo localizadas tanto no perímetro rural quanto no urbano desde que reconhecidas pelo IBGE. Estes aspectos trazem um caráter diferenciado às diretrizes para a educação do campo visto

que representa uma conquista no processo de luta das forças em disputas, a saber: agricultura X agronegócio (CARVALHO; COSTA, 2012).

No entanto é importante destacar que por se tratar de um instrumento elaborado dentro de um sistema social imerso em contradições obviamente que também apresenta tais elementos, visto que estão condicionados aos processos históricos anteriores em que os antagonismos de divisão de classe fazem emergir em qualquer produto produzido historicamente as contradições, elementos de tensões e relações de disputas das forças sociais existentes.

Essas relações são refletidas na efetivação das Diretrizes, ao tempo em que resolve e decreta o direito e acesso universal à educação e escolarização no próprio campo, o Estado mantém o critério de qualidade baseado em leis, diretrizes e bases (a exemplo da Constituinte de 1988 e da LDB 9.394/1996) segundo o modelo de desenvolvimento mundial articulado por órgãos privados nacionais e internacionais que seguem as diretrizes do Banco Mundial (SCAFF, 2006). Por isso o tratamento das relações de forças em disputa.

Trazendo estes elementos de análise que são produtos das contradições sociais, afirmamos o grande passo dado pela luta dos movimentos sociais do campo em busca da elaboração de outro projeto de desenvolvimento social que seja alternativa à condição atual de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Se por um lado a ofensiva do capital se mantém forte no campo, as organizações de trabalhadores continuam em luta, agora na busca de uma forma mais articulada e somando diferentes iniciativas em diversos lugares do país, reafirmando no plano da educação a concepção de Educação do Campo como resistência ao agronegócio, ao latifúndio e às investidas cada vez mais fortes do capital sobre os rumos da educação dos trabalhadores (FONEC, 2012, p. 23).

Pensar uma Diretriz é pensar num conjunto de transformações que abrange a complexidade social e que aponte para a necessária superação dos antagonismos produzidos por uma sociedade dividida em classes. Isso requer a apreensão do movimento da realidade em toda sua dialética que abrange os conflitos, contradições, mas que aponta caminhos para a superação destes em busca de uma nova realidade. São nestas relações que as políticas públicas se dão e sofrem transformações porque está vinculada ao modo de produção a vida material: à terra, trabalho, cultura, educação.

E no tempo atual, sendo as diretrizes um instrumento que caracteriza as sociedades democráticas, ela também apresentará elementos de maior entendimento da realidade fazendo surgir as contradições inerentes ao capitalismo de modo que apresentem-se as condições para a construção de uma sociedade justa e igualitária sustentada “fundamentalmente na ação protagonista das organizações e movimentos sociais [...] que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento)” (MUNARIN, 2011. p. 62).

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Uma discussão sobre objeto e método

Conjuntamente, o modelo de desenvolvimento nacional, fincado nas bases do capitalismo internacional, traz para os/as trabalhadores/as do Campo latino americano e brasileiro duas características extremamente nocivas. De um lado, a população camponesa se vê desapropriada de seus espaços e empurradas para os centros urbanos, onde ocorre um maciço processo de inchaço populacional em meio às demandas do mercado, dos setores industriais secundários e terciários; ocorrendo então o tão conhecido fenômeno do Êxodo Rural e agravando a desigualdade social no Campo e na Cidade desencadeado pelo desemprego estrutural.

Do outro lado, aos que permanecem no Campo (quantidade populacional bastante significativa) é dispensado um tratamento de exploração e/ou esquecimento enquanto sujeitos que produzem vida e trabalho: são desapropriados de suas terras, mas permanecem nelas, agora como “administradores” de terras alheias; em muitos casos são obrigados a abrir mão do sistema agrícola familiar baseado numa relação de solidariedade (diversidade de produção e agricultura) para trabalhar no sistema de monocultura e agronegócio.

Portanto a abordagem sobre consciência (de classe)⁸ e emancipação humana a que recorreremos, constitui-se em discussões do método acerca de como o coletivo de educadores das Escolas do Campo de Planaltino encontrou alternativas para resolver necessidades e problemáticas das questões inerentes ao seu espaço. Ações desenvolvidas a partir da análise da realidade, seus limites e contradições; da busca de referencial que pudessem contribuir no entendimento das categorias manifestas e dos elementos constituídos nas relações sociais que foram estabelecidas na forma material do produto reivindicatório resultante deste estudo. Entendendo que,

⁸Compreendemos que a Consciência não se dá de forma estanque, mas é um processo que acontece junto ao desenvolvimento humano e pode ou não vir a se desenvolver em consciência de classe. O importante é apreendermos que mais desenvolvida ou menos desenvolvida ela sempre se manifestará como níveis de uma dada consciência sobre a realidade, seus condicionantes e determinantes. Por isso é que trazemos a expressão “de classe” entre parêntese, para reafirmar que a Consciência humana existe independentemente de ser consciência de classe ou não. O que cabe a nós, lutadoras/res do povo é avançarmos nos processos de formação e organização da classe trabalhadora para que esta consciência seja desenvolvida em Consciência de Classe em si e para si.

O movimento da consciência da classe trabalhadora não é um processo linear, mas antes de tudo constituído por formas que se superam dialeticamente, de maneira que o velho já traz elementos do novo que ainda carrega resquícios das formas superadas. Esse movimento das formas de consciência encontra sua determinação material no movimento próprio do ser da classe trabalhadora, ora amoldada à ordem do capital, ora em luta por seus interesses imediatos, ou, em circunstâncias especiais, se conformando como uma classe que aponta para além do capital (IASI, 2007. p. 07).

É o caso particular da elaboração do *Manifesto à comunidade planaltinense*. Enquanto produto social da vida destes sujeitos, resultante das relações sociais historicamente mediadas pelo trabalho neste território, e que possibilitou desenvolver os processos de organização política dos educadores das escolas municipais do campo de Planaltino/BA tanto em suas determinações imediatas, quanto na proposição de algo que se constituísse enquanto elemento histórico de legitimação do protagonismo dos sujeitos deste lugar.

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência. (MARX, 1986. p. 25).

Dentre os diversos elementos que possibilitaram o avanço desta pesquisa, encontramos na categoria Trabalho - e sua configuração no modo de produção da vida no contexto atual - algumas possíveis respostas para o que entendemos aqui enquanto trabalho coletivo que precedeu à elaboração do manifesto.

Nestes termos, inserimos os processos de mobilização e organização coletiva num tempo-espaço historicamente determinados, uma vez que os sujeitos da pesquisa se encontram imersos nas contradições das condições atuais do município, que por um lado manifestaram-se inconformados com a resistência das gestões em ouvir e atender as necessidades das comunidades rurais; por outro lado conformados com o fenômeno da contratação temporária que tem garantido a perpetuação da estratégia coronelista de ameaça da perda do emprego, dependência aos interesses das elites, como resultado da

venda da força de trabalho e da relação de estranhamento diante do produto elaborado pelo trabalho educativo.

Por isso, cada vez mais, constatamos a necessidade de transformação do sistema público brasileiro, dos espaços institucionalizados e da estrutura de opressão que as/os trabalhadoras/es vivenciam nas mais diversas instâncias da sociedade. De acordo com Freire (1987) é imperativa a necessidade de imprimir nestes espaços um caráter pedagógico mais humanizador, socialmente necessário à emancipação dos sujeitos. E este se torna o grande desafio: construir práticas educativas e políticas que possibilitem a superação do modo de produção do trabalho que nega o desenvolvimento dos sujeitos a partir da ação criadora inerente aos seres humanos. Trata-se de avançarmos na defesa de um novo projeto de educação e sociedade que transponha os limites deste sistema que oprime e inaugure novas relações fincadas na solidariedade.

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. [...] Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987. p. 35).

Portanto, aqui, a educação se apresenta como produto e mediadora das relações mencionadas anteriormente e traz o elemento da superação do capitalismo, da alienação como base para analisarmos as relações entre as/os educadoras/es, a busca por garantia de direitos, a elaboração do manifesto e o anseio pela elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no município de Planaltino. Defendemos, portanto a ideia – e este aspecto pode ser constatado no desenvolvimento desta pesquisa - de que estes só poderão ser plenamente efetivados na medida em que os coletivos do campo se organizarem e ocuparem seus espaços de luta e afirmação dentro do território. Ao mesmo tempo, a proposição, discussão e exercício ininterruptos das práticas democráticas emancipadoras é o que surge como possibilidade de avanços a partir das brechas provocadas pelas contradições da própria sociedade capitalista.

Esse é um dos grandes desafios: aproveitarmos das contradições e buscarmos superá-las a partir da efetivação ampla do direito à vida em sua totalidade utilizando dos instrumentos necessários para experimentarmos a democracia que a classe trabalhadora deseja, como meio de transição para um projeto de desenvolvimento societário fincado nas bases para a humanização. “Uma democracia como meio para o resgate da liberdade

do homem e para a construção da sociedade socialista [que] precisa necessariamente povoar os horizontes dos sujeitos das práticas educativas, com vistas à democratização da educação” (SILVA, 2006. p. 28).

E esse processo se dá ao ser decifradas as contradições que tensionam o espaço educativo colocando-o num dilema crucial e determinante, qual seja: ou permanece reproduzindo o modo de produção capitalista que tem como base a exploração do homem sobre o homem que segue a passos largos para seu fracasso e fim; ou começa por avançar radicalmente na luta por um novo currículo, construído pela maioria oprimida, com seus tempos próprios de formação e com saberes próprios que, por sua vez, estão ligados à transformação do modo de produção e reprodução da vida – que é o trabalho -, na conservação da cultura das ditas minorias (caráter contraditório já que se trata da maioria oprimida) e da educação omnilateral.

Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem* (Mészáros, 1981. p. 181)” (FRIGOTTO, 2012. p. 265) (grifos do autor).

Nesse sentido a dinâmica deste trabalho propôs uma ação pedagógica teórico-metodológica que buscou colocar as/os educadoras/es como sujeitos, protagonistas de sua própria realidade, afim de chamá-los a assumir sua função de agentes que questionam, lutam, tensionam e criam alternativas de transformações. Nesta perspectiva, também buscamos superar a lógica vigente de adequar os sujeitos e sua realidade à pesquisa em que nega àqueles o “direito primordial de dizer a palavra” (FREIRE, 1987).

Assim somos convocados a revermos os tempos e espaços constituídos no dia a dia de nossas escolas (CALDART, 2009). Esta revisão compreende o papel formativo da mobilização e organização coletiva na sua dialética entre Educação e Trabalho (abrangendo aspectos culturais, sociais, ambientais, econômicos, políticos, etc.) por se tratar das relações materiais que condicionam o estar dos sujeitos na sociedade.

Este trabalho traz um posicionamento radical de defesa da ação coletiva das/os educadoras/es do campo de Planaltino/BA enquanto instrumento de luta da classe trabalhadora e vê na elaboração do *Manifesto à comunidade planaltinense* (assim como em qualquer outro instrumento) a possibilidade de avanço contra esse estado de coisa ao qual estão subjugados enquanto classe despossuída. Da mesma forma o objetivo é garantir que o sistema municipal de ensino público assuma a função social que define seu caráter: formar humana, técnica e politicamente os sujeitos que por ela passam.

Por isso, falar de povos do campo é falar de agricultores, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, trabalhadores assalariados, etc., mas trata-se também de reconhecer outros coletivos que, em grande medida, não são vistos como tal, todavia possuem importante força no processo de articulação política no espaço agrário. É falar, portanto, da categoria docente, trabalhadores que assumem uma dupla função no espaço em que vivem: lidam diretamente com a materialização da força física (arar e cultivar a terra para produção dos meios de subsistência) e também atuam diretamente com a força de trabalho imaterial (escolarização, formação humana, técnica e política). Constituindo assim a mesma classe e, juntos aos demais trabalhadores, representando a força motriz do desenvolvimento do Campo.

E nestes espaços o educador/trabalhador se situa enquanto agente educativo no processo de escolarização dos sujeitos, daí que um dos grandes dilemas postos é certamente a necessidade de tomada de consciência e posicionamento de classe, o que se torna um elemento chave para fortalecer a luta pela Educação do Campo. Essa luta passa necessariamente pelo engajamento do educador do campo colocando em evidência a função social que o mesmo deve assumir ao estar inserido nos espaços sociais e também políticos como é o caso da escola.

Se historicamente a escolarização destinada à população rural funcionou de forma a negar direitos, voltados para um projeto de formação descontextualizado com a realidade dos sujeitos do campo. O que podemos dizer dos educadores/trabalhadores que por estas escolas atuaram e ainda atuam? Qual deve ter sido a atenção do Estado dispensada a estes trabalhadores?

