



**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**

**Edinéia Oliveira dos Santos**

**RELATÓRIO TÉCNICO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO  
DO PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL  
SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO - PTDRSS: A DIMENSÃO DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO DO VALE DO  
JIQUIRIÇÁ – BAHIA**

**AMARGOSA – BA  
2017**

**RELATÓRIO TÉCNICO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO  
PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL  
SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO - PTDRSS: A DIMENSÃO DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ -  
BAHIA**

**Edinéia Oliveira dos Santos**

Pedagoga, especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial no  
Semiárido Brasileiro.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2011.

Produto final apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Ribeiro Velloso

**Coordenador:** Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos



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

RELATÓRIO TÉCNICO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO  
PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL  
SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO - PTDRSS: A DIMENSÃO DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO DO VALE DO JIQUIRIÇÁ -  
BAHIA

Comissão Examinadora da Defesa do Relatório Técnico

Edinéia Oliveira dos Santos

Aprovado em 20 de abril de 2017.



**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Tatiana Ribeiro Velloso** –  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Orientadora



**Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinador Interno



**Prof. Dr. Philippe Jean Louis Sablayrolles**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinador Externo

## DEDICATÓRIA

Aos professores do campo e da cidade que acreditam na educação escolar como base indispensável na formação humana e por isso seguem lutando pela educação da classe trabalhadora.

Aos estudantes do campo que enfrentaram e enfrentam desafios para permanecer na escola, como o deslocamento, o currículo escolar distante de sua realidade, entre outros, que apesar dessas dificuldades não desistiram de estudar.

Aos camponeses que resistiram e resistem em permanecerem no campo, lutando por uma vida digna e justa, pelos seus direitos sociais que foram e são negados.

Aos movimentos sociais do campo que constroem conhecimento na sua mobilização pelos direitos sociais, reivindicando ações que visam implantar uma política de educação humana e de qualidade, específica para a realidade campesina.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que dá sentido a minha existência e tem sido responsável por todas as minhas conquistas.

A minha mãe, Marilene, mulher guerreira que me ensinou a lutar pelos meus sonhos. Seu apoio foi fundamental para que chegasse até aqui nos meus estudos.

A meu pai, José (*in memoriam*), que mesmo tendo a oportunidade de estudar apenas as primeiras séries, sempre me mostrou a importância do conhecimento.

A minha irmã Eliete, pelo incentivo e compreensão sempre.

Às minhas amigas Márcia Batista e Silmary Silva pelas inúmeras contribuições ao longo de todo o curso.

As minhas colegas de trabalho Girlândia Sodré, Deise Galvão, Lucilene Brito, Claudiane Almeida, Vanessa Brito, Tânia Cerqueira, Maiane Santana, Nilzete Cardoso, Jucilene Dias, Luciane Costa, Elane Carmo, Jane Rezende, Erenice Rocha, Ana Cristina Silva, Joildes Caldas, Cleusa Almeida, Vanessa Batista que sempre me incentivaram.

A Euraciara Borges e Silvana Sales pelo apoio e compreensão durante a minha ausência nas atividades docentes.

A Daiane Eça pela sensibilidade em agilizar meu processo de afastamento das atividades docentes, enquanto Secretária Municipal de Educação.

Aos atores envolvidos no Colegiado Territorial do Vale do Jiquiriçá e na elaboração do PTDRSS, pelas valiosas informações que contribuíram significativamente para a elaboração desse relatório.

Ao Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial, representados por Seonária Costa, Laís Nunes, Raul Lomanto e Adriano Vinhas.

Ao professor Raul Lomanto por disponibilizar documentos sobre o Território do Vale do Jiquiriçá.

Ao professor Davi Romão pelas contribuições na elaboração do projeto de seleção do Mestrado.

Aos meus colegas do mestrado, em especial, Rosiane Teixeira, Cristina Sousa e Luma Matos pelo convívio e pelo diálogo permanente em torno da pesquisa.

Aos professores Philippe Sablayrolles e Fábio Josué Santos por participarem da banca de defesa deste trabalho.

Ao coordenador e aos professores do Mestrado Profissional em Educação do Campo pela contribuição ao meu processo formativo.

À professora Tatiana Velloso pelo apoio incondicional. Por respeitar minhas limitações e acreditar na minha potencialidade. Pela competência como orientadora e pela capacidade de dar o máximo de si em tudo que se propõe a fazer. Meu carinho e admiração.

Enfim, a todos que me ajudaram, de alguma forma, na realização de mais esta etapa da minha história.

## EPIGRAFE

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas, é no campo que estão as florestas, onde vive, as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Bernardo Marçano Fernandes, (2004, p. 137).

## RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o processo de elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRSS) construído entre 13 de julho a 21 de dezembro de 2016 e está fase de homologação. O relatório identifica suas principais contribuições e limites do PTDRSS na efetivação da Educação do Campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá. No decorrer da pesquisa, buscou-se discutir sobre a questão agrária no Território do Vale do Jiquiriçá, seu contexto, seus desafios e perspectivas, bem como foi realizado um breve estudo sobre a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, partindo do pressuposto que estas políticas se constituem em respostas aos anseios dos povos do campo, pautadas através da participação social. No que diz respeito à Educação do Campo, o texto apresenta um breve histórico da mesma, contextualizando o Território do Vale do Jiquiriçá, abordando dados secundários e demandas que justificam a necessidade do referido PTDRSS. Buscou-se entender algumas categorias essenciais para o estudo, como: Educação do Campo, Desenvolvimento Territorial, Questão Agrária, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. Estudos de Araújo (2007), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart (2008; 2009), Fernandes (2006; 2009; 2010), entre outros, fizeram parte do referencial teórico utilizado neste trabalho. A abordagem utilizada foi a qualitativa, tendo como referência metodológica a pesquisa-ação que possibilitou ampliação e melhor compreensão do objeto estudado. Foi realizada pesquisa documental para coleta de dados secundários, além disso, realizaram-se oficinas com os representantes da sociedade civil organizada e do poder público para elaboração do PTDRSS. Este relatório técnico é o produto de conclusão do curso que descreve o processo de elaboração do Plano e apresenta dados para entender o contexto da pesquisa. Por fim, o processo de construção coletiva resultou no documento final, o PDTRSS que demonstra o Colegiado Territorial e a política territorial como espaço de participação social e formação política. No entanto, as ações isoladas destes municípios não darão conta da tarefa de construir uma educação que se possa chamar de fato, de Educação do Campo. É preciso unir forças entre a sociedade civil organizada e o poder público para avançar nessa construção coletiva.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Desenvolvimento Territorial; Políticas Públicas; Questão Agrária; Movimentos Sociais.