Certamente uma atenção para manter estes sujeitos condicionados inquestionavelmente à divisão de classes, ao estado de precarização e exploração do trabalho, que por sua vez relega os trabalhadores à condição de subjugados (uns efetivos, outros temporários - ora empregados ora desempregados) e que, historicamente, tem os instrumentos e instituições estatais como legitimadora desse

estado de coisas. Por essa razão o educador/trabalhador do campo enfrenta inúmeros desafios atribuídos ao engajamento e desenvolvimento de práticas políticas e pedagógicas que possibilitem avançar no melhor entendimento da realidade do espaço que habitam, para transformá-la.

São educadores com maior ou menor tempo de exercício da docência, que são referência atuante em suas localidades, mas que historicamente fora negado o direito de serem reconhecidos como agentes políticos e educativos, conseqüentemente, desrespeitados, mal remunerados e tratados como trabalhadores desqualificados - tal qual acontece em empresas que necessitam de empregados temporários, com pouca especialização técnica, com grande rotatividade de corpo de funcionários justamente para manter o mesmo baixo nível de valorização desses profissionais. E por razões históricas, econômicas e socioculturais esta realidade se apresenta ainda mais complexa quando constatamos que grande parte destes professores reconhecem, mas não questionam estas forças legitimadoras de exploração, de modo que venham a superar a naturalização de sua condição de explorado. E isso não tem sido diferente em Planaltino/BA.

Todavia atuar coletivamente no exercício da *consciência em movimento* (IASI, 2007) para o processo de organização política é colocar a discussão na perspectiva da emancipação humana a partir do protagonismo destes trabalhadores nos processos de superação da alienação e estranhamento do trabalho. E juntos/as buscamos alternativas de engendramento de uma realidade cada vez mais humana.

Este desafio toca essencialmente o campo do engajamento político visto que se trata da superação da condição de conformidade e naturalização da realidade dada como intransponível (FREIRE, 1987). Falamos, portanto do resgate da dialética educação-trabalho, em seus contrários inseparáveis que, no exercício ininterrupto de superação de suas contradições configuram o processo pelo qual se torna possível o amadurecimento da consciência para a emancipação.

E esse é o ponto chave deste trabalho porque buscamos situar as categorias básicas para a compreensão do processo de mobilização e organização coletiva de educadoras/es ocorrido no município de Planaltino como fator determinante à elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo do município de Planaltino/BA. Nesse sentido se manifestam também as relações contraditórias do modo de produção da vida na sociedade atual e que tem interferências diretas na configuração da Educação do Campo neste município.

Evidentemente que em condições conjunturais diferentes, mais complexas e sutis de exploração, tais como discriminação, racismo, sexismo, etc.⁹, e que, por isso mesmo nos dá muito mais elementos para compreender os sentidos atribuídos à mobilização e organização coletiva do trabalho por professores da educação básica do campo nas comunidades rurais, tendo em vista a formação de uma comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo de Planaltino/BA.

Portanto para entendermos o sentido da consciência (de classe) e da emancipação humana, é necessário compreendermos que esta última é decorrente da primeira. Esta, por sua vez, é vista numa compreensão *Marxiana*,

[...] como um desenvolvimento dialético, em que cada momento traz em si os elementos de sua superação, em que as formas incluem contradições que, ao amadurecerem, remetem a consciência para novas formas e contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contém saltos e recuos (IASI, 2007. p. 11-12).

E mais, para sabermos a materialidade das categorias anteriores é necessário compreendermos que as colocamos em debate justamente por historicamente a humanidade ter caminhado rumo à alienação dos meios de produção e reprodução da vida, da relação homem-natureza, do trabalho e das relações sociais que se configuram a partir daí.

O conceito de Alienação (*Entäusserrung*) e Estranhamento (*Entfremdung*) (palavras alemãs) representa, portanto, uma reflexão sobre o lugar do trabalho na sociedade dividida em classes que, por sua vez, envolve a vida humana em todo processo de sociabilidade básica inerente ao movimento da própria história. Isto porque estes conceitos são incorporados materialmente, ou seja, se manifestam concretamente na estrutura social sob as quais estão fincadas as bases do modo de produção da sociedade capitalista tendo, em última instância, o processo de divisão social do trabalho. Ainda de acordo o pensamento *Marxiano*,

⁹Destaca-se que desta maioria explorada no campo e na cidade a maior parte são trabalhadores/as negros/as que viviam e ainda vivem em condição de superexploração decorrente da segregação racial produzida pelo capitalismo que vai afetar diretamente a luta e formação da consciência de classe. “Havia algo similar à questão racial antes do capitalismo. Pelo viés religioso, por exemplo; mas não nas dimensões que ela adquire com o tráfico atlântico de escravos na fase de acumulação primitiva do capital” ((MATTOS 2012. p. 173).

[...] somente a segunda [expressão] tem o sentido forte e negativo atribuído em geral ao termo *alienação*, ao passo que exteriorização significa atividade, objetivação, e é ineliminável do contexto histórico de fazer-se homem, o que Marx deixa claro ao indicar o estranhamento como forma específica de exteriorização humana, especialmente sob o domínio do trabalho assalariado sob o capitalismo (ANTUNES 2004, p. 139) (grifo do autor).

Nesse sentido, quando avançamos a partir da totalidade apreendemos que é o Trabalho quem possibilita o desenvolvimento da vida humana. E esta categoria não se reduz ao trabalho assalariado, muito menos à exploração do trabalho, mas antes de tudo é o que Marx em sua teoria constata enquanto

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (MARX, 2004, p. 29-30).

O trabalho é quem constitui o ser em sua materialidade, por conta do trabalho homens e mulheres se situam no mundo. Por isso a Educação do Campo assume papel fundamental no processo de formação humana dos sujeitos do Campo, porque possibilita a compreensão, apreensão e (possível) transformação da realidade tomando como princípio educativo o trabalho. Essa relação coloca em cheque os condicionantes sociais - historicamente velados - que "determinam" a ação humana. E mais:

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada – sua forma prescrita pela lei –, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação (FRIGOTTO. CIAVATTA, 2012. p. 753).

Portanto, ao discutirmos a Educação do Campo partimos da relação dialética Educação-Trabalho tomando como perspectiva a emancipação humana¹⁰ como centralidade e princípio educativo¹¹. Trata-se da contraposição ao modelo de desenvolvimento articulado pela burguesia (defendido pelo projeto de Educação Rural) de incentivo e intensificação da exploração da classe trabalhadora através do processo de estranhamento dos meios de produção e desarticulação dos espaços de luta desta classe. Por isso,

[...] a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual (FONEC, 2012. p. 04).

Fenômeno resultante destas contradições e confrontos, portanto produto da luta de classes, de um campo de disputa por outro projeto de desenvolvimento societário que garanta a conquista de espaço na luta sociopolítica e, em última instância, a emancipação humana em perspectiva histórica.

Analisando a partir desta perspectiva constatamos que dentro do modo de divisão do trabalho capitalista as formas de organização da vida se tornam um ato estranhado aos sujeitos que o produzem, e no Campo não é diferente. Ainda que em certa medida a ação seja feita pelos próprios seres humanos, este ato não é constituído livremente, mas é alienado de modo que a naturalização da exploração abrange a totalidade da vida societária e é reproduzido pelos mais diversos segmentos da sociedade.

[...] estas relações se materializam para além das relações de mercado e de produção, ganhando corpo em sua expressão política, que assume no Estado a forma da universalidade. Essa contradição entre a ação singular dos seres humanos e o produto total dessa ação – que, na forma de determinada sociedade, se apresenta estranhado -, essa cisão

¹⁰ “[...] a efetiva emancipação humana é, por seus fundamentos e sua função social, algo radicalmente diferente e superior à cidadania, que é parte integrante da emancipação política” (TONET, 2005).

¹¹ De acordo Garcia, Sousa e Santos (2013. p. 02) é necessário apreender que “a *categoria princípio educativo* do trabalho surge num contexto marcado por uma perspectiva de projeto comunista, tal como analisa Gramsci, não exclui que possamos tecer críticas às formas e estruturas que esta categoria explicitou no processo histórico do marxismo. O que de fato nos dá a possibilidade argumentativa de analisar esse processo através do próprio método dialético, especialmente da categoria *contradição*”.

do interesse individual e coletivo, “faz com que o interesse coletivo adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais dos indivíduos e do conjunto, e tome simultaneamente a aparência de uma comunidade ilusória’ (Marx/Engels, 1976: 39)” (IASI, 2007. p. 73).

Essa realidade evidencia sérios limites no avanço da luta da classe trabalhadora no Campo e um profundo retrocesso na estrutura educativa brasileira, já que estamos submergidos num modelo elitista, centralizador e classista que tem sido utilizado para condicionar os educadores/trabalhadores nesse sistema de divisão social do trabalho. O modo fragmentado de escolarização que não serve e nunca serviu nem para o campo nem para cidade é mascarado pelo discurso da qualidade total, do profissional competente e polivalente. Portanto, uma das feições da fetichização do capital (CARCANHOLO, 2011) e do estranhamento do trabalho docente.

O que percebemos como agravante dessa forma de entender trabalho, participação, processo de mobilização e organização coletiva de educadoras/es é que toda essa manobra está relacionada ao modelo burguês-latifundiário de organização educacional nacional pautada na minimização do Estado e maximização do setor privado no desenvolvimento da escola pública. Tendo como reflexo o sucateamento da instituição disponibilizada à classe trabalhadora, desqualificação dos educadores, minimização da ação sindical, todos associados à filantropia multinacional e o discurso de Estado Democrático de Direito (CARVALHO, 2011).

Tudo isso tendo como base um modelo de sociedade em que a liberdade individual e a propriedade privada (acúmulo de capital) são exaltadas em detrimento do bem comum. E os agentes educacionais, ao reproduzir esta ideologia¹² acabam por se tornar instrumentos eficazes de conformação da consciência passiva, não organizativa e estranhadas do poder de decisão.

Analisando estes processos passamos a apreender as razões pela qual o trabalho docente no campo e na cidade é descaracterizado e ao mesmo tempo tão controlado pelo Estado. Visto que manter as condições de trabalho explorado, que em grande medida impossibilita a transformação de sua ação docente tem sido uma realidade histórica, garante a manutenção de estado de coisa ao qual estes educadores tem sido relegados.

¹²O conceito *ideologia* não surge de Karl Marx, todavia o mesmo a retoma numa noção “profundamente ligada à divisão da sociedade em classes e a forma particular que a classe dominante elabora e difunde sua visão de mundo, buscando torná-las universal. Mais que isso, quando essas idéias manifestam relação de dominação e subordinação de uma classe em relação à outra.” (IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007).

Nesse sentido o processo de amadurecimento da consciência (e formação da consciência de classe) é urgente e necessária. Entretanto não se dará pura e simplesmente por vontade individual e muito menos fora do movimento da história. É antes de tudo um processo que requer relações diretas com a realidade concreta. E isso se dá exatamente no campo das contradições que, por sua vez, são manifestadas pelas tensões e conflitos. Portanto, grande dilema ao tratarmos deste aspecto no campo da Educação do Campo especificamente no que se refere à construção e efetivação de políticas públicas.

Nesse sentido reconhecemos a importância do legado dos Movimentos Sociais do Campo no processo de inauguração de outra forma de entender Educação. “[...] os movimentos sociais do campo, tão presentes e atuantes na nossa cena social, econômica, política e cultural, marcam a concepção de direitos e especificamente à educação e do dever do Estado” (ARROYO, 2007. p. 162). Este protagonismo se apresenta mais claramente na medida em que vão sendo realizados avanços em direção à garantia de direitos a partir da luta destes coletivos.

Falamos de movimentos sociais que apresentam propostas de superação do modelo vigente de escolarização. E que também, e a partir daí, avançam em busca de efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo. E isso passa pela esfera do entendimento da emancipação humana porque se trata da construção e consolidação de experiências que, ao se tornarem práticas, dialeticamente válidas, tem possibilitado o avanço na luta por direitos, inerente ao processo de materialização da formação humana e que levam, conseqüentemente, ao processo de emancipação dos sujeitos.

Assim, para nós fica explícito que o avanço na luta passa pela apropriação e tomada de espaços pela classe trabalhadora enquanto estratégia necessária no processo de consolidação de uma Educação para a emancipação do sujeito em sua dimensão omnilateral. Dentro dessa análise o grande desafio é avançar em defesa do trabalho coletivo/participativo enquanto superação da segmentação do trabalho, rompendo com o modelo individualista de organização do espaço dentro e fora da escola. A partir daí compreendemos que os processos constituintes de mobilização e organização coletiva não se tratam apenas de atuações corporativistas que culmina num ato específico que possa vir a beneficiar apenas um dado segmento da classe em si. Mas antes de tudo, pressupõe ações coletivas e solidárias em busca da transformação das condições objetivas e subjetivas da vida material, em sua totalidade.