## ABSTRACT

The present work aims to analyze the process of elaboration of the Territorial Plan for Sustainable and Solidary Rural Development (PTDRSS) built between July 13 and December 21, 2016, and this homologation phase. The report identifies its main contributions and limits of the PTDRSS in the implementation of Rural Field Education in Vale do Jiquiriçá. In the course of the research, we sought to discuss the agrarian issue in the Jiquiriçá Valley Territory, its context, its challenges and perspectives, as well as a brief study on the elaboration and implementation of public educational policies, based on the assumption that these Policies are in response to the aspirations of the rural people, based on social participation. With regard to Field Education, the text presents a brief history of the same, contextualizing the Territory of the Jiquiriçá Valley, addressing secondary data and demands that justify the need for the PTDRSS. It was sought to understand some essential categories for the study, such as: Field Education, Territorial Development, Agrarian Question, Social Movements and Public Policies. Studies of Araújo (2007), Arroyo, Caldart and Molina (2004), Caldart (2008, 2009), Fernandes (2006, 2009, 2010), among others, were part of the theoretical framework used in this study. The qualitative approach was used, with methodological reference being the action research that allowed for amplification and better understanding of the object studied. Documentary research was carried out to collect secondary data. In addition, workshops were held with representatives of organized civil society and public authorities to prepare the PTDRSS. This technical report is the product of course completion describing the process of drawing up the Plan and presents data to understand the context of the research. Finally, the collective construction process resulted in the final document, the PDTRSS, which demonstrates the Territorial Collegiate and territorial politics as a space for social participation and political formation. However, the isolated actions of these municipalities will not account for the task of constructing an education that can be called, in fact, Field Education. It is necessary to join forces between the organized civil society and the public power to advance in this collective construction.

**Keywords:** Field Education; Territorial Development; Public policy; Agrarian Question; Social movements.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |   |
|------------|---|
| APA        | Área de Proteção Ambiental  |
| CAR        | Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional                            |
| CEDETER    | Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial                        |
| CEPLAC     | Comissão Executiva Plano da Lavoura Cacaueira                           |
| CET        | Coordenação Estadual dos Territórios de Identidade da Bahia             |
| CETEP      | Centro Territorial de Educação Profissional                             |
| CFP        | Centro de Formação de Professores                                       |
| CIAT       | Comissão de Instalação das Ações Territoriais                           |
| CNDETERS   | Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável                  |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação   |
| CNPq       | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico           |
| CODETER    | Colegiado de Desenvolvimento Territorial                                |
| CONDRAF    | Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável                  |
| CONSAD     | Consócio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local                 |
| COTEVAJI   | Colegiado do Território Vale do Jiquiriçá                               |
| EJA        | Educação de Jovens e Adultos  |
| ENERA      | Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária         |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                         |
| IDEB       | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                            |
| IDHM       | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                              |
| INCRA      | Instituto de Colonização e Reforma Agrária                              |
| INEP       | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira               |
| INGÁ       | Instituto de Gestão das Águas   |
| MDA        | Ministério do Desenvolvimento Agrário                                   |
| NDE        | Núcleo Regional de Educação   |
| NEDET      | Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial                       |
| PAA        | Programa de Aquisição de Alimentos                                      |
| PDDE       | Programa Dinheiro Direto na Escola                                      |
| PNAE       | Programa Nacional de Alimentação Escolar                                |
| PNLD       | Programa Nacional do Livro Didático                                     |
| PROEJA     | Programa de Educação Profissional para Jovens e Adultos                 |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo                                  |
| PRONAF     | Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar             |
| PRONAT     | Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais |

|          |   |
|----------|---|
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego                                     |
| PRONERA  | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  |
| PTC      | Programa Territórios da Cidadania   |
| PTDRSS   | Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário                          |
| RA       | Reforma Agrária   |
| RAM      | Reforma Agrária de Mercado  |
| SDR      | Secretaria de Desenvolvimento Rural   |
| SDT      | Secretaria de Desenvolvimento Territorial – Governo da Bahia                                |
| SECADI   | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão – Governo Federal |
| SEPLAN   | Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia   |
| SPM      | Secretaria de Políticas para as Mulheres  |
| TC       | Território de Cidadania   |
| TI       | Território de Identidade  |
| TIVJ     | Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá   |
| TR       | Território Rural  |
| UAB      | Universidade Aberta do Brasil   |
| UESC     | Universidade Estadual de Santa Cruz   |
| UFRB     | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  |
| UNEB     | Universidade do Estado da Bahia   |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Territórios Rurais do Estado da Bahia (2012). .....   | 42  |
| Figura 2. Divisão político-administrativa do Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2015). .....  | 44  |
| Figura 3. Proporção de população em extrema pobreza na Bahia e no Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2010). .....                         | 61  |
| Figura 4. Principais formas de uso de terra em áreas/ha no Território Rural do Vale do Jiquiriçá. ....  | 82  |
| Figura 5. Áreas em ha no Território de Rural do Vale do Jiquiriçá de cultivos. ....   | 83  |
| Figura 6. Evolução do fechamento das escolas do campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá fechadas entre 2007 a 2014. ....               | 148 |
| Figura 7. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Bahia, Território Rural do Vale do Jiquiriçá e municípios (2000/2010). .... | 152 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1. Municípios que integram o Território Rural do Vale do Jiquiriçá, com área em Km <sup>2</sup> , população total, urbana e rural - 2010. ....                           | 56  |
| Tabela 2. População recenseada, por localização no TR do Vale do Jiquiriçá (2000, 2010). ....   | 59  |
| Tabela 3. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Bahia e do Território Rural do Vale do Jiquiriçá (1991, 2000, 2010). ....  | 59  |
| Tabela 4. Coeficiente de Gini - BA, Território Rural do Vale do Jiquiriçá e municípios do Território Rural (2000/2010). ....  | 60  |
| Tabela 5. Representação do Núcleo Diretivo no COTEVAJI - 2017. ....   | 66  |
| Tabela 6. Índice de Gini sobre concentração de terra do Território Rural do Vale do Jiquiriçá 1985, 1996 e 2006. ....   | 80  |
| Tabela 7. Estrutura fundiária dos municípios do Território Rural do Vale do Jiquiriçá – 2006 .....  | 81  |
| Tabela 8. Formas de acesso a terra no Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2006).83   |     |
| Tabela 9. Comunidades quilombolas certificadas e identificadas no TR do Vale do Jiquiriçá .....   | 85  |
| Tabela 10: Programas implementados nas escolas do campo. ....   | 98  |
| Tabela 11. Escolas no Campo do TR do Vale do Jiquiriçá ativas no Censo Escolar em 2014 .....  | 145 |
| Tabela 12. Escolas no Campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá registradas no Censo Escolar em 2007. ....   | 146 |
| Tabela 13. Escolas do campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá fechadas entre 2007 a 2014. ....   | 147 |
| Tabela 14. Déficit de escolas no campo por município do TR do Vale do Jiquiriçá, com base nos dados do INEP, 2014. ....   | 150 |
| Tabela 15. Número de alunos que residem no campo e estudam em escolas urbanas ou rurais: municípios do TR do Vale do Jiquiriçá, INEP, 2014. ....                                | 151 |
| Tabela 16. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM /Educação) e seus componentes – Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2010). ....                                  | 153 |
| Tabela 17. Censo Escolar dos municípios do Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2015).....  | 154 |
| Tabela 18. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), anos iniciais do ensino fundamental - Rede Municipal dos municípios que compõem o TR do Vale do Jiquiriçá. .... | 155 |
| Tabela 19. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos finais do ensino fundamental – Rede Municipal dos municípios que compõem o TR do Vale do Jiquiriçá .....    | 155 |
| Tabela 20. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos finais do ensino fundamental – Rede Estadual dos municípios que compõem o TR do Vale do Jiquiriçá. ....     | 156 |
| Tabela 21. Dados dos índices de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º ano (IDBE, 2015). ....  | 158 |
| Tabela 22. Dados da I etapa das oficinas de elaboração do PTDRSS do Vale do Jiquiriçá, 2016. ....   | 169 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 23. Dados da II etapa das oficinas de elaboração do PTDRSS do Vale do Jiquiriçá, 2016. ....  | 171 |
| Tabela 24. Detalhamento da estrutura do PTDRSS do Território Rural do Vale do Jiquiriçá, 2016. .... | 173 |
| Tabela 25. A dimensão da Educação do Campo do PDTRSS, 2016. ....                                    | 174 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>16</b>  |
| <b>1. DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL</b> .....   | <b>28</b>  |
| 1.1. O enfoque territorial como uma proposta de desenvolvimento .....   | 28         |
| 1.2. Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais e o Programa Territórios de Identidade .....              | 36         |
| 1.3. Território Rural do Vale do Jiquiriçá: lócus da pesquisa .....   | 43         |
| 1.4. Questão agrária e Desenvolvimento Territorial do Vale do Jiquiriçá. ....   | 67         |
| <b>2. EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....  | <b>87</b>  |
| 2.1. A Educação Rural no Brasil .....   | 87         |
| 2.2. Educação do Campo: concepções e princípios .....   | 93         |
| 2.3. Educação do Campo: paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário .....  | 100        |
| 2.4. Educação do Campo e o Desenvolvimento Territorial.....   | 105        |
| <b>3. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO</b> .....   | <b>112</b> |
| 3.1. Estado e políticas públicas .....  | 112        |
| 3.2. Direito à Educação de qualidade .....  | 122        |
| 3.3. Os movimentos sociais do campo e as políticas públicas de Educação do Campo .....  | 130        |
| 3.4. Políticas públicas para Educação do Campo: necessidade de efetivação   | 134        |
| <b>4. A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO</b> .....                 | <b>144</b> |
| 4.2. Aspectos metodológicos.....  | 162        |
| 4.3. A dimensão da Educação do Campo no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá ..... | 174        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: caminhos em movimento</b> .....  | <b>177</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>181</b> |
| <b>APÊNDICE</b> .....   | <b>192</b> |

## INTRODUÇÃO

Foram instituídas no Brasil, a partir da década de 1990, políticas públicas baseadas em concepções territoriais, voltadas para o desenvolvimento rural. Entre estas políticas destaca-se a linha “Infraestrutura e Serviços Municipais”, vinculada ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). No entanto, a perspectiva territorial foi fortalecida no início de 2003, por meio da concepção de território e da ligação entre desenvolvimento, inclusão social, participação da sociedade civil e com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT)<sup>1</sup> no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)<sup>2</sup> do Governo Federal.

Os programas sociais passaram a valorizar a participação e a inclusão social, sendo incorporada a ideia do desenvolvimento territorial para o meio rural para além do setor agrícola. Desse modo, passou-se a considerar o território nas múltiplas dimensões culturais, políticas, geográficas e ambientais. Esta perspectiva de desenvolvimento sob a abordagem territorial é resultante de um processo amplo na sociedade brasileira que envolve instituições internacionais, organizações de movimentos sociais, representação dos agricultores familiares e academia.

A Política de Desenvolvimento Territorial é uma estratégia governamental para atender a dimensão e diversidade territorial brasileira, visando a política de desenvolvimento rural sustentável<sup>3</sup>, adotada pela SDT e do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT) criado em 2004, em substituição ao PRONAF-infraestrutura, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento

---

<sup>1</sup> A Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), criada em 2004 juntamente com as políticas territoriais, apresenta iniciativas e objetivos que tomam a pobreza rural e a dimensão espacial do processo de desenvolvimento como elementos importantes para a formulação de estratégias.

<sup>2</sup> O MDA foi criado em 25 de novembro de 1999. Tem por competências a reforma agrária e reordenamento agrário, regularização fundiária na Amazônia Legal, promoção do desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e das regiões rurais e a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. Foi extinto em 2016, pelo presidente interino Michel Temer. A pasta extinta foi fundida ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e passou a ter atividades unificadas ao novo Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário.

<sup>3</sup> O desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades (CMMAD, 1988, p. 46).

Agrário, fundado em 2003, órgão responsável pelo desenvolvimento rural e pela agricultura familiar no Brasil.

A criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial no MDA teve como objetivo executar ações de promoção de desenvolvimento rural, a partir da constituição de uma nova regionalização com a constituição de territórios rurais, com ênfase na agricultura familiar, por meio de estratégias locais de consolidação de participação social e de articulação das políticas públicas setoriais.

A SDT adota a abordagem territorial como eixo central para o desenvolvimento das políticas e como foco de sua atuação. Acredita-se que a abordagem territorial possibilitará maior interação entre a sociedade civil organizada e os poderes públicos no comprometimento do desenvolvimento de projetos e programas, bem como maior articulação entre os Governos Municipal, Estadual e Federal em torno de objetivos territoriais.

O território rural, considerado como unidade de planejamento, destaca a importância do meio rural como espaço de vida, de produção e de relações com a natureza. O território de identidade abrange a visibilidade dos espaços rurais destacando como lugar de moradia, de demandas por serviços, equipamentos públicos e realização de direitos.

Na Bahia, em 2007, os territórios rurais passaram a ser chamados de Territórios de Identidade<sup>4</sup>. O governo do Estado da Bahia adotou a legitimidade da divisão territorial como unidade de planejamento das políticas públicas, atendendo o alinhamento político-partidário do governo da Bahia em relação ao Governo Federal e os conteúdos discursivos da política de desenvolvimento territorial rural do MDA (considerando as ideias de democracia, participação popular e gestão social). A Bahia foi o primeiro Estado a instituir a rede estadual de territórios, denominada de Coordenação Estadual dos Territórios de Identidade da Bahia (CET). Esta iniciativa inspirou a criação de coordenações iniciativas parecidas em vários Estados da Federação e organização da Rede Nacional de Territórios.

---

<sup>4</sup> Entende-se por Território de Identidade a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia (lei Nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014). Considera-se que o Território de Identidade usa o mesmo recorte geográfico do Território Rural (BAHIA/SEPLAN, 2016).

O resultado foi à elaboração de uma divisão do estado da Bahia em 27 Territórios de Identidade formados a partir da política de desenvolvimento territorial federal e estadual. Dentre os Territórios de Identidade desse Estado, está situado o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (TIVJ) que é a mesma configuração do Território Rural do Vale do Jiquiriçá (TRVJ), o *lócus* desta pesquisa. No entanto, nesta pesquisa optou-se usar a terminologia Território Rural. Este território é formado por 20 municípios que compõem a bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá, localiza-se no centro sul da Bahia, aproximadamente 150 km da cidade de Salvador. A atividade econômica do Vale do Jiquiriçá é caracterizada pela produção de uma diversidade de culturas comerciais, com forte presença da agricultura familiar e da agropecuária.

Em relação à Educação do Campo do Território não há acesso universalizado às políticas educacionais, assim estas não se materializam como deveriam, o que é reflexo da situação educacional do nosso país.

Enquanto o desenvolvimento econômico caminhou com a expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar no meio rural se estruturou em bases, valores e técnicas próprias de base capitalista, afirmando também no campo um modelo educacional urbano de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, contribuindo para eliminar os saberes sobre o trabalho com a terra, por meio de formação com conteúdos fragmentados e distantes da realidade campesina.

A educação brasileira passa por grandes entraves, desafios e possibilidades em busca da qualidade de ensino. Apesar de alguns avanços baseados na legislação vigente e no direito à educação pública de qualidade<sup>5</sup>, que foram conquistados nos últimos anos, a educação ofertada aos camponeses continua sendo tratada com descaso pelos governantes.