2.2 O campo da pesquisa

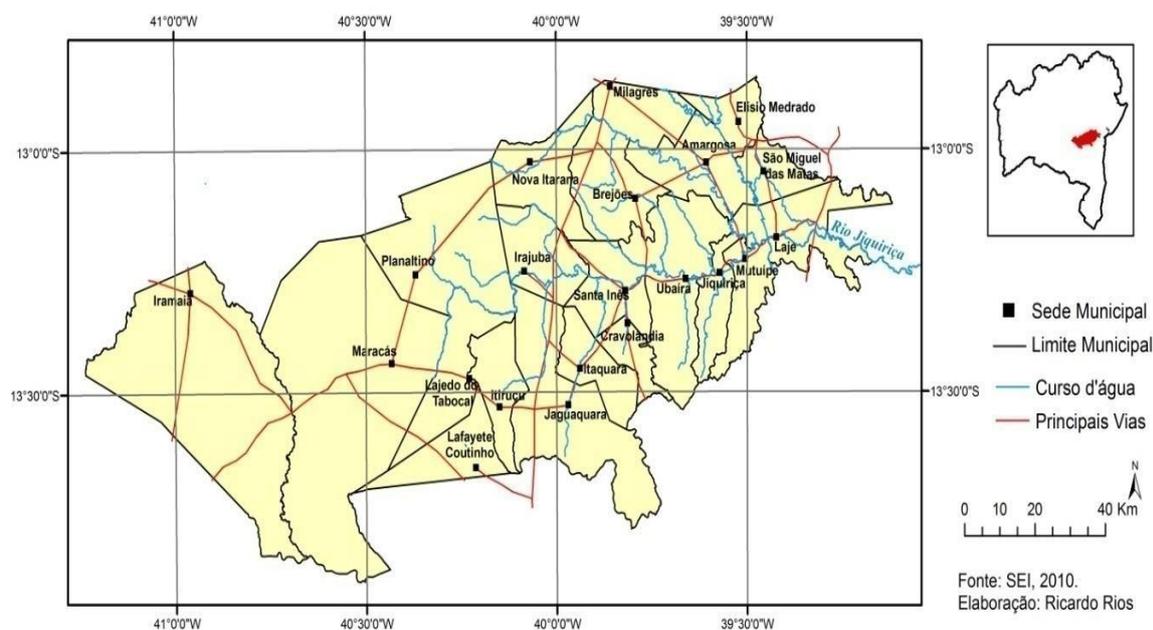
O campo brasileiro vive uma fase de intensificação das relações de produção baseada no capitalismo dependente associado ao capitalismo externo, “unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...), com o suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de *commodities*.” (FONEC, 2012, p. 2). Trata-se de um projeto de desenvolvimento nacional em curso, capitalista, “legitimado por leis (Código Florestal, lei dos transgênicos...) que, facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território.” (IDEM, ibidem, p. 2).

No espaço agrário baiano não é diferente. Hoje caracterizado por territórios de identidade, apresenta uma diversidade de sujeitos sociais, expressa nas relações estabelecidas, nas contradições, nas forças em disputas, na luta pela apropriação da terra enquanto elemento fundante da relação homem-natureza. Desse modo o movimento histórico da questão agrária se reproduz no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá¹³ (um dos territórios de identidade localizado no estado da Bahia) que abarca comunidades tradicionais rurais, comunidades quilombolas rurais, acampamentos, assentamentos de reforma agrária, etc., mas que também traz, historicamente, um território predominantemente dominado pelo latifúndio, agronegócio e destruição deste espaço como lógica de projeto de desenvolvimento para o campo.

¹³ De acordo Blatt e Gondim, “os Territórios de Identidade são considerados unidades de planejamento do Governo – integrando as políticas públicas e viabilizando na prática as condições e estruturas para que as ações sejam implementadas - e através da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), que é uma autarquia vinculada à Secretaria do Planejamento do Estado, esta se constitui como principal provedor de dados do Estado e atendendo demandas provenientes do Governo, dos municípios e da sociedade civil. Os territórios de Identidade são conceituados no Decreto 12.354, de 25.08 no seu § 1º - Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial” (2013, p. 03). Todavia, avançando um pouco mais na discussão sobre Território de Identidade, Ritter (2011) chama à atenção que este, enquanto produção de uma identidade coletiva, representa um instrumento poderoso à serviço do poder o que pode facilitar que determinados grupos hegemônicos exerçam um controle sobre os demais grupos. Nesse sentido traz para o debate que tais reordenamentos territoriais ocorrem aqui no Brasil sob a “influência exógena na América Latina com modelos de planejamento e de desenvolvimento regional/“territorial” bem sucedidos, oriundos da Europa ou dos EUA, principalmente, sendo trazidos para cá no intuito de, quando implantados, reproduzirem o mesmo êxito alcançado nos seus locais de origem, desconsiderando, na maioria das vezes, as especificidades locais” (p. 10).

Tal contexto se reproduz no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, localizado no estado da Bahia, conforme Figura 1, em uma área de 12.233km², ocupada por uma população de 313.678 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), universo que representa 2,24% da população baiana, sendo que, 134.176 indivíduos estão localizados na área rural e 179.502 na área urbana. Outra característica, é que o Vale é caracterizado, também, por altos índices de concentração da terra e por baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social, elementos que interferem na dinâmica sócio-espacial. Segundo o Banco de dados do Projeto GeografAR (2006), a maior concentração de terras no Território, atualmente, se encontra no município de Brejões, cujo índice de Gini é de 0,908. No que diz respeito ao melhor indicador de acesso a terra, destaca-se o município de Lajedo do Tabocal, com o índice de Gini de 0,685 (LIMA; CALHAU, 2012. p. 02).

Figura 1. Localização do Território Vale do Jiquiriçá – Bahia



Fonte: Lima; Calhau, 2012. p. 03

Ademais, para além destas relações referentes à particularidade das bases econômicas desenvolvidas no espaço rural, encontramos na supraestrutura agrária outras relações tão complexas e determinantes quanto as da base econômica e que, ao reproduzir valores, cultura, decisões, marcam profundamente o modo de desenvolvimento deste território. Portanto trazer os elementos territoriais e seus movimentos históricos é parte determinante no processo de apropriação do

conhecimento, produção de saberes, bem como dos processos de mobilização e organização coletiva de educadores do espaço rural necessários à compreensão das razões que possibilitam o avanço ou o recuo das lutas sociais no espaço agrário.

Nesse sentido, apresentamos o campo de pesquisa sobre o qual está situada a discussão sobre luta pela terra/reforma agrária e luta por escolarização dos povos do campo numa perspectiva do desenvolvimento da consciência (de classe) e da emancipação humana (IASI, 2007). Entre os 20 municípios pertencentes ao Vale do Jiquiriçá, destacamos Planaltino, município onde realizamos este estudo tendo como objeto pesquisar os processos de mobilização e organização coletiva de educadores do campo.

Sobre este município, os únicos dados históricos oficiais encontrados são tão sucintos que apenas fazem referência a uma cidade que surge a partir de:

Antiga povoação de Pau-ferro, depois Três Morros, Planaltino foi desmembrado do município de Maracás pela Lei estadual nº 1775 de 30 de julho de 1962, sendo instalado a 07 de abril de 1963. Sabendo-se que os primeiros habitantes foram remanescentes do desbravador João Amaro, que se juntaram aos primeiros colonizadores de Maracás e a tropeiros que demandavam das minas do Rio de Contas à histórica cidade de Cachoeira.

Seu topônimo, Planaltino, deveu-se ao fato da existência de patamares e restos de esplanadas, Planalto Sul Baiano.

Seu primeiro prefeito eleito foi o senhor Edésio Ramos Costa.

O artigo 2º da Lei nº 1775 de 30 de julho de 1962, constituiu o município de Planaltino de três distritos: Planaltino, Nova Itaípe e Ibitiguira (formação atual). Em 14 de maio de 1982, a Lei nº 4030 dá nova redação ao artigo 2º da Lei 1775 de 30 de julho de 1962.

Fonte: Prefeitura Municipal de Planaltino (HISTÓRIA/PLANALTINO, 2015)

Todavia, estes mesmos dados não tratam o município a partir de seus aspectos históricos reais, que incluem relações concretas de âmbito econômico, cultural, político e ambiental, nos quais se constituem as características, particularidades, modos de produção e reprodução da vida. De modo que a memória deste lugar não se encontra registrada, data, etc., numa “exposição minuciosa de elementos, de traços, de achados, de passos [...]” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013. p. 144), o que revela uma profunda negação e negligência por parte dos órgãos oficiais, quanto à memória de seu povo.

A partir desta pesquisa é que foi possível fazer um tratamento mais aproximado (mas não completo) dos aspectos constituintes do município de Planaltino: da origem, das lutas, estruturas conservadoras ou não, etc., na busca de recuperar o sentido

histórico dos contextos e situações específicas. Foi no contato com fontes testemunhais, observação direta, observação participante que se delineou um traço mais definido das feições deste município e de sua gente (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013).

Trata-se de um município pequeno com uma população de aproximadamente 9.413, majoritariamente negra, sendo que a grande maioria mora na zona rural e apenas pouco mais de um terço da população fazem parte da sede (IBGE, 2015). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o município é considerado eminentemente rural devido seus aspectos econômicos, territoriais, culturais, historicamente constituídos e que, em grande medida, permanecem até os dias atuais.

Em sua produção agrícola (permanente e temporária) predominam o cultivo do feijão, milho, café, maracujá, sisal ou agave, mandioca e tomate, sendo que o valor médio destas produções, por ano, dão o rendimento de mais de seis milhões de reais ao município. Já na pecuária é efetiva a criação de bovino, equino, suíno, caprino, ovino, galináceos, vacas ordenhas que, em produção de leite de vaca e ovos dão o rendimento médio de mais de três milhões de reais ao ano.

O município de Planaltino está situado no sudoeste baiano, em uma região semiárida, predominantemente de caatinga, onde os períodos de estiagem podem durar meses. Todavia, em algumas regiões do município, observa-se a vegetação de Mata de Cipó, com chuvas regulares. O clima varia de quente no verão (com médias de 33° graus) e com queda no inverno, podendo chegar a uma média de 17° graus. O relevo se caracteriza pela presença de lajedos, planícies e pequenas elevações. Por não haver rios no território municipal, há presença características de barragens (os rios mais próximos são o Rio Jiquiriçá com nascente a aproximadamente 30 km e o Rio Paraguaçu, que passa à aproximadamente 40 km do município).

A população rural deste município é constituída de trabalhadores rurais. Muitos destes possuem baixa escolaridade (a maioria não concluiu o Ensino Fundamental). Alguns grupos familiares, induzidos pela necessidade de trabalho, não possuem moradia fixa, se deslocando de tempos em tempos para outras localidades do município e até mesmo para outros municípios, em busca de trabalho em fazendas da região. Isso se deve em parte a presença de grandes propriedades rurais, onde o pequeno agricultor (de economia de subsistência) perde espaço e vem assumindo outras formas de subsistência como: trabalho de diarista, lavrador/a, vaqueiro, servidor/a público/a, etc. A economia das regiões onde estão situadas as escolas do campo se baseia fundamentalmente na

agropecuária. Os principais produtos agrícolas cultivados são o plantio da mandioca, maracujá/maracujina, abacaxi, café e mais recentemente, eucalipto.

Sobre o debate da monocultura do eucalipto, a sua expansão, em larga escala, em muitas regiões do país, tem sido questionado e denunciado por movimentos sociais populares como uma das principais causas de desastres ambientais e sociais. O caráter mercadológico da plantação de eucalipto, além de aniquilar as possibilidades de diversificação dos aspectos biológicos inerentes à cadeia alimentar no ambiente, impossibilitando a permanência das condições naturais necessárias à reprodução da vida das vegetações, insetos nativos, etc. A mesma ainda é a motivadora de “êxodos rurais e espoliações de terras indígenas e pelo estrangulamento e paulatina aniquilação de modos tradicionais de produção rural, como a agricultura familiar [...]” (TORRE, 2015, p. 02).

A realidade em Planaltino/BA não é diferente. A atitude planejada de desrespeito e desprezo desenvolvida pela FERBASA - Cia de Ferro Ligas da Bahia¹⁴, para com o ambiente deste município e Maracás¹⁵, tem demonstrado o quanto empresas como estas estão interessadas única e exclusivamente com o lucro desenfreado e destruidor. Se antes, a prática de criação de gado no território havia comprometido a qualidade do solo, ar desta região, agora, com a ação da empresa mencionada, não se vê mais nem a existência dos dois biomas (Caatinga e Mata Atlântica) que compunham a biodiversidade do território.

Se ainda nos dias atuais este espaço é constituído por diversidades, as contradições e antagonismos manifestos ainda beneficiam a grande propriedade, o latifúndio e o agronegócio em detrimento das populações rurais que produzem e se reproduzem no espaço agrário deste município. Falamos, portanto de um espaço em que, de um lado, é apropriado por proprietários que tem como fator econômico de suas

¹⁴Criada em 1961 “[...] a Companhia de Ferro Ligas da Bahia - FERBASA, atualmente uma das 500 maiores empresas do Brasil. A FERBASA iniciou suas atividades no ramo de mineração, em Campo Formoso (BA), com produção destinada, principalmente, ao Japão e às indústrias do Sul do Brasil até que, em 1963, uma unidade metalúrgica foi implantada no município de Pojuca (BA) para produzir ferrocromo, permitindo a comercialização do produto final com maior valor agregado. A FERBASA exerce atividades nas áreas de mineração, metalurgia e de recursos florestais. [...] a FERBASA está entre as 10 maiores empresas da Bahia, com faturamento anual superior a US\$ 500 milhões.” (FERBASA, 2015). Atualmente exerce atividades em 24 cidades da Bahia (Mata de São João, Entre Rios, Araçás, Cardeal da Silva, Esplanada, Conde, Alagoinhas, Maracás, Planaltino, Aramari, Queimadas, Cansanção, Andorinha, Monte Santo, Uauá, Campo Formoso, Andorinha, Euclides da Cunha, Paulo Afonso, Juazeiro, Senhor do Bonfim, Pojuca, Feira de Santana e Salvador) que vai desde o monocultivo de eucalipto (que a empresa denomina com área de reflorestamento), complexos de minério (mina de exploração do minério de cromo, produção de cal virgem, produção de carvão vegetal), fábrica metalúrgica FeCr/FeSi, até atividades não publicizadas pela empresa (FERBASA, 2015).

¹⁵Município vizinho à Planaltino, localizado a 35km de distância.

terras a criação extensa de gado e plantações do eucalipto, este último através da FERBASA. Do outro lado encontram-se as comunidades tradicionais (quilombola), assentamentos do MST, população campestre em geral que sobrevivem da renda mínima do município.

Ademais, a presença de grandes propriedades rurais nas regiões, não possibilita uma distribuição de renda justa à população. Assim, as famílias vivem basicamente do trabalho de diarista e sem carteira assinada, e outra parte como funcionários públicos concursados ou contratados. Outros vivem de benefícios do governo federal, como o Programa Bolsa Família e a aposentadoria (por tempo de serviço ou por invalidez).

Este município representa para esta pesquisa a peculiaridade de ser um dos primeiros municípios do Território do Vale do Jiquiriçá a implementar a diretoria de Educação do Campo no ano de 2011, visando a melhoria do atendimento educacional às populações rurais pertencentes ao município e por ter vivenciando nesse processo um momento educacional de busca da valorização dos homens e mulheres do campo em diversos aspectos. No entanto, após 4 anos de implementação da diretoria poucos avanços foram percebidos no sentido de instituir diretrizes para a garantia efetiva da Educação dos camponeses na instância municipal. Nesse sentido, ficou compreendido que, por se tratar de uma estrutura burocrática, sem força política e autonomia, a implementação da diretoria se mostrou insuficiente para que houvesse uma adesão e sensibilização das diretrizes nacional que respaldasse a ação municipal em torno das necessidades dos coletivos rurais.

Tendo em vista a mencionada realidade, esta pesquisa surgiu justamente do interesse em contribuir para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo de Planaltino/BA tendo em vista o reconhecimento e legitimação dos sujeitos que compõem o campo planaltinense. Todavia, no percurso da pesquisa, situações se delinearão nos levando a compreender que o tempo de apropriação, bem como o entendimento do processo de elaboração de um instrumento dessa qualidade demanda tempo, apropriação e exercício de problematização da realidade tal qual ela se manifesta, para, a partir daí, atuar sobre ela.

Por esta razão este estudo tomou caminhos diferenciados. A ideia inicial precisou ser abandonada, mas junto com o coletivo de educadores, buscou-se avançar pelas vias da mobilização e organização coletiva para o fortalecimento de ações reivindicatórias e permanentes. Na abordagem de Sánchez Gamboa (2013), se trata de

estabelecer relação entre o conjunto lógico da formação para se apropriar das dimensões mais abrangentes fundamentais da vida humana: Trabalho, Linguagem, Poder.

Sob este ponto de vista e entendendo a importância da elaboração das diretrizes, um fator que se mostrou extremamente importante foi a busca pelos processos de mobilização e organização coletivas que garantissem o desenvolvimento ininterrupto da consciência (de classe) para o avanço de ações que abranjam aspectos mais totalizantes. A partir dessa análise, bem como compreendendo as bases reais nas quais o município de Planaltino se desenvolve, esta pesquisa redirecionou seu olhar para a elaboração de um documento reivindicatório, a ser entregue às instituições gestoras do município, na qual consta uma declaração das/os professoras/es das escolas do campo exigindo que a formação de uma comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo de Planaltino/BA. Documento este intitulado: *Escolas Municipais do Campo – Planaltino/BA: Manifesto à sociedade planaltinense*.

2.3 O fazer da pesquisa

Ao delimitarmos esta pesquisa-participante, partimos do seguinte contexto: desde 2011 a Secretaria Municipal de Educação de Planaltino-BA efetivou a Diretoria das Escolas do Campo de Planaltino-BA, tendo em vista a abordagem de questões pertinentes à Educação do Campo a nível nacional e local, tentando traçar paralelos entre uma realidade e outra. E para consolidação dessa diretoria tomou-se como base as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, visando assim a melhor qualidade e desenvolvimento das Escolas Municipais do Campo e suas diversidades, bem como a valorização dos povos do campo no município.

No entanto, por entendermos que políticas públicas precisam ser efetivadas para além de ações pontuais, tornou-se evidente que apenas uma diretoria é insuficiente para abranger as reais necessidades das escolas do campo, nesse sentido buscou-se propor a elaboração das diretrizes operacionais para a educação do campo deste município enquanto instrumento para garantir e fortalecer o processo de escolarização da classe trabalhadora do campo. A proposição buscava aliar formação de educadores [aqui se entenda *educador* não apenas o corpo docente, mas amplia-se caracterizando a função primeira dos sujeitos que compõem o universo de escolarização dos indivíduos] à elaboração do produto resultante desta ação, a saber: Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo.

Todavia por compreendemos que os reais questionamentos e necessidades das escolas do campo (Articulação municipal que pense alternativas de desenvolvimento educacional; A criação imediata da comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo deste município; O não fechamento de qualquer escola do campo; A seguridade dos direitos dos profissionais em Educação do Campo, seja em seu caráter efetivo ou contratual, garantindo independência e autonomia; Formação Inicial e Continuada de qualidade, voltada às especificidades dos/as educadores/as, etc.) não estavam sendo colocadas de modo adequado a solucioná-los, constatou-se a necessidade de reorientação desta pesquisa para os processos de mobilização e organização do coletivo pela Educação do Campo que pautasse a luta para além dos aspectos educacionais do município.

Especialmente por haver toda uma concepção da função social da escola que ainda precisa ser repensada, dialogada e modificada com o objetivo de trazer para a concretude das Escolas do Campo a própria realidade dos sujeitos do campo com suas diversidades e singularidades, sem perder de vista que diálogos precisam ser estabelecidos entre escola e comunidade com vistas a alcançar aspectos mais totalizantes para a consolidação e efetivação de quaisquer que fossem as demandas reais.

Neste sentido percebeu-se que o processo de mobilização e construção coletiva se apresentou como elemento determinante para a tomada de decisão do coletivo no que se refere às questões educacionais das escolas do campo. Tais categorias se apresentaram estratégicas no estreitamento e agregação da força das/os trabalhadoras/ras dentro e fora da própria escola tendo em vista o desenvolvimento do espaço educativo em todos seus aspectos: humano, técnico e político.

Dentre os diversos instrumentos que possibilitaram nosso estudo, encontramos no método dialético, bem como na metodologia da pesquisa participante elementos para responder à questão da dificuldade de elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal. No qual, a partir da organização coletiva, diálogos e levantamentos de dados chegamos ao entendimento de que o fenômeno da desmobilização coletiva era o fator que impossibilitava a elaboração da referida diretriz.

Aqui a categoria trabalho e sua configuração no modo de produção da vida no contexto brasileiro também fora questionado, uma vez que se encontra imersa nas exigências do capitalismo/monopolista dependente, de elevação dos padrões de eficiência mercadológica e que se reflete no âmbito educacional como resultado da

venda da força de trabalho em relação de estranhamento diante do produto elaborado na ação deste mesmo trabalho que é o ensino.

Enfatizamos a crítica ao modelo capitalista-neoliberal de educação que perspectiva a adequação da escolarização da classe trabalhadora ao modelo nocivo de competitividade e disputa acirrada de posições sociais e econômicas que tem como classe hegemônica a burguesia. Especialmente no entendimento da especificidade e particularidade da Educação do Campo e a questão agrária, avançamos por uma crítica ao modelo curricular posto, que ao reproduzir por décadas o modelo de desenvolvimento fincado nas bases do trabalho explorado, racista, sexista, etc., faz destes fenômenos fortes instrumentos de opressão objetiva e subjetiva utilizados pela classe dominante para melhor dominar a classe oprimida, seja no campo ou na cidade.

A escolha deste município se deu porque, historicamente, e não diferente do espaço agrário brasileiro e baiano, o espaço rural de Planaltino possui características muito específicas, como a baixa densidade demográfica, conseqüentemente, levando à formação de turmas multisseriadas, razão que leva, também, ao baixo número de matrículas e o isolamento da sede e do centro administrativos situada na cidade. Desta forma, as escolas da zona rural, de característica predominantemente multisseriada, ao longo da história da educação do Brasil, e também de Planaltino, funcionaram numa perspectiva de negação de políticas educacionais para o campo (longe dos grandes investimentos públicos, bem como falta de atendimento ao público em sua especificidade educacional, cultural, ambiental, social, etc.), passando a vivenciar uma realidade educacional diferenciada somente a partir de 2011.

Na busca da interpretação mais aproximada da realidade das Escolas do Campo deste município, lançamos mão de fontes primárias (documentares, testemunhais-vivas) e secundárias (bibliográficas), observação participante (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013), encontros formativos junto ao grupo (BRANDÃO, 2006). Enquanto instrumentos de coleta de informações e dados lançou-se mão de técnica da entrevista livre e coletiva (FREIRE, 2006), diário de campo e questionário. Cada instrumento foi utilizado em momentos específicos da pesquisa totalizando quatro etapas, sendo a última a elaboração do produto, que se trata do *Manifesto à comunidade planaltinense*, construído pelas/os educadoras das escolas do campo.

Sobre as fontes secundárias, realizamos o estudo teórico a partir de consultas à Diretrizes Curriculares para Educação do Campo, aos documentos do FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), bem como autores e referências que discutem

princípios e concepções da Educação do Campo; a relação entre os processos de mobilização e organização coletiva dos educadores e a busca pelo desenvolvimento ininterrupto da consciência (de classe) e da emancipação humana, e como estas concepções, princípios e categorias se materializam no *Manifesto à comunidade planaltinense*.

É dada particular atenção para quais categorias sociais e políticas manifestas no decorrer da pesquisa e que, de forma implícita ou explícita, estão delimitando a ação humana, política e pedagógica dos educadores, bem como os limites e recuos para a elaboração das diretrizes. Por essa razão, ao adentrarmos no espaço agrário do município de Planaltino, não tem como olharmos e não buscamos nos estudos do desenvolvimento sociedade brasileira os aspectos sociais, culturais, econômicas e políticas para entendermos as relações históricas que precederam à conjuntura atual do espaço pesquisado.

E para compreendermos as razões pelas quais as relações raciais e de classe ainda são tão condicionantes, mostrou-se necessária as leituras de autores como Florestan Fernandes (2011) que, em suas análises sociológicas sobre a sociedade escravagista brasileira, nos ajudou a compreender os processos que delinearão e, em grande medida, determinaram (e ainda determinam) as relações de exploração e dependência, especialmente no Nordeste brasileiro. Do mesmo modo, para compreender as relações de classe, seus processos de desenvolvimento da consciência (de classe), foi necessária a abordagem referencial de Sérgio Lessa e Ivo Tonet (2012) e Mauro Luis Iasi (2007), de modo a entendermos as condições de luta da classe trabalhadora em cada tempo histórico e suas formas de organização para avançar na luta pela emancipação humana.