---

<sup>5</sup> Segundo Gadotti (2013), o tema qualidade da educação é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Um conjunto de fatores contribuem para com a qualidade na educação. Para a Unesco, “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (UNESCO, 2001, p. 1 in GADOTTI, 2013, p. 3).

A educação possui sentidos distintos para os modelos de desenvolvimento do agronegócio e da agricultura camponesa. O agronegócio vê o território camponês como uma possibilidade de transformação em território do capital. O campesinato concebe o território como espaço de vida, de produção e de conhecimento. Por isso, a Educação do Campo defendida pelos camponeses tem se constituído como uma estratégia de transformação do campo porque concebe o mesmo não somente como espaço de produção agrícola, mas como um território de relações sociais, culturais e ambientais.

A Educação do Campo é uma concepção de educação elaborada pelos movimentos sociais do campo, formulada como resultado das lutas dos trabalhadores organizados em movimentos sociais, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto camponês. Afirma a defesa de um novo projeto de desenvolvimento para o país no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual.

Nesse sentido, a Educação do Campo deve estar articulada com a vida dos sujeitos que vivem no campo. Por isso, as políticas públicas de educação devem está ligadas com as questões do desenvolvimento do campo em todas as suas dimensões, pautando elementos essenciais para o contexto camponês como, por exemplo: estradas, serviços de comunicação, educação, culturas, assistência técnica, agricultura, agroecologia, saúde, transporte e lazer, entre outros.

Diante dessa realidade, são necessárias políticas públicas capazes de efetivar com competência e equidade os avanços legais e as demandas sociais, revertendo às consequências perversas das condições de desigualdades em que vive a população camponesa, dada a baixa qualidade da educação e a distribuição desigual dos recursos educacionais previstos nas políticas públicas, voltadas para a atuação do Estado para garantir os direitos sociais dos povos camponeses.

Vale ressaltar, que o desenvolvimento territorial não é sinônimo de crescimento econômico dos territórios. Para ocorrer o desenvolvimento do território camponês faz-se necessário uma política educacional que atenda a diversidade camponesa e que considere os sujeitos como construtores de um projeto coletivo de desenvolvimento do campo.

Afirma-se que a Educação do Campo não defende apenas uma luta por educação de qualidade e contextualizada, soma-se outras dimensões do campo que são essenciais para o desenvolvimento do território camponês. Nesse contexto,

surgiram questões para ser investigadas, tais como: quais os desafios, limites e possibilidades da Educação do Campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá? Quais as principais políticas públicas implementadas nas escolas do campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá? Qual o lugar da Educação do Campo na luta por um projeto de desenvolvimento territorial (Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PDTRSS) do Território Rural do Vale do Jiquiriçá?

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de elaboração do PDTRSS, identificando suas principais contribuições e limites na efetivação da Educação do Campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá. Quatro objetivos específicos nortearam essa pesquisa: 1) Compreender a relação entre desenvolvimento territorial e questão agrária, considerando suas contribuições na melhoria das condições sociais dos povos do campo; 2) Apresentar os elementos que diferenciam a Educação Rural da Educação do Campo, evidenciando o projeto de campo que atende as concepções e princípios da Educação do Campo; 3) Evidenciar as principais políticas públicas educacionais implementadas no Brasil e no Território Rural do Vale do Jiquiriçá, destacando os desafios, limites e perspectivas relacionadas à Educação do Campo; e 4) Apresentar e discutir o processo de construção coletiva do PDTRSS, do Território Rural do Vale do Jiquiriçá.

No que concerne ao conhecimento científico, a pesquisa preenche lacunas existentes no âmbito teórico, referentes a estudos sobre a realidade educacional relacionados à Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, em especial no Território do Vale do Jiquiriçá. A presente pesquisa busca contribuir como análise da Educação do Campo no Território do Vale do Jiquiriçá, tendo como base o entendimento da realidade educacional e do desenvolvimento territorial, apontando possibilidades para superação de limites e perspectivas.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo. Os procedimentos metodológicos escolhidos foram à pesquisa-ação e a pesquisa documental permeada por instrumentos que possibilitaram ampliação e melhor compreensão do objeto de estudo.

O produto final desta pesquisa é este relatório técnico contendo todo percurso da pesquisa e concepções teóricas, sendo que esse instrumento pode ser considerado um potencial na influencia para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais nos municípios que compõem o Território Rural do

Vale do Jiquiriçá e em outros municípios, referente a Educação do Campo. Além disso, dará visibilidade e irá fortalecer os espaços de gestão participativa através da institucionalização da participação social no processo de formulação e implementação de políticas públicas elaboradas a partir da realidade desses sujeitos.

Por fim, pela mobilização e articulação instituída ao longo do processo, este Trabalho de Conclusão Curso (TCC) pode ser considerado de grande relevância social, política e científica para a esta Universidade, por contribuir com as políticas públicas de Educação do Campo que visam fortalecer um novo projeto de campo, que valorize a agricultura camponesa e que se integre na construção social de outro projeto de desenvolvimento de campo e de país.

Analisar o processo de elaboração do PDTRSS, principalmente os aspectos da Educação do Campo, parte do comprometimento pessoal e, sobretudo, profissional com a temática em estudo. Por isso, rememoro a minha trajetória com a escola rural e a Educação do Campo. Sou oriunda da zona rural do município de Laje, filha de agricultor e agricultora e também professora de escola de classe multisseriada, ambos com escolaridade de apenas as séries iniciais do ensino fundamental I. Desde muito cedo vivenciei os desafios encontrados na escola rural: ausência de recursos e de alimentação escolar, escola sucateada, classe multisseriada, entre outras situações precárias. Mais tarde, estudando na escola urbana, vivenciei o currículo distanciando da minha realidade, sofri os estereótipos atribuídos às pessoas do campo, sobretudo pelo o uso da linguagem coloquial, além dos problemas existentes nas condições da estrada e do transporte escolar.

Tive que sair do campo para concluir o ensino médio e ter oportunidades na inserção no mercado de trabalho. Cursei o ensino médio na modalidade Normal (antigo Magistério) e não era permitido realizar Estágio Supervisionado na escola do campo, pois não tinha professor para observar e acompanhar o tirocínio docente. Também não tinha como ir estagiar na cidade, porque não tinha transporte no turno oposto. A única forma de concluir os estudos, sendo que o estágio era uma atividade obrigatória no ensino médio, seria ir morar na cidade. Além disso, as possibilidades de emprego para jovens mulheres na zona rural eram ausentes, existindo apenas o trabalho na agricultura. Em virtude destas condições, em 2003, fui morar em um perímetro urbano, em Amargosa, mas isso não tirou minha imbricação com o campo,

pois continuo imersa no contexto rural e lutando pela garantia dos direitos dos povos camponeses.

Em 2006, com a política de expansão e interiorização do ensino superior federal e a conquista da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), após processo de mobilização regional, o município de Amargosa conquistou um *campus* da UFRB, onde está o Centro de Formação de Professores (CFP). Fui a primeira pessoa da minha família a estudar na universidade e também fiz parte da primeira turma de Pedagogia (2006-2011), do CFP/UFRB. Durante o curso realizei apenas algumas leituras e discussões sobre a educação ofertadas aos camponeses, na disciplina Educação do Campo, que foi ofertada como componente optativo. As discussões sobre a temática eram recentes na Universidade para muitos docentes e discentes.