A observação participante, o diário de campo e a técnica de entrevista livre e coletiva se deram a partir dos 2 encontros formativos realizados nos PROFEPs (Programa de Formação Continuada Educa Planaltino) nos meses de outubro e novembro de 2014. A princípio, se tinha como proposta trazer a gestão educacional municipal como segmento articulador e mobilizador na realização de seminários que aconteceriam a nível municipal. De acordo com a disponibilidade dos educadores, associações, sindicatos, movimentos sociais do campo e a comunidade escolar, seriam abordados temas formativos para além dos conteúdos escolares, a saber: Currículo e Estado; Currículo, Educação e Trabalho no Campo; Currículo, Cultura e Diversidade no Campo; Território e Territorialidade: direito à vida no Campo; Currículo, Democracia e

Emancipação: da formação de educadoras/res à organização coletiva na tomada de decisões para garantia de direitos.

De acordo com as experiências já vivenciadas neste município desde 2011, se tinha em vista a possibilidade de elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo de Planaltino/BA. Estimava-se que, trazendo a gestão educacional municipal como segmento articulador dos processos formativos do coletivo, seria possível obter uma dimensão mais totalizante, bem como resultados participativos mais efetivos, dado o nível de acesso desta gestão em todo território municipal. Em outras palavras, buscou-se envolver todas as representatividades locais a partir da mobilização da Secretaria Municipal de Educação de Planaltino com o objetivo de afirmar o poder de organização e decisão das comunidades rurais, tradicionais, nos assentamentos existentes no município tendo em vista a elaboração de políticas municipais para a educação do campo a partir de um coletivo municipal.

Para realização desse processo, a pesquisa foi encaminhada à referida Secretaria em fevereiro de 2014. Ali apresentamos a proposta do estudo através de um projeto síntese de intencionalidade da elaboração das diretrizes tomando como segmento articulador a Gestão Educacional. Neste projeto síntese estava contido o objetivo da pesquisa mencionado acima, nossa justificativa qual seja a necessidade de construir uma política educacional mais efetiva à realidade e contextos do campo de Planaltino/BA. Também apresentamos a ideia de realização dos 5 encontros formativos destacados anteriormente a serem realizados entre os meses de julho e setembro de 2014 precedentes as diretrizes. Nos meses de março a junho seriam feitos levantamentos documentais acerca da realidade educacional, política, econômica e cultural do município como parte inerente à realização dos encontros e da elaboração das diretrizes.

A princípio a Secretaria de Educação se mostrou favorável a proposta apresentada concordando com a realização da pesquisa. Todavia foi sendo percebidas as dificuldades e resistências existentes no âmbito institucional quando da necessidade de levantamento de dados documentais que não foram disponibilizados para o estudo proposto no projeto síntese. Foram quatro meses de buscas insistentes junto à secretaria, mas sem resultados animadores.

Ainda no mês de junho fora acordado um encontro com a secretária municipal no qual definiríamos as datas dos encontros formativos a serem realizados nos meses subsequentes. Fomos recebidos apenas no mês de julho e pudemos definir datas quinzenais apenas para os meses de agosto e setembro, inclusive com espaço cedido

pela própria secretaria de educação. Porém, nas datas e locais definidos foram marcadas outras atividades da secretaria sem comunicado prévio, o que comprometeu determinantemente o desenvolvimento dos encontros.

Neste processo, de modo inesperado, foi necessário redefinir local das formações, mas ainda assim permanecemos com a data e foram convidadas todas as representatividades locais, MST, Secretarias Municipais, todas as escolas do campo (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II¹⁶), Conselho Municipal de Educação, APLB-sindicato. Na oportunidade seria apresentada ao coletivo a proposta da pesquisa e também abordada a temática *Currículo, Cultura e Diversidade no Campo*. Neste primeiro encontro compareceram dois convidados: uma funcionária da secretaria de educação e um educador das escolas do campo (Educação Infantil e Fundamental I). Este último justificou a ausência dos demais educadores por conta da impossibilidade de transporte naquele dia até o local do encontro. Ainda assim, a pedido dos participantes, foi desenvolvida a proposta da formação.

Do mesmo modo, marcamos outro encontro na mesma perspectiva, dessa vez abordando o tema *Currículo, Educação e Trabalho no Campo*. Também convidamos as mesmas representatividades da qual só compareceu uma pessoa, também das escolas do campo. Assim como no encontro anterior, nesse os demais educadores também não puderam comparecer porque houve problema de falta de energia nos povoados que impossibilitou o deslocamento dos transportes à sede. Todavia dialogamos como a educadora que compareceu e a partir daí redirecionamos a pesquisa buscando atuar com o segmento que realmente mostrou-se interessado na proposta, que foi o dos educadores das Escolas Municipais do Campo.

Aqui já estávamos no mês de setembro e, em todo esse tempo a Gestão Educacional se mostrou resistente e insensível à questão da Educação do Campo no município. Por essa razão foi quase impossível acessar os espaços educacionais de Planaltino se não fosse pela postura engajada e desejo de mudança das/os educadoras/es do campo. Nesse sentido, a pesquisadora foi convidada para participar de uma noite de Acompanhamento Complementar (AC) para apresentar a proposta ao coletivo no qual foi apresentado o projeto síntese e, por decisão de todas/os, passamos a desenvolver os

¹⁶ Assim como nos demais municípios brasileiros, a rede pública municipal em Planaltino não oferece a modalidade Ensino Médio.

encontros formativos nos PROFEPs. Aqui ressaltamos que tanto o/a Diretor/a quanto o Coordenador das Escolas do Campo¹⁷ apoiaram a decisão das/os professoras/es.

Por se tratar do final do ano letivo, só foi possível realizar dois encontros formativos, nos quais foram retomados os dois temas propostos nas atividades que não aconteceram. Os demais temas foram abandonados visto que não haveria mais condições de discutí-los coletivamente por conta da falta de possibilidade dos educadores. Como são profissionais que moram em 7 localidades diferentes, elas/es optam por se reunir semanalmente na Secretaria de Educação para a realização dos ACs e PROFEPs. Todavia, historicamente no município, a única razão que possibilita o deslocamento destes à sede é o fato de haver transporte para os estudantes da zona rural que estudam à noite. Quando não há aulas, qualquer outra atividade noturna para os educadores é suspensa e quando termina o ano letivo estes mesmos profissionais só têm possibilidade de se deslocar para a sede aos sábados por conta do transporte da feira.

Esta realidade afeta a maioria das/os educadoras/es do campo no Brasil, visto que impõe limites às atividades dos mesmos, seja em seus aspectos pessoal ou profissional, impedindo o exercício do direito de ir e vir, inerente a qualquer cidadão brasileiro (BRASIL, 1988). Isso, inclusive, contribui diretamente para que estes sujeitos tenham limitada sua interação, força e abrangência política com as demais localidades rurais de seus municípios. Pode-se constatar isso mais particularmente no posicionamento de muitas/os educadores de Planaltino/BA que, não raramente manifestavam sua insatisfação em se sentirem “ilhados”, em muitos casos, sem possibilidade de locomoção alternativa, visto que o único transporte coletivo que o poder público dispunha à comunidade planaltinense era (e é) o ônibus escolar.

Então, por conta do tempo de pesquisa já avançado, voltamos nossa atenção a desenvolver os dois encontros formativos, um no final do mês de outubro e o outro no início do mês de novembro. Nestas atividades foi abordado um *método de pesquisa alternativa* (FREIRE, 2006) em que as temáticas eram discutidas de modo a possibilitar o levantamento de questionamentos a cerca da realidade planaltinense e, a partir daí desdobrar a técnica da entrevista livre e coletiva. Porque nas palavras de Freire (2006), “[...] a pesquisa aqui requer métodos participantes. O povo tem que participar na

¹⁷Se trata de uma Diretoria das Escolas do Campo com apenas 1 diretora para 6 escolas do campo, 1 Diretor para a escola do campo que funciona em tempo integral e 1 coordenador para as 7 escolas no total.

investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto” (p. 37). Portanto, ao nos basear nestas abordagens do autor:

Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares, estes grupos não podem ser meras incidências em meu estudo. Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a “pureza” dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais (FREIRE, 2006. p. 35).

E isso nos faz chegar ao entendimento de que desenvolver um processo de encontros formativos numa metodologia de pesquisa participante:

[...] obviamente, se teria que falar da pesquisa, de como se tem nela o ponto de partida [...] do método a ser adotado, do papel participante, crítico, de todos os que se envolvem nela; do direito que tem os grupos populares de manifestar-se em torno de seus próprios problemas e de falar como superá-los (FREIRE, 2006. p. 38-39).

Assim aconteceram os encontros com carga horária de 04 horas, cada uma, possibilitando perceber as manifestações das categorias abordadas neste estudo, qual sejam: mobilização e organização coletiva, consciência (de classe) e emancipação humana. Bem como chegarmos ao entendimento coletivo de que a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA é um instrumento de mediação entre a relação Estado/coletivos de direito do campo, contudo, não pode ser o ponto de partida das ações reivindicatórias. Ao contrário, apenas as ações reivindicatórias, debates, diálogos, necessidades é que deveriam apontar a construção, ou não desta ou de qualquer outra política pública municipal.

Em paralelo às realizações das formações, as/os educadoras/es encontravam-se em estado de forte tensão porque mais uma escola estava sob ameaça de ser fechada e o caso desta, também se delineia em relação a outras escolas para os próximos anos letivos no município. Por esta razão, numa demonstração de capacidade de articulação, unidade política e construção de uma proposta municipal, entendeu-se que instrumentos mais imediatos que uma diretriz precisariam ser construídos para impedir ou, ao menos pressionar o poder público municipal ao não fechamento das escolas. Daí configurou-se a necessidade de elaboração do Manifesto à comunidade planaltinense.

Nesse sentido, já neste ano de 2015, foi aplicado um questionário com o objetivo de elencar desde questões acerca dos sujeitos da pesquisa, passando por questões referentes aos movimentos reivindicatórios e sindicatos do município, chegando a questionamentos acerca das iniciativas populares de movimentos reivindicatórios e o manifesto, até adentrarmos nas questões referentes à pesquisa e seus resultados. Ao todo foram 27 questões abertas, o que possibilitou respostas livres e de cunho mais propositivo. Dos educadores que participaram do coletivo, três não puderam responder ao questionário porque uma pessoa não foi encontrada e dois não moravam mais no município¹⁸.

Das 17 pessoas que receberam o questionário, 13 devolveram e convocaram a pesquisadora para debater as respostas e como seria encaminhada de fato a produção do manifesto. Nos encontramos na Fazenda Figueiredinho e durante uma tarde inteira dialogamos e construímos as pautas a serem abordadas no produto. Em seguida e também por conta da dificuldade de acesso à computador, internet, impressora, etc., a pedido do coletivo, a pesquisadora ficou responsável por redigir o manifesto e retornar ao coletivo para a apreciação e finalização do documento. Assim foi feito e no dia 30 de janeiro de 2015, o mesmo analisado, discutido e finalizado pelas/os educadoras/es para, no dia 03 de fevereiro do mesmo ano, ser encaminhado aos espaços oficiais e não oficiais do município.

Por chegarmos ao entendimento de que o processo de pesquisa e intervenção deveria se dar levando em conta o grau de aproximação e convivência da pesquisadora com o coletivo pesquisado. O estudo procurou caminhar sobre a metodologia participante de modo a compreendermos que

[...] a relação com os fenômenos ou objeto deve ser feita por meio da sensibilidade, dos elementos concretos da corporeidade. Devem-se utilizar os sentidos para obter respostas. Olhar, ouvir, tatear, cheirar, degustar com cuidado, atenção, demoradamente, de forma sistemática para obter informações válidas a fim de possibilitar registros, verificações e constatações para garantir respostas mais confiáveis sobre os fenômenos indagados (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013. p. 57).

Assim, buscamos tomar como base uma concepção de pesquisa e conhecimento afirmativos dos coletivos que atuam nos espaço agrário, comumente negligenciado pelo

¹⁸Por se tratarem de dois profissionais que atuaram nas escolas num sistema de contrato, ao final do ano letivo ficaram desempregados e, devido as condições materiais de existência, tiveram que ir trabalhar em São Paulo

Estado; sacrificado pelo modelo societário vigente e; historicamente explorado e *oprimido* (FREIRE, 1987) nas bases da produção e reprodução da vida dos sujeitos. Por isso os passos metodológicos exigiram esforços no sentido de compreendermos a prática social e educacional de Planaltino para, a partir daí, buscar alternativas ao modelo educacional municipal atualmente imperante no território.

3 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE PLANALTINO/BA

A partir da abordagem feita anteriormente, esta pesquisa foi se delineando de modo a ganhar um caráter de pesquisa participante, em que cada sujeito acabou por intensificar a luta (individual e coletiva) pela transformação da realidade educacional local (BRANDÃO, 2006). Este estudo se iniciou efetivamente em fevereiro 2014, e seguiu até o mês de janeiro de 2015. Destaca-se, portanto, que ao ser trazido diálogos com o coletivo apresentaremos o nome entre parêntese e em caixa alta (COLETIVO) e, ao trazermos depoimentos individuais das/os educadoras/es apenas utilizaremos a letra 'E' (educador) e a numeração correspondente (1, 2, 3...) para garantia do anonimato dos participantes da pesquisa.