Paralelo ao ingresso na Universidade, realizei estágio no Centro de Desenvolvimento e Agroecologia Sustentável Sapucaia (Centro Sapucaia)<sup>6</sup>, uma Organização Não Governamental - ONG ambientalista. Foi uma vivência profícua, pois tive a oportunidade de participar de cursos, seminários, reuniões com representantes das comunidades e sindicatos rurais, sendo possível conhecer a realidade das comunidades rurais nas dimensões socioambiental e educacional, através atividades desenvolvidos pelo Projeto Timbó que teve por objetivo implantar uma Unidade de Conservação da Mata Atlântica na região do Timbó, nos municípios de Amargosa, Brejões e Ubaíra.

Em 2010, já na Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, atuei como coordenadora de escolas no campo nos anos iniciais e posteriormente como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os desafios encontrados no ambiente de trabalho me impulsionaram a cursar a pós-graduação (*lato sensu*), em nível de especialização o curso de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial no Semiárido Brasileiro (2011-2012), pela UFRB/CFP. Durante a pós-graduação, foi reforçada a necessidade de continuar os estudos, na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso sobre “Educação Ambiental no Campo: estudo das práticas pedagógicas das escolas inseridas no Programa Despertar, Amargosa-BA”

---

<sup>6</sup> O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia Sapucaia é uma organização não governamental (ONG), criada em 1997 em Amargosa. Tem como missão contribuir para a preservação do meio ambiente e para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, sob o ponto de vista social, econômico, político e ambiental.

<sup>7</sup>. Os dados da pesquisa revelaram proposições importantes que sinalizam a necessidade de aprofundar algumas discussões relacionadas às políticas públicas, nesse caso programas educacionais do Estado e do governo Federal que estavam sendo desenvolvidas nas escolas do município estudado. Também participei em 2011, do processo de discussão e construção das Diretrizes Curriculares de Educação do Campo para as Escolas do Campo de Amargosa<sup>8</sup>.

Ainda participei do Conselho Municipal de Educação (CME), no primeiro exercício como conselheira no período de 2010-2012; e no segundo exercício no período de 2012-2013; e também atuei no Conselho Municipal da Juventude de Amargosa (CMJ), no período de 2010-2013. Essas duas experiências me ajudaram a compreender quanto é importante a participação social na gestão pública municipal, sendo que tal participação visa contribuir na construção e acompanhamento das políticas públicas locais.

Aprovada em concurso público para docente dos anos iniciais da Prefeitura de Amargosa, assumi e comecei atuar em 2013, em uma escola situada no campo neste município. Como professora de classe multisseriada, vivenciei a ausência de formação específica e programas descontextualizados, entre outras situações.

O fato de ter estudado na escola rural e ter realizado estudos sobre a temática Educação do Campo, e atualmente exercer a docência na escola no campo, não apenas marcou minha trajetória de vida. Essas vivências trouxeram implicações referentes à compreensão das políticas educacionais e aguçou o desejo em querer entender melhor os desafios e possibilidades existentes, que perpassam a negação dos direitos dos povos camponeses.

Vale mencionar, que esta pesquisa estava em consonância com as ações do Projeto de Apoio à Implantação e Manutenção de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (Chamada CNPq/MDA/SPM-PR- Nº 11/2-14), com apoio financeiro do CNPq, executado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

---

<sup>7</sup> O Despertar é um dos Programas Especiais do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que tem como objetivo ampliar os horizontes de crianças e jovens das escolas públicas, no espaço rural em relação aos temas transversais tais como: Meio Ambiente, Cidadania, Saúde, Ética, Trabalho e Consumo, com respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>8</sup> Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, por meio da parceria com os professores da UFRB e técnicos de sua secretaria, além de professores, gestores e funcionários, elaborou as Diretrizes Curriculares Municipais das Escolas do Campo de Amargosa que objetiva contribuir, posteriormente, para a elaboração da Proposta Curricular das Escolas do Campo deste município que foi elaborada em 2015.

Esse projeto visa contribuir para o fortalecimento das ações institucionais da política de desenvolvimento territorial dos Territórios Rurais do Portal do Sertão, do Vale do Jiquiriçá e do Recôncavo, através das ações de ensino, de pesquisa e de extensão universitária na construção do conhecimento e de tecnologias sociais na relação com o ambiente territorial, com atenção à promoção de melhoria da qualidade de vida e de superação das desigualdades de renda, gênero e geração. Estes territórios contemplam os seis *campus* universitários da UFRB, localizados nos municípios de Cachoeira, Cruz das Almas, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus (TR do Recôncavo); Feira de Santana (TR do Portal do Sertão); e Amargosa (TR do Vale do Jiquiriçá).

O Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET) como projeto de extensão tem como função de apoiar ações de extensão e de assessoramento técnico aos Colegiados Territoriais e demais atores dos territórios rurais (TR). É um instrumento que está vinculado à estratégia de fortalecimento e consolidação da abordagem territorial da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O programa foi implementado por meio da articulação institucional e operacional de Universidades Públicas Federais e Estaduais, dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, das instâncias de gestão social dos territórios e da SDT. Surgiu por intermédio da parceria estabelecida entre a SDT/MDA e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) do Governo Federal<sup>9</sup>. O NEDET é formado por professores e pesquisadores de instituições públicas de ensino superior e foram constituídos a partir de parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com a SDT/MDA.

Os professores e pesquisadores da UFRB por meio do NEDETs realizaram nestes territórios ações de extensão e pesquisa, envolvendo o assessoramento, acompanhamento e monitoramento das políticas públicas, de desenvolvimento rural e de inclusão produtiva, e principalmente dos processos formativos através da

---

<sup>9</sup> Segundo o Portal do NEDETs (2016), existem “101 projetos em andamento, em 189 territórios rurais, 54 universidades ou institutos federais em 27 unidades da federação participam do projeto 648 pessoas nas atividades no âmbito dos territórios rurais”. Na Bahia, Inicialmente, a SDT instituiu cinco territórios no contexto do PRONAT. Mas ocorreu um movimento liderado pelos atores sociais e os gestores públicos, propondo identificar mais territórios considerando a diversidade e o tamanho do Estado. Este processo resultou na inclusão de vinte e seis territórios rurais na Bahia.

extensão, pesquisa e ensino universitário junto aos Colegiados Territoriais (CODETERs).

Para a concretização deste estudo, foram realizadas várias etapas com intuito de elaborar um trabalho coletivo e que expressasse os anseios dos sujeitos envolvidos. A pesquisa foi realizada em três fases: na primeira, foi realizada a coleta e sistematização dos dados secundários; na segunda, foram realizadas as oficinas de elaboração do PTDRSS; na terceira e última, foi realizada a conclusão da produção do relatório técnico, considerando os aspectos teóricos e os dados coletados.

Na primeira fase da pesquisa, foi realizada a coleta de dados secundários através de procedimentos qualitativos e quantitativos. Constituiu na análise de documentos oficiais (impressos e eletrônicos) para elaboração de dados sobre o *locus* da pesquisa, considerando seus aspectos históricos, políticos, socioeconômicos e educacionais. Para obter esses dados foram utilizadas informações contidas nos dois Planos Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (PTDRS) do Vale do Jiquiriçá (2010 e 2012), que foram elaborados e não homologados, sites oficiais do governo estadual e federal, Relatório do Consórcio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local (CONSAD/2000), documentos oficiais da Secretaria de Desenvolvimento Territorial da Bahia, do Ministério do Desenvolvimento Agrário sobre a política de desenvolvimento territorial rural, Regimento Interno do Colegiado do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), entre outros documentos. Essas diversas fontes de dados foram utilizados para sistematizar os dados secundários sobre o objeto estudado.

Na segunda fase, foram realizadas 7 oficinas para elaboração do PTDRSS. Foram ministradas pela equipe do NEDET, com a contribuição dos representantes do Colegiado Territorial e da pesquisadora. O público das oficinas constituiu nos representantes de instituições do poder público e da sociedade civil organizada.

Desde o início da pesquisa ficou definido, juntamente com os pares envolvidos, que o relatório técnico sobre o processo de elaboração do PTDRSS seria o produto do Trabalho de Conclusão de Curso deste mestrado. Vale considerar, que a escolha da metodologia foi a pesquisa-ação, por consistir em um processo colaborativo e participativo, sendo essa uma perspectiva desse curso de mestrado profissional.

Na terceira e última etapa da pesquisa, foi finalizada a produção do relatório técnico, composto pelo referencial teórico, dados secundários e o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Vale do Jiquiriçá (2017), com destaque para o tema da Educação do Campo.

Vergara (2005, p. 71) diz que o relatório é o relato do que desencadeou a pesquisa, da forma pela qual foi realizada, pelos resultados obtidos, das conclusões a que se chegou e das recomendações e sugestões que o pesquisador faz a outros. O mesmo apresenta, sistematicamente, informação suficiente para um leitor qualificado, traça conclusões e faz recomendações, o que se ajusta aos pressupostos deste Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, que se propõe como Trabalho de Conclusão de Curso a apresentação de um produto inovador, capaz de provocar um impacto mais rápido e preciso no contexto de inserção do mestrando/pesquisador.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é composto por quatro capítulos, além da presente introdução e das considerações finais. A introdução possui o contexto em que a pesquisa foi realizada, abordando a justificativa pessoal, acadêmica e social.

O primeiro capítulo intitulado **Desenvolvimento Territorial Rural** apresenta uma breve discussão sobre Política de Desenvolvimento Territorial, adotada pelo Governo Federal e Estadual enquanto estratégia governamental para intervenção nas dinâmicas sociais, considerando a sua dimensão e diversidade espacial, social, cultural, econômica e ambiental. Expõe uma discussão teórica sobre a abordagem desenvolvimento territorial e suas contribuições na melhoria das condições sociais dos povos do campo. Contextualiza o Território Rural do Vale do Jiquiriçá, *lócus* deste estudo, mostrando sua formação histórica, seus aspectos socioambientais, a questão agrária, a institucionalização da política territorial e a importância da consolidação deste território na dinâmica territorial.

O segundo capítulo aborda sucintamente o histórico da **Educação Rural e da Educação do Campo**, contextualizando como elas surgem em âmbito nacional e sua relação com a disputa dos diferentes projetos societários para a população do campo brasileiro, revelando qual projeto atende os princípios da Educação do Campo. Neste contexto, a Educação do Campo é entendida como ação estratégica dos movimentos sociais para a emancipação humana.

O terceiro capítulo intitulado **Estado, Políticas Públicas e Educação** apresenta como o Estado é o agente que media os direitos sociais e que pode ou não atender aos anseios da classe trabalhadora do campo. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo têm sido decisivos na reivindicação por políticas públicas, projeto de campo e permanência da agricultura camponesa, principalmente, a educação como direito, sendo diferenciada e de qualidade para os povos camponeses.

No quarto e último capítulo aborda a Educação do Campo no contexto do Vale do Jiquiriçá, mostrando os dados, avanços, desafios e perspectivas para possibilitar uma educação de qualidade e contextualizada. Também apresenta a **Dimensão da Educação do Campo no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário**, relatando todo o processo de elaboração do Plano. Aborda a questão agrária e a Educação do Campo no Vale do Jiquiriçá, a visão de Estado e as políticas públicas como resultado da luta de classe trabalhadora materializada no que se deseja como projeto educacional.

Por fim, as **Considerações finais: caminhos em movimento** que traz as contribuições do processo de elaboração do PTDRSS como uma ação coletiva, indicando a implementação de políticas públicas no Território do Vale do Jiquiriçá, bem como, as contribuições no percurso formativo da pesquisadora. Além disso, apresenta-se uma síntese das questões percebidas, dos entendimentos e dos desafios que por hora se apresentam para a efetivação.

## 1. DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar sucintamente a descrição da Política de Desenvolvimento Territorial adotada pelo Governo Federal e Estadual enquanto estratégia governamental para intervenção nas dinâmicas sociais, considerando a sua dimensão e diversidade espacial, social, cultural, econômica e ambiental. Apresenta-se uma discussão teórica sobre a abordagem desenvolvimento territorial e suas contribuições na melhoria das condições sociais dos povos do campo. Além de contextualizar o Território Rural do Vale do Jiquiriçá, *locus* deste estudo, mostrando o processo histórico, os aspectos socioambientais, a questão agrária, a institucionalização da política territorial e a importância da consolidação deste território na dinâmica territorial.

### 1.1. O enfoque territorial como uma proposta de desenvolvimento

Em muitos estudos publicados no Brasil, o desenvolvimento rural organiza-se em torno dos conceitos de agricultura e de política agrícola. Neles, predominam uma visão economicista do desenvolvimento; confunde-se o rural (espaço social) com o agrícola (produção) e tem-se o Estado (política) como motor do desenvolvimento. Desse modo, o desenvolvimento rural, que se confunde com crescimento econômico, resultaria da intervenção do Estado que, através da criação de determinados instrumentos ou políticas que promoveria o aumento da produção, favorecendo a produtividade. Além de negar a existência do rural como um lugar e um modo de vida complexo, esse modelo de desenvolvimento consolidou-se como um processo excludente, reproduzindo desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso não se tem a pretensão de tratar a abordagem do desenvolvimento com a profundidade que requer. Apenas destacar alguns aspectos importantes para o entendimento da política de desenvolvimento territorial.

Sabe-se que a expressão desenvolvimento tem múltiplas definições que atentem a distintos modelos de sociedade que podem ser definidos pelo interesse do capital ou da classe trabalhadora. Para isso, faz-se necessário refletir sobre os seguintes questionamentos: quais transformações sociais são necessárias para que

ocorra o desenvolvimento do campo? Qual desenvolvimento que atende o interesse do capital e o interesse dos trabalhadores camponeses?

Quando se referem ao termo desenvolvimento, são inúmeros os adjetivos e significados, tais como: econômico, socioeconômico, social, rural, urbano, territorial, sustentável, endógeno, local, exógeno, entre outros<sup>10</sup>. Neste sentido, verifica-se que não existe um único modelo de desenvolvimento, mas alguns elementos em seus princípios que permitem delimitar com maior aproximação aquilo que representa o debate acerca do desenvolvimento. Diante dos diferentes tipos de desenvolvimento, neste texto será apenas aprofundado o debate conceitual sobre o desenvolvimento territorial, conforme o objetivo deste estudo.

Todavia, abordar o termo desenvolvimento, numa perspectiva territorial e também sustentável, implica num primeiro momento definir o significado de “desenvolvimento”. No pensamento hegemônico, o desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico, progresso tecnológico e capacidade de consumo de uma nação. Mas, para os interesses da classe trabalhadora, sob a hegemonia<sup>11</sup> do projeto capitalista não é possível o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, portanto, é necessária a transformação do atual modelo de desenvolvimento em direção à superação do modo capitalista de produzir.