A análise contida nesse tópico refere-se aos dois encontros formativos, as respostas dos questionários e ao debate para a elaboração do manifesto. Não se trata de uma análise linear, mas da análise conjugada das categorias manifestas ora nos encontros, ora no questionário ou no debate posterior. Trata-se do movimento que a pesquisa tomou ao buscar as alternativas mais viáveis para contemplar as necessidades imediatas, mediatas e históricas das escolas do campo de Planaltino/BA.

O coletivo foi formado por 20 educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, das Escolas do Campo da Rede Municipal de Educação de Planaltino/BA. Destes educadores apenas 5 são efetivos, os demais trabalhavam em regime de contrato temporário no período em que a pesquisa foi realizada, no qual muitos já foram demitidos. É importante deixar claro as condições desta pesquisa por se tratar de um processo de mobilização e organização coletiva que leva em conta as tensões emergentes do próprio processo de levantamento de dados. Falamos de um lugar no qual educadores atuam diariamente por melhoria da qualidade da escolarização e isso requer cuidado e respeito ao modo de fazer educação destes trabalhadores que militam nos espaços educativos.

Como já caracterizado, todos são do campo, também oriundos de famílias do campo, residentes nas comunidades rurais onde trabalham e, em sua maioria, são grandes referências em suas localidades. Trata-se de educadores de sete escolas do campo situada nas respectivas localidades: Povoado de Lajedo Alto, Distrito de Ibitiguira, Fazenda Figueiredo, Distrito de Nova Itáipe, Fazenda Caboclo, Povoado de Santo André, Povoado de Lajedinho. Uma funcionando em modalidade de tempo

integral, as demais todas multisseriadas e algumas sendo ameaçadas de fechamento sob alegação da pouca quantidade de matrículas e dispêndio de altos recursos financeiros por causa do transporte.

Ainda é marcante a existência de educadoras e educadores do campo que sequer concluíram o ensino médio, mas que estão atuando em sala de aula. Todavia não tem acesso aos meios de escolarização superior já que, por parte do município, ainda não é pensada uma política de formação inicial – para além da PARFOR - que abranjam estes educadores. Além do que, o índice de rotatividade de profissionais é muito grande o que exige, quase sempre, um processo de formação pedagógica e política lentos, respeitando o tempo de apropriação destes educadores.

Este fenômeno da contratação temporária tem predominado no município como um dos instrumentos de manutenção ou alteração de gestões municipais tendo em vista a perpetuação da estratégia coronelista de ameaça da perda do emprego, criação de dependência aos interesses de determinados personagens político-partidários e conquista (em grande medida forçosa) de votos nos períodos eleitorais.

Ao propormos esta pesquisa supúnhamos que, por já existir uma Diretoria específica para a Educação no município de Planaltino/BA as relações estabelecidas entre Gestão Educacional e as Escolas do Campo, era de sensibilização das necessidades dos coletivos rurais, visto que a primeira sempre teve conhecimento das lutas travadas nos espaços educativos do campo, principalmente por parte dos educadores, para garantir o real funcionamento das escolas. Todavia ao ser apresentada a proposta desta pesquisa à Gestão Educacional: trazer este segmento como articulados do coletivo para a elaboração das diretrizes, esta se mostrou não só resistente como pouco interessada em contribuir para o avanço da luta das escolas do campo no município. Para Freire (1987), na *Pedagogia do Oprimido*:

Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever (p. 36).

E no nosso entendimento isso se dá por conta de um profundo estranhamento do trabalho educativo enquanto produto destes próprios sujeitos. E para nós isso é, sem

dúvida, uma das grandes estratégias do Estado para a reprodução da conformação da classe trabalhadora do campo à condição de subalternidade. Podemos ver isso claramente no posicionamento resistente e desinteressado da Gestão Educacional. Nesse sentido o autor ainda acrescenta:

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1987. p. 45).

Por essa razão, partindo das análises freiriana buscou-se apreender as novas configurações que a pesquisa ia tomando, chegando ao entendimento de que precisávamos estar mais junto do segmento que realmente sente o cotidiano escolar, bem como os contextos que circundam as escolas do campo. Nas palavras de Freire (1987) era necessário ir ao encontro dos que tinha sido “negados no direito primordial de dizer a palavra”. Foi então que se manifestou a importância de priorizarmos as/os educadoras/es e não mais a Gestão Educacional.

Nesse sentido, ao estabelecer a aproximação com as/os educadoras/es e consolidarmos o coletivo buscamos saber delas/es qual a verdadeira relação estabelecida entre os poder público municipal, bem como a secretaria de educação e o espaço rural de Planaltino para que houvesse tanta resistência em se avançar pela via das políticas públicas para a Educação do Campo. De acordo com o coletivo:

Eles sempre fizeram isso com a gente. A gestão tem feito conferências municipais de saúde, educação, só. Fora esses movimentos, a aproximação dos poder público e da secretaria de educação tem servido apenas para fins eleitoreiros, depois tudo cai no esquecimento (COLETIVO).

Ainda de acordo outro depoimento:

Tu falou isso e eu “tô” aqui pensando... o que faço se fecharem minha escola? Meus “minino” não falam outra coisa... todo dia vai lá pra dizer: “ô, pró, se fechar a escola aqui, a gente vai pra onde? Não deixa, não!” Não tem muito tempo sentamos junto com os pais, a gente decidiu reformar a escola com o dinheiro que veio do governo, o PDDE-Água e a Diretora, tadinha, lá junto com a gente. [...] Aí me disseram que era pra eu me preparar porque parece que “tão”

querendo fechar a escola!? “Tá” lá toda bonitinha e pra quê? Pra ficar fechada? Como pode isso? E meus “minino” vão pra onde? Não convoca a gente pra nada e quando precisamos, não resolve os problemas!? Não sei... só sei que, sem minha escola não fico. Chega me bate o desespero (E.1).

Declarações reveladoras de que a resistência dos espaços institucionalizados em propor políticas públicas está fincada em bases muito mais profundas que constata a tentativa de manipulação e perpetuação da dependência aos interesses de determinados personagens político-partidários e continuidade das regalias das elites que historicamente vem dominando o território. Por isso o desinteresse nos processos de mobilização participativa que vise articular as escolas do Campo no desenvolvimento real da questão agrária municipal. Dentre outros aspectos, a Gestão Educacional se mostrou clara representante do modelo educacional imposto pelas diretrizes do banco mundial e seus signatários, refletidos no município, com vínculo direto ao sistema de exploração e opressão desencadeado pelo modo de produção e reprodução da vida na ordem societária vigente.

Todavia, o coletivo se mostrou disposto a avançar nas suas reivindicações ao se dar conta de que o desenvolvimento destes espaços tanto nos aspectos particulares de cada comunidade e escola, quanto do território como um todo, além de não serem compatíveis com os interesses particularizados de uma minoria que intenta sempre dominar, estão sendo ameaçados pela lógica do capital de reduzir seus territórios a desertos verdes, tendo com legitimador o Estado na representação das gestões, tanto municipal quanto educacional. Como podemos constatar nas falas de outros/as educadores/as:

Lá na comunidade mesmo, “tá” tudo acabando e o pior é que, ninguém faz nada¹⁹... Antigamente tinha a festa de São João que enchia... o pessoal dos outros povoados vinham tudo. Todo mundo era unido²⁰. Era muito bonito! Hoje? “Tá” todo mundo desunido. Pra gente conseguir fazer uma coisinha é uma dificuldade enorme. Vem aqui e sempre dizem que não tem dinheiro, que não pode por conta dos gastos. Aí a gente volta e, às vezes, tira do próprio bolso. Mas, mesmo assim, não é como antigamente, porque “ta” tudo muito mudado. Eles priorizam mais as coisas daqui²¹ (E.2).

¹⁹ A expressão “ninguém faz nada” refere-se ao poder público.

²⁰ De acordo este depoimento a expressão “unido” refere-se à organização. A comunidade inteira se organizava pra realizar várias atividades, dentre elas os eventos culturais, ao tempo em que recebia apoio das demais comunidades rurais do município para a realização das festividades.

²¹ A expressão “coisas daqui” faz referência às atividades, acontecimentos da sede.

Em outro depoimento:

E a plantação de eucalipto? Gente... é um vazio só... Eu ouvi dizer que, depois que “ranca”, não nasce mais nada no lugar. [...] Eu até vejo um monte de gente ir embora procurar trabalho depois que arrancarem essa plantação toda... Se bem que já mandaram um monte de gente embora e ficaram um ou dois para vigiar o lugar. O que restou ficou tudo desempregado. “Fulano” mesmo foi um deles. E o pior é que “tão”²² comprando mais terras por aqui. Será que a prefeitura não vê isso? (E.3).

Este momento da pesquisa se mostrou muito importante porque se refere às discussões e diálogos feitos acerca do território em seus aspectos econômicos, políticos, culturais, ambientais e já sinaliza o desejo mais efetivo de mobilização e organização coletiva dos educadores. O processo de desenvolvimento da consciência com base nas experiências e relações imediatas, mas não apenas particularizadas, mas numa dimensão de totalidade do contexto local e seus aspectos determinantes. Nesse sentido, essa consciência em si representa “[...] parte fundamental da superação da primeira forma de consciência, portanto da alienação” (IASI, 2007. p. 30).

Outro/a educador/a acrescenta:

O que a gente percebe é que as coisas tem se tornado muito mais eleitoreiras por aqui, então, mesmo que chegue alguém com boa intenção, querendo fazer um trabalho sério, todo mundo já fica desconfiado. [...] A gente sabe que muita coisa melhorou de alguns anos pra cá, mas a gente também sabe que muita coisa ainda precisa ser feita e o que “tá” faltando é vontade política. Porque nossos meninos ainda precisam de uma educação de qualidade. Tem muita gente nos povoados (pelo menos no que eu moro) que precisa receber um olhar mais atento da gestão. [...] O posto de saúde mesmo é só fachada. E os casos que precisam da assistência social? No período das eleições, por exemplo, todo mundo é importante, mas depois? Acabou. Entende? Então é isso... A vida da gente melhorou? Melhorou! Mas temos que reconhecer que a gestão (quero dizer, as gestões) ainda deixa muito a desejar porque não olha pro campo como deveria, não atende, de fato, nossas necessidades (E.4).

Estas falas mostram a grande contradição dos poderes públicos do município que, ao tempo que trazem seminários, encontros, conferências, etc., das diversas

²² Quando dizem que “tão comprando”, referem-se à FERBASA - Cia de Ferro Ligas da Bahia. O que ainda não se sabe é se as terras que estão sendo adquiridas (compradas) são públicas ou privadas e tal investigação não foi feita neste estudo visto a falta de instrumentos e tempo necessários para concluí-lo de forma confiável.

instâncias municipais e que, teoricamente propõe discutir a condição do território em seus aspectos político, econômico, cultural, ambiental, negam aos coletivos o direito de decidirem a partir de suas realidades. Mais que isso, atuam arbitrariamente em favor dos interesses particulares e colocam os trabalhadores na condição de subjugados às vontades de partidos políticos e interesses privados que, ora são situação no poder local, ora são oposição e sob o aval de alguns sindicatos e/ou representações coagem os/as educadores/as, principalmente os contratados, a estarem sempre aceitando as decisões das gestões, sejam elas benéficas para o município ou não.

Nesse sentido, cabe mais uma vez aqui a reflexão de IASI (2007), quando ele diz que estas relações baseadas na forma de produção e reprodução da vida, para além de serem materializadas nas relações de mercado, encontram nas relações políticas as contradições entre os interesses particulares e coletivos. Estas contradições, ao se apresentarem estranhadas pela classe oprimida, induzem a fazer com que os interesses individuais (ou particulares), de um dado grupo que domina, passem a ser defendidos pelo Estado e adquira, na forma da aparência²³, interesses de toda a coletividade.

Esta concepção “bancária” [...] Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homem fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (FREIRE, 1987. p. 36).