A abordagem territorial é referência para o planejamento, a implementação e a gestão das políticas públicas, com o fortalecimento da Política de Desenvolvimento Territorial, da articulação federativa e das institucionalidades do desenvolvimento territorial, com especial destaque para o Sistema Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. É grande a demanda pela ampliação dos investimentos em infraestrutura sócio-produtiva e em serviços públicos nas comunidades rurais, de modo a promover a melhoria das condições de vida e reduzir as desigualdades em relação aos espaços urbanos. São apontadas demandas por ações de várias

---

<sup>10</sup> Diante dos diversos adjetivos e significados do termo desenvolvimento não cabe neste texto aprofundar os conceitos teóricos das diversas especificidades existentes que foram mencionadas acima. Vale mencionar que também não é objetivo deste texto apresentar a discussão teórica sobre o processo histórico do tema “desenvolvimento”.

<sup>11</sup> Originalmente uma categoria de uso militar, o conceito de hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antonio Gramsci em duas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas. O conceito apreende a dinâmica das lutas de classes sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltada para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês (PRONKO e FONTES, 2012, p. 389).

políticas setoriais, com peso para saúde, educação, segurança pública e habitação rural (BRASIL/PNDRSS, 2013, p. 37).

Esse enfoque representa o marco referencial a ser adotado para proceder à renovação desses modelos de políticas públicas. Existem quatro aspectos que justificam adotar a abordagem territorial como referência para a estratégia de apoio ao desenvolvimento do campo, sendo

primeiro, porque o rural não se resume ao agrícola. Mais do que um setor econômico, o que define as áreas rurais enquanto tal são suas características espaciais: o menor grau de artificialização do ambiente quando comparado com áreas urbanas, a menor densidade populacional, o maior peso dos fatores naturais. Segundo, porque a escala municipal é muito restrita para o planejamento e organização de esforços visando a promoção do desenvolvimento. E, ao mesmo tempo, a escala estadual é excessivamente ampla para dar conta da heterogeneidade e de especificidades locais que precisam ser mobilizadas com este tipo de iniciativa. Terceiro, porque na última década e meia tem se acentuado o movimento de descentralização das políticas públicas, com a atribuição de competências e atribuições aos espaços locais. Por fim, em quarto lugar, o território é a unidade que melhor dimensiona os laços de proximidade entre pessoas, grupos sociais e instituições que podem ser mobilizadas e convertidas em um trunfo crucial para o estabelecimento de iniciativas voltadas para o desenvolvimento (SILVA, 2004, p.7).

Faz-se necessário adentrar na discussão teórica do conceito de território para compreender como configurou a demanda por uma política de desenvolvimento territorial. Na abordagem usada para o planejamento, a implementação e a gestão das políticas públicas, o território é definido como,

um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA/SEPLAN, 2016, p.10).

Conforme Velloso (2013), a abordagem territorial tem bases da localização na configuração dos lugares, a partir dos sujeitos sociais e das bases institucionais das relações, das representações e dos processos. Esta modificação refere-se a uma nova institucionalidade para o desenvolvimento rural no Brasil. Sendo que, esse novo contexto pode ser analisado em uma perspectiva institucionalista que considera a importância da construção das normas, regras formais e não formais

nos processos operacionais das políticas e dos programas governamentais de desenvolvimento rural. Assim, para a autora

esta nova institucionalidade é construída na perspectiva do território como unidade de planejamento do desenvolvimento rural, enquanto ação de regionalização do espaço e de possibilidade de transformação das relações sociais existentes de caráter instrumental e prático. A abordagem territorial na perspectiva de uma nova institucionalidade pressupõe noções de governança e de concertação social para instrumentação da participação social nas ações de intervenção governamental, como atributos específicos de promoção do desenvolvimento rural (VELLOSO, 2013, p. 69).

Vale ressaltar que ainda conforme as ideias da autora, para a construção de uma *nova institucionalidade* das políticas para o desenvolvimento rural que venha a superar a *velha institucionalidade* que carregam características centralizadoras e autoritárias do Estado brasileiro é preciso garantir noções de governança e de concertação social para possibilitar a participação nas ações de intervenção governamental.

Para Fernandes (2009a), o território é um espaço de vida para além de sua dimensão política. O território é multidimensional o que explícita o seu sentido político e as relações de poder necessárias para configurá-lo. O território é, portanto, uma construção política, quer seja multidimensional ou mesmo compreendido como uma dimensão das relações sociais. Qualquer que seja a sua forma e conteúdos, o território é sempre uma construção política determinada por relações de poder. O território

é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território. Lembrando que território é um tipo de espaço geográfico, há outros tipos como lugar e região. Também é importante lembrar que território não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político. Os espaços políticos diferem dos espaços geográficos em forma e conteúdo. Os espaços políticos, necessariamente, não possuem área, mas somente dimensões. Podem ser formados por pensamentos, ideias ou ideologias (FERNANDES, 2006, p.4).

Ainda para o autor, temos os territórios materiais e os territórios imateriais: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias.

O território imaterial pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material. [...] Penso o território imaterial a partir da mesma lógica do território material, como a determinação de uma relação de poder. Essa

determinação deve ser compreendida como definir, significar, precisar a ideia ou pensamento, de modo a delimitar seu conteúdo e convencer os interlocutores de sua validade (FERNANDES, 2009a, p. 16).

Desse modo, podemos afirmar que produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção material. Ambos os territórios são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e eles estão vinculados pela intencionalidade. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Assim, os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais (FERNANDES, 2009a).

Para Favareto (2010), a utilização dos espaços rurais na concepção de território deve estar pautada nos seguintes princípios,

não faz sentido tratar o rural como sinônimo de agrário, que é preciso compreendê-lo, sobretudo, por sua natureza eminentemente territorial. [...] a lógica do território incorpora o espaço consumível, mas também o espaço imobilizado em componentes não monetarizáveis. Por decorrência, o enfoque territorial implica lidar com aspectos não diretamente mercantis a influenciar as regras para a apropriação ou regulação do uso social desses espaços. Além disso, no território os agentes são múltiplos e, sobretudo, difusos, enquanto no enfoque setorial eles são facilmente identificáveis e seus interesses menos dispersos (FAVARETO, 2010, p. 299 - 311).

Para Fernandes (2006), é importante pensar o desenvolvimento territorial como uma totalidade, em que se desenvolvem todas as dimensões: política, social, cultural, ambiental e econômica, não necessariamente nesta ordem, mas como um conjunto indissociável. Ainda segundo o autor, ao compreender o rural como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Assim, para a Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornarem-se indissociáveis.

Conforme Fernandes (2006), a compreensão do território como espaço unidimensional trata-o como um setor, chamando-o equivocadamente de território. Essa é uma prática muito comum na implantação dos denominados projetos de “desenvolvimento territorial”. No espaço as relações sociais se materializam e se reproduzem, produzindo espaços e territórios em movimentos desiguais, contraditórios e conflitivos.

A concepção de território também refere-se a outro modo de materializar a política territorial, ligada a uma reclamação horizontal entre Estado e Sociedade. O

território é então concebido como uma nova institucionalidade, fruto da construção coletiva dos diferentes sujeitos do território, como afirma Delgado,

o território é a unidade espacial de intervenção governamental na qual se pretende construir ou dinamizar uma determinada institucionalidade pública capaz de criar ou de estimular oportunidades para o deslanche de processos econômicos, sociais e políticos julgados coletivamente como adequados ao desenvolvimento sustentável do território (DELGADO et al 2007, p. 22).