Nestes termos buscou-se indagar o coletivo quanto à função social que o mesmo possui e quais caminhos poderiam ser encontrados para impedir que as gestões públicas do município continuem negando as necessidades e problemáticas das comunidades rurais, ao tempo em que avancem na busca de alternativas para superá-las. Nesse ponto as/os educadoras/as manifestaram sua compreensão acerca da necessidade de organização coletiva para a mobilização, algumas pessoas (entre os profissionais

²³“O mecanismo descrito, pelo qual uma relação social entre seres humanos assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas, possui o mesmo fundamento presente na base do fenômeno que impede a emancipação, pois apresenta as relações humanas como não humanas: fetichizadas. Mas isso não é de forma alguma ilusão ou falsidade” (IASI, 2007. p. 54).

contratados) acharam que não adiantaria de nada se organizarem. Todavia, foram exatamente essas pessoas que mais se empenharam para a elaboração e veiculação do *Manifesto à comunidade planaltinense*. É o que podemos ver nos depoimentos a seguir:

Olha, acho que precisamos nos unir mais porque acho que estamos muito desunidos. Uma escola fechando ali, um povoado sem manifestação cultural lá, às vezes é a secretaria de educação que “tá” cansada de saber dos problemas das escolas e parece que... É o tempo todo tirano professor, colocando professor, tirando professor, colocando professor. Sem contar que, pra cumprir com a promessa de emprego, coloca um, dois, três professores numa sala só. É a gente aqui sem fazer nada!?! Precisamos nos unir, fazer alguma coisa porque, senão, daqui um dia não tem mais nem Escola do Campo (E.5).

Outro/a educador/a acrescenta:

É... Agente é contratada e bem sabe como é a dificuldade das coisas, mas não tem esse negócio de ter “rabo” preso, não. De lá ninguém me tira. A gente pode até se unir, mas eu acho que não vai adiantar nada não. Aqui as coisas sempre foram assim e nunca vai mudar, não. [...] As coisas não mudam não, gente. Como é que a gente vai fazer as coisas²⁴? Rum... “tá” lá as escolas precisando de muita coisa, faz é tempo, mas é aquela velha história e no fim de tudo não muda nada (E. 6).

Algumas poucas pessoas concordaram com a fala e disseram: *Também acho* (E. 7 e 8). Analisando a partir desta perspectiva “a consciência nessa fase é ainda prisioneira das aparências, ainda se alimenta da vivência particular e das inserções imediatas e não encontra nesse âmbito os elementos necessários à superação” (IASI, 2007. p. 33). Isso resulta do modo de divisão do trabalho capitalista nas formas de organização da vida, e também do trabalho educativo. Ainda que em certa medida a ação seja feita pelos próprios seres humanos, este ato do trabalho é alienado de modo que a naturalização da exploração abrange a totalidade da vida societária reproduzindo um comportamento de negação da mudança, pelos mais diversos seguimentos, dentro e fora do âmbito escolar.

Após a fala desse/a educador/a houve um momento de silêncio que durou quase 1 minuto, em seguida outro/a educador/a se manifestou:

²⁴A pergunta “como é que a gente vai fazer as coisas?” se refere ao questionamento de como faremos para encontrar alternativas par garantia de ações afirmativas para as Escolas do Campo do município.

Mas o que a gente não pode fazer é deixar de tentar, colega. Eu acredito que a proposta da elaboração da diretriz é muito boa e é uma necessidade das escolas do campo daqui. Agora, resta saber se teremos tempo suficiente pra fazer, “né”? Que é uma outra questão, mas a gente não pode é deixar de se manifestar porque senão as coisas vão continuar como estão. [...] Precisamos ser mais atuantes (E. 9).

Outra ponderação surge:

E se a diretriz demorar, como é que fica a situação da minha escola? O ano letivo “tá” acabando e pelo que eu “tô” vendo, ameaça de nem abrir no ano que vem. A mesma coisa é pra escola das meninas... pelo jeito que as coisas estão indo, pelo que estão dizendo, ameaça de funcionar só ano que vem e depois fecha. Como isso? Tem alguma coisa mais rápida que a gente pode fazer pra ver essa questão? Porque eu “tô” me sentindo sozinha pra encarar isso... e comigo sozinha, quem vai me ouvir? É arriscado fechar mesmo (E. 10).

Para as/os educadoras/es a forma mais direta de negação das escolas do campo é justamente a ameaça de seu fechamento e transferência arbitrária de seus educandos para outras localidades, o que tem implicado historicamente no êxodo e fim de comunidades rurais no município. Por essa razão o desejo de ver as Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo sendo efetivada no município. Todavia esse desejo manifestou o entendimento de que apenas o grupo não poderia avançar na elaboração de tal instrumento visto que se tratava de algo a nível municipal e que deveria envolver as demais escolas e representatividades.

Do mesmo modo, questões mais imediatas estavam emergentes e necessitavam de uma ação que pudesse chegar mais rápido às mãos das autoridades. A partir daqui o *Manifesto à comunidade planaltinense* passou a ser delineado e construído.

O que temos é vontade, daí podemos pensar em nos organizarmos de forma mais concreta para elaborarmos as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que é hoje um problema imediato e, a partir daí podemos pensar em soluções para os demais problemas. [...] Porque temos as escolas do campo, cada uma com suas especificidades que precisam ser observadas e contempladas de modo que atenda os anseios, necessidades e expectativas de cada uma e de todas ao mesmo tempo (E.11).

A partir dos depoimentos pode ser percebido um profundo sentimento de pertencimento e que tem relação direta com os aspectos objetivos e subjetivos destas/es

educadoras/res em relação às comunidades rurais deste município e que não se restringe apenas à condição do trabalho docente que exercem. Com isso estamos colocando a questão numa perspectiva da totalidade e unidade, porque se trata de estarem atentos não somente às questões específicas de cada espaço, mas se manifestam solidariamente (ainda que não acreditando na possibilidade de mudança) à condição das escolas e das comunidades de todo o território²⁵. E nas palavras de Freire (1987),

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos [...]. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto.” (p. 48).

A partir dessa compreensão e das indagações do coletivo o manifesto foi se delineando – do qual 13 dos 20 educadores participaram livremente da elaboração do documento - não como um substituto das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo, mas como um instrumento que o antecede por se tratar de conjugar os processos de mobilização e organização coletiva dos educadores. E este aspecto se mostrou claramente significativo de capacidade de articulação, unidade política e construção de um instrumento com o objetivo de assumir um papel de sujeitos políticos, buscando apontar “*os anseios, necessidades e expectativas de cada uma e de todas ao mesmo tempo*” (E.12).

Uma vez compreendendo que a materialidade e o sentido do ato de humanizar-se cada vez mais parte do processo ininterrupto do desenvolvimento da consciência, o engajamento do educador do campo se apresenta como um dos caminhos viáveis a esta conscientização uma vez que coloca em evidência a função social que o mesmo deve assumir ao estar inserido na luta. Por isso um dos desafios postos para este/a educador/a é certamente a necessidade de um posicionamento enquanto agente transformador, o que se torna um elemento chave para fortalecer a luta em prol dos espaços onde vive e atua. Mas antes de tudo, pressupõe a relação social e política entre

²⁵Ver o subcapítulo 4.1: *Manifesto à comunidade planaltinense*.

estes e a comunidade, onde esta última acaba por se sentir impelida a participar numa ação coletiva e solidária em busca da transformação do espaço educativo.

4 O PRODUTO

Apresentamos aqui, o maior resultado desse estudo que é o produto intitulado *Escolas Municipais do Campo – Planaltino/BA: Manifesto à comunidade planaltinense*, que resulta das discussões e diálogos ocorridos no coletivo de Educadoras/es, sujeitos desta pesquisa. Reunidos no município de Planaltino/BA, na Secretaria Municipal de Educação, Fazenda Figueiredinho e Módulo do PARFOR, entre os meses de outubro de 2014 e janeiro de 2015, por razão da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação do Campo pela UFRB, educadores das 7 escolas do campo resolvem elaborar este manifesto. Além destes, também esteve presente no processo de mediação e orientação deste produto a pesquisadora e organizadora deste estudo.

O *Manifesto à comunidade planaltinense*, se caracterizou como articulação dos sujeitos das escolas do campo, pautados na busca pelo reconhecimento e afirmação de suas especificidades e diversidades no território. Baseados nos documentos do FONEC, também a nível local, um aspecto em comum no espaço agrário brasileiro “é a constatação da evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas às populações do campo, conforme refletem os dados da realidade e a manifesta ausência ou inadequação de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação” (p. 01).

Por essa razão a realidade suscitou uma ação estratégica e imediata na busca pela organização política destes sujeitos no sentido de tensionar e avançar no debate a nível municipal tendo em vista um outro projeto de educação para o território. Dentro deste manifesto as/os educadoras/es das Escolas Municipais do Campo de Planaltino exigem das gestões e governos “o cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo” (FONEC, 2012. p. 02).

4.1 Manifesto à comunidade planaltinense

ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO – PLANALTINO/BA MANIFESTO À COMUNIDADE PLANALTINENSE

O campo brasileiro vive uma fase de intensificação das relações de produção baseada no capitalismo dependente associado ao capitalismo externo, “unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...), com o suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de *commodities*.” (FONEC, 2012, p. 2). Trata-se de um projeto de desenvolvimento nacional em curso, capitalista, “legitimado por leis (Código Florestal, lei dos transgênicos...) que, facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território.” (IDEM, *ibidem*, p. 2).

Movimentado pela nociva lógica do capital, o Estado brasileiro tem imposto “severas medidas de contingenciamento de recursos da Reforma Agrária, saúde e educação. Os resultados para a população camponesa é a desterritorialização progressiva das comunidades.” (FONEC, 2012, p. 2). De acordo com o FONEC (2012) essa realidade pode ser constatada em todo território brasileiro a partir do fenômeno da “deslegitimação da participação popular na implementação e execução das políticas públicas” a nível Federal, Estadual e Municipal, que tem afetado intensamente o desenvolvimento educacional brasileiro.

No que se refere ao território do município de Planaltino, atualmente é constituído por diversidades que, em última instância, manifestam contradições e antagonismos que beneficiam a grande propriedade, o latifúndio e o agronegócio em detrimento das populações rurais que produzem e se reproduzem no espaço agrário deste município. Falamos, portanto de um espaço em que, de um lado, é apropriado por proprietários que tem como fator econômico de suas terras a criação extensa de gado e plantações monoculturais do eucalipto, este último através da FERBASA - Cia de Ferro Ligas da Bahia. Do outro lado encontram-se as comunidades tradicionais, comunidade quilombola, assentamentos do MST, população campesina em geral que sobrevivem da renda mínima do município.

Nesse sentido e na luta contra esse estado de coisas, após décadas de opressão e resistência, bem como a exemplo das lutas a nível nacional, continental e mundial, professoras/es camponesas/es das escolas do campo de Planaltino/BA, numa demonstração de capacidade de articulação, unidade política e construção de uma proposta municipal, vem se reunindo desde os encontros de formação PROFEPCampo, no ano de 2012, com o objetivo de assumir um papel de sujeitos políticos, buscando apontar a terra como espaço de vida, de produção e identidade sociocultural.

Essa unidade e força política, ao incorporar a reforma agrária como parte de suas reformas de base, busca defender os espaços educativos enquanto direito legítimo dos povos do campo e assim contrariar os interesses das elites, transformando portanto a ação pedagógica em uma ação política e militante.

Após décadas de resistência e profunda análise da realidade do Município de Planaltino/BA, os PROFEP'sCampo criaram condições para a retomada e ampliação da organização dos educadores camponeses, manifestando assim a diversidade de sujeitos e pautas relacionadas ao município. Junto com a luta pela reforma agrária, a luta pela terra e por território vem afirmando sujeitos como agricultores familiares, trabalhadores e trabalhadoras rurais, camponeses, trabalhadores rurais sem terra, quilombolas, comunidades tradicionais e demais povos deste território. Neste processo de constituição de sujeitos políticos, afirmam-se educadoras/es, pela visibilidade e igualdade de direitos e dignidade no campo.

Ao delimitarmos este manifesto, partimos do seguinte contexto: desde 2011 a Secretaria Municipal de Educação de Planaltino-BA efetivou a Diretoria das Escolas do Campo de Planaltino-BA, tendo em vista a abordagem de questões pertinentes à Educação do Campo a nível nacional e local, tentando traçar paralelos entre uma realidade e outra.

Todavia, por entender que políticas públicas precisam ser efetivadas para além de ações pontuais, bem como reconhecer o aspecto positivo da implantação de uma diretoria das escolas do campo no município, constatou-se que apenas uma diretoria é insuficiente para abranger as reais necessidades das escolas do campo, nesse sentido as/os educadoras/es das escolas municipais do campo exigem a formação de uma comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA, na busca de garantir e fortalecer o processo de escolarização da classe trabalhadora deste município.

Considerações e argumentos específicos (baseados na Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo) em favor da criação comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA, são destacados pelos signatários deste documento, tal como seguem de forma sucinta:

- Os docentes do campo têm sua ação protagonista insistentemente desconsiderada ou descaracterizada nas políticas e programas de Educação do Campo, particularmente no âmbito municipal;
- Escolas continuam sendo fechadas, por autoridades educacionais de estados e município (a exemplo deste município que, tendo um contingente populacional de 9.413, com a maioria populacional vivendo no espaço rural, nos últimos anos fechou 9 escolas do campo, com ameaça de fechar mais uma escola neste ano de 2015), dando lugar à prática de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios, ou fomentando a nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do Conselho Nacional de Educação;
- Na formação dos docentes e na organização curricular, é comum por parte do órgão ou setor educacional público o não reconhecimento da diversidade e do correspondente direito à uma educação diferenciada aos povos do campo deste município; bem como a desumanização das condições de trabalho para os servidores contratados, colocando-os numa condição vulnerável de dependência dos períodos eleitorais;
- A APLB-sindicato, bem como o Conselho Municipal de Educação, que tem a responsabilidade de respaldar os interesses da comunidade educacional, seguindo os princípios definidos pelos movimentos sociais e organizações que os protagonizam, tem tido uma ação tímida demais e pouco consistente nessa direção de garantir e assegurar direitos à categoria que representa;

Enfim, os signatários deste documento pela criação da comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo de Planaltino/BA, compreendem que:

- É urgente uma articulação municipal que pense alternativas de desenvolvimento educacional e territorial em favor do campo numa perspectiva humanizada, da defesa da vida, da igualdade social e da diversidade cultural e ambiental e, sobretudo, da educação dos povos do campo frente ao avanço do agronegócio e frente à criminalização dos movimentos sociais do campo neste município;

- Faz-se necessária a criação imediata da comissão municipal para a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo deste município enquanto instrumento para garantir e fortalecer o processo de escolarização da classe trabalhadora do campo;
- É inadmissível o fechamento de qualquer escola do campo neste território, visto que afeta diretamente o território, prejudicando o desenvolvimento da comunidade onde a escola se encontra localizada (em muitos casos levando à extinção da comunidade rural), tendo reflexos claros e negativos no desenvolvimento do município;
- É necessário assegurar os direitos dos profissionais em Educação do Campo, seja em seu caráter efetivo ou contratual, garantindo independência e autonomia;
- Formação Inicial e Continuada de qualidade, voltada às especificidades destes agentes de educação é um direito. E este deve ser levado em conta a partir do grande acúmulo teórico e pedagógico elaborado por movimentos sociais, sindicais e organizações não-governamentais comprometidas com a Educação do Campo, “forjado na suas práticas de formação da classe trabalhadora/povos do campo, bem como nas suas lutas por políticas de educação”;
- “A educação constitui instrumento de formação teórica e estratégica essencial para que os povos do campo possam avançar nas suas lutas. Afinal, ela se insere na luta fundamental entre capital e trabalho.” Para avançar na luta por uma Educação do Campo é necessário que este acúmulo teórico e pedagógico seja respaldado, adquirido e disponibilizado pelo município a fim de garantir a prática de estudos e formação de qualidade aos docentes do campo.

Este Manifesto foi elaborado, reafirmado e apoiado **por docentes das Escolas Municipais do Campo de Planaltino/BA, bem como representantes do Fórum Territorial de Educação do Campo do Vale do Jiquiriçá e Recôncavo.**

**NÃO VOU SAIR DO CAMPO PRA PODER IR PRA ESCOLA,
EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA!**

Planaltino, 30 de janeiro de 2015.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao lutarem por um projeto de educação e escolarização vinculado às necessidades e interesses da classe trabalhadora, os movimentos sociais do campo conseguiram levantar uma bandeira de luta, chamada: *Educação do Campo*. Ela passou a se delinear enquanto fenômeno da realidade agrária brasileira exatamente por corresponder a um movimento histórico que surge a partir da luta dos povos do campo, em suas tomadas de decisão nas tensões e confrontos entre projetos de desenvolvimento do campo e de educação. A partir daí muito tem sido os avanços que não se restringem à escolarização dos sujeitos, mas que alcançaram o espaço agrário em geral, essenciais à continuidade e avanço da luta.

Por essa razão, ao tomarmos como referência as lutas históricas destes atores sociais e buscarmos fazer uma análise mais profunda das condições atuais das escolas do Campo de Planaltino/BA, a realidade suscitou a necessidade de uma ação estratégica e imediata na busca pela organização política das/os educadoras/as das escolas do campo no sentido de tensionar e avançar no debate a nível municipal tendo em vista a futura elaboração das Diretrizes Operacionais Municipal para a Educação do Campo perspectivando outro projeto de educação para o território.

Assim, este trabalho trouxe um posicionamento radical de defesa da ação coletiva das/os educadoras/es do campo de Planaltino/BA enquanto instrumento de luta da classe trabalhadora e viu na elaboração do *Manifesto à comunidade planaltinense* a possibilidade imediata de avanço contra a legitimação e naturalização da dependência dos trabalhadores aos interesses de determinados personagens político-partidários que historicamente vem dominando o território. Da mesma forma o objetivo foi exigir que o sistema municipal de ensino público viesse a avançar na efetivação de políticas públicas às comunidades rurais de modo a garantir os direitos dos coletivos que por escola passam.

Podemos dizer também que os limites da pesquisa, e dos sujeitos que dela fizeram parte, abriram caminho para outras possibilidades de atuação que fez o segmento de educadores estarem mais juntos na luta por seus interesses. Um dos elementos que podemos destacar foi a resistência da Secretaria Municipal de Educação em dialogar e ouvir as reais necessidades e perspectivas das comunidades rurais no que diz respeito às questões educacionais. Outro aspecto relevante é o fator *contrato empregatício*, devido a maioria dos educadores do município e, especialmente os/as do

campo, serem profissionais que trabalham em regime de contrato, muitos se sentiram amedrontados em expressar seus posicionamentos temendo perder seus empregos acaso a administração municipal viesse a tomar conhecimento da insatisfação dos educadores.

Em paralelo a isto, decisões por parte desta mesma gestão estavam sendo tomadas de modo a prejudicar o funcionamento das escolas do campo e a autonomia dos educadores, tais como risco de fechamento de escolas, escolhas de gestões escolares sem diálogo prévio com as comunidades rurais, etc. Todos estes fatores dificultaram o desenvolvimento da pesquisa, um panorama mais amplo das estruturas que definem o município de Planaltino/BA, levantamento de dados oficiais e acesso à população por meio das instituições públicas. Todavia, foram estes mesmos fatores que impulsionaram a ação dos educadores em busca de maior visibilidade, engajamento e posicionamento político diante das situações e relações que se configuravam.

Portanto, o *Manifesto à comunidade planaltinense* caracterizou como esta ação coletiva dos educadores na articulação dos sujeitos das escolas do campo, pautados na busca pelo reconhecimento e afirmação de suas especificidades e diversidades no território. Baseados na carta de criação do FONEC (2012) buscou-se trazer as questões locais, que também é um aspecto comum no espaço agrário brasileiro, no intuito de garantir a superação das necessidades educacionais em seu aspecto imediato, mediatos e histórico. Nesse sentido as escolas do campo de Planaltino/BA se mostraram como um espaço real e legítimo de tensionamento destas relações de opressão, bem como possibilitou maior engajamento das/os educadoras/es nos espaços reivindicatórios.

A partir desta articulação, para nós ficou claro que a superação das condições atuais de produção e reprodução da vida, bem como a superação das formas de exploração social também passa pelo reconhecimento dos coletivos do campo nos espaços reais de luta. Este reconhecimento pressupõe entendê-los enquanto sujeitos sociais de transformação da realidade na qual fazem parte (FREIRE, 1987). Todavia este processo exige o questionamento constante desta realidade e a apropriação de elementos objetivos e subjetivos para interpretá-la, que é possível a partir da ação lenta e ininterrupta de conscientização (de classe), mobilização e participação como uma das alternativas viáveis à emancipação humana.

Assim o manifesto representou a ação inicial de um longo caminho que as/os educadoras/es das escolas municipais do campo ainda tem para avançar na efetivação de políticas públicas para o município de Planaltino/BA. Sem dúvida todo o processo possibilitou a consolidação de um coletivo que continuará atuando para a criação de

uma comissão municipal que debata e elabore as Diretrizes Operacionais Municipais para a Educação do Campo buscando fortalecer e visibilizar as comunidades rurais neste território. Neste sentido a proposição é de que as/os educadoras/es chamem para o diálogo as demais representatividades locais institucionalizadas e não institucionalizadas e, a partir daí, dêem continuidade às ações pautadas no *Manifesto à comunidade planaltinense*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. v. I. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cades, Campinas, vol. 27, n. 72, pág. 157-176, mai/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castanga. **Por uma educação do campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BLATT, Nadir. GONDIM, Patrícia Santos Cardoso. **Territórios de identidade no estado da Bahia: uma análise da regionalização implantada pela estrutura governamental na perspectiva do desenvolvimento local e regional**. Tempos, espaços e representações. Abordagens geográficas e históricas. Bahia: UESB. 14 a 16 de outubro de 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. – texto constitucional de 05 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n. 1, de 1992, a 53, de 2006, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994. – 25 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Diário Oficial da União, Brasília – DF.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas**

de atendimento da Educação Básica do Campo.Diário Oficial da União, Brasília – DF.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.**Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.**Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília – DF.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, RoseliSalete. MOLINA, Mônica Castanga. **Por uma Educação do Campo.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARCANHOLO, Rinaldo. **Capital:** essência e aparência. 1ª ed. v. I. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, Máuri de. Partido, Estado e Democracia: a crítica do revisionismo contemporâneo. In.: ORSO, Paulo José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues e MATTOS, Valci Maria. **Educação, Estado e Contradições Sociais.** 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

CARVALHO, Horacio Martins. COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Familiar. In.: CALDART, RoseliSalete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. SPOSITO, Eliseu Savério. SANT’ANNA NETO, João Lima. **Uma Geografia em movimento.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERNANDES, Florestan. A sociedade escravista no Brasil. In.: IANNI, Octavio. **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça, pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532 – 2004]**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3º ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In.: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

IANNI, Octavio (org). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 110 p.

LIMA, Aline dos Santos. CALHAU, Ângela Andrade. **Estrutura fundiária e acesso a terra no vale do jiquiriçá-bahia**. Perspectiva Geográfica. UNIOESTE. v.7, n. 8. 2012.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**, v.1, livro primeiro, p. 149-163. São Paulo: Abril, 1983.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril, 1983.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In.: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. v. I. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In.: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. v. I. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró. Classe e raça – na história do trabalho. In.: COELHO, Eurelino; PACHECO, Larissa Penelu Bitencourt. **Lutas sociais, intelectuais e poder: problemas de História Social**. Feira de Santana: UEFS editora, 2012.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus cidadania. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RITTER, Calos. **Reflexões epistemológicas sobre os “territórios de identidade”**. Revista Geografar. Curitiba, v.6, n.1, p.95-109, jun./2011.

SADER, Emir. **A transição no Brasil: da ditadura à democracia?** São Paulo: Atual, 1990.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. PALUDO, Conceição. OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de Educação do campo**. In.: **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo/ Universidade Federal da Bahia**. Organizadores: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. ESCOBAR, Micheli Ortega. Salvador : EDITORA, 2010.

SCAFF, Ângela Alves da Silva. **Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras**. In.: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Antonia Almeida. **Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor**. In.: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a Gestão Escolar**. Educação em Revista, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34.

SILVA, Uelber Barbosa. **Racismo e Alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

STEDILE, João Pedro. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

TONET, Ivo. **Cidadania ou Emancipação Humana**. Revista Espaço Acadêmico. n° 44. Janeiro de 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

FERBASA, Companhia de Ferro Ligas da Bahia. **Institucional: Quem somos**. Acessado em 09/06/2015 in: http://www.ferbasa.com.br/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=56164

FERBASA, Companhia de Ferro Ligas da Bahia. **Institucional: Onde estamos**. Acessado em 09/06/2015 in: http://www.ferbasa.com.br/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=56168

GARCIA, Fátima Moraes. SOUSA, Leila da Silva. SANTOS, Eduardo Lisboa. **Princípio Educativo e a Pedagogia do Movimento**. V Encontro Regional de Educação, Marxismo e Emancipação Humana. De 30 de outubro a 01 de novembro de 2013. In: <http://www.eemeh.com.br/>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Acessado em 22/02/2015 in: <http://www.cidades.ibge.gov.br>

PORTAL DA PREEITURA MUNICIPAL DE PLANALTINO. Acessado em: 22/02/2015 in: <http://www.planaltino.ba.io.org.br/historia>

ROCHA, Eliene Novaes. PASSOS, Joana Célia dos. CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: um olhar panorâmico**. Acessado em 02/03/2012 in: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/>

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas**. IV Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. De 22 a 24 de setembro de 2010. Acessado em 02/03/2012 in: <http://www.educonufs.com.br/IVcoloquio/>

TORRE, Wagner Giron de la. **Eucalipto**: o verde enganador. Reflexões sobre o avanço irrefreado da monocultura do eucalipto e os imensuráveis impactos ambientais e sociais dele defluentes. Acessado em 31/05/2015 in:

http://www.ecolnews.com.br/eucalipto_o_verde_enganador.htm