Para Velloso (2013), a criação de programas e de políticas em uma nova regionalização foi uma tentativa do governo em romper com a centralização do planejamento de ações, especialmente no campo brasileiro. Vale considerar que

essa nova regionalização integra um conjunto de municípios na composição de um território rural, que antes tinha a concepção regional. Essa mudança não é apenas conceitual, mas pressupõe premissas no planejamento das ações governamentais e na participação das organizações sociais do campo, a partir de uma rede intermunicipal (VELLOSO, 2013, p. 30).

De acordo com Fernandes (2008), educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Sendo que, a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. Deste modo, as relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas complexidades.

O conceito de desenvolvimento rural está associado à ideia de criação de capacidades humanas, políticas, culturais, técnicas, entre outras que permitam às populações camponesas atuarem para transformar e melhorar suas condições de vida, por meio de mudanças em suas relações com as esferas do Estado, do mercado e da sociedade civil. No tanto, é necessário que essas populações ampliem seu acesso a recursos materiais e simbólicos por meio principalmente das políticas públicas, mas também em mercados (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que o conceito de rural ou de ruralidade não está associado exclusivamente à dimensão agrícola e também não é compreendido como um resíduo atrasado do urbano. Nesse sentido, a concepção de rural e de ruralidade destaca positivamente que a diversidade e a multifuncionalidade são marcas específicas dos espaços rurais e que o rural tem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento do país.

Nessa concepção, o rural é entendido como um espaço social complexo, portador de três atributos interligados, complementares e indissociáveis: (1) é espaço de produção e de atividades econômicas diversificadas e intersetoriais; (2) é espaço de vida, de organização social e de produção cultural para as pessoas e (3) é espaço de relação com a natureza, o que, ao mesmo tempo, estrutura as características assumidas pelos dois atributos anteriores e determina as condições e as possibilidades de sustentabilidade ambiental e de preservação dos recursos naturais existentes (BRASIL, 2013, p.13).

As políticas para o Desenvolvimento Rural, na compreensão de Favareto (2010, p.312), “apesar da forte espacialidade que marca o rural, as regras do jogo continuam fortemente orientadas pelo viés setorial, na formulação das políticas e na mobilização dos atores”. Portanto, podemos considerar que a abordagem de desenvolvimento territorial não é decorrência da ação verticalizada do poder público, mas sim da criação de condições para que os agentes locais se mobilizem em torno de uma visão de futuro, de um diagnóstico de suas potencialidades e limites e dos meios para perseguir um projeto próprio de desenvolvimento sustentável.

Ainda complementando a discussão sobre desenvolvimento territorial, agregase também o termo desenvolvimento sustentável<sup>12</sup> que deve ser compreendido no contexto da evolução das discussões relativas às contradições entre crescimento econômico e conservação da natureza. O conceito básico de desenvolvimento sustentável contido no “Relatório Brundtland”<sup>13</sup> define como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades. Ele contém dois conceitos-chave: o conceito de necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (CMMAD, 1988, p. 46).

---

<sup>12</sup> De acordo Silva (2012), desde a segunda metade da década de 1960, as denúncias de degradação e poluição ambiental se intensificaram. Entre os novos movimentos sociais que ascenderam nesse período da contracultura, estava o movimento ambientalista. No entanto, o debate sobre desenvolvimento sustentável tem um marco histórico e institucional, na Conferência de Estocolmo de 1972, que teve como tema o meio ambiente humano. Um longo percurso conceitual-ideológico vai ser trilhado até chegar a ECO-92, a conferência mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento mais importante da história da humanidade. A partir dela, a noção do desenvolvimento sustentável vai se consolidar como caminho do meio, que define a equação milagrosa da harmonia entre crescimento econômico e conservação da natureza.

<sup>13</sup> O Relatório Brundtland, também intitulado Nosso Futuro Comum, publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, popularizou a expressão "desenvolvimento sustentável" e sua definição, considerada a mais próxima do consenso oficial. O relatório aponta para a incompatibilidade entre desenvolvimento sustentável e os padrões de produção e consumo vigentes.

Desde então, ao pensar em desenvolvimento faz-se necessário articular com a preservação do meio ambiente para garantia da sustentabilidade. Mas muitas vezes essa proposta de desenvolvimento sustentável implica em um modelo de desenvolvimento idealizado, sendo que esse adjetivo é utilizado por instituições que atendem ao interesse do capital e possuem práticas contrárias.

A articulação entre diversos segmentos dos movimentos sociais, incluindo movimentos não puramente ambientalistas, deu origem a novos enfoques do desenvolvimento sustentável, mais complexos, de modo que, aos poucos, ele passa a integrar dimensões como a da sustentabilidade social e política. Desde então, o desenvolvimento sustentável passa a ser tratado como uma questão social e política global, e não mais como um problema apenas ambiental.

No ano de 2000, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) publicou o Relatório Final da “Agenda de Desenvolvimento Humano e Sustentável para o Brasil do século XXI”. Neste documento, duas coisas chamam a atenção: primeiro, a articulação que é feita entre as Agendas Social (o desenvolvimento sustentável é uma forma de combater a pobreza), a Agenda Política (centrada no Estado, que é chamado a reforma-se) e a Agenda do Desenvolvimento Sustentável, o que dá a ideia de que a promoção do desenvolvimento depende da implementação de programas integrados; segundo, no enfoque dado no âmbito das “medidas” a serem implementadas, nada menos que “21 referem-se diretamente à elevação do capital humano, percebido, portanto, como prioridade geral” (PNUD, 2000, p.13). Neste documento, a educação é tida como o fator mais importante na formação de capital humano.

O capital humano é justamente o capital simbólico resultante das habilidades, conhecimentos, competências reunidos por uma dada população. Quanto maior o capital humano, maior é a capacidade de desenvolvimento (PAULA, 2000, p. 286). Assim, para o Desenvolvimento Rural, o território é importante quando se pensa nas questões de desenvolvimento, considerando todas as dimensões e na atuação dos atores sociais, sejam eles agricultores familiares, instituições ou a governança local através das políticas públicas que visem à redução da pobreza e a geração de renda.

Em suma, o desenvolvimento territorial só poderá ser alcançado se não for pensado apenas como sinônimo do crescimento econômico dos territórios. É preciso entender o desenvolvimento territorial como algo que envolve múltiplas dimensões

como educacional, socioambiental, política e econômica, cada qual contribuindo de uma determinada maneira para o futuro de um território. Para isso, é preciso investimento em “capital humano”, que se traduz em capacitação/formação, ou seja, educação, que é uma condição necessária do crescimento econômico e da competitividade de um determinado país e de indivíduos.

## **1.2. Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais e o Programa Territórios de Identidade**

No início do século XXI, o enfoque territorial tornou-se nuclear para formulação de políticas de desenvolvimento territorial. A definição de uma política específica que tem como objeto de intervenção a concepção de território rural inicia-se em 2003 com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial no âmbito do MDA. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar (CONDRAF) publicou um texto de discussão que balizou a formulação de um Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PNDSTR), incluído no Plano Plurianual do Governo Federal (2004-2007).

O documento intitulado “Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural no Brasil” (BRASIL/MDA, 2005c) indica a decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional que apoiasse o desenvolvimento sustentável, considerando a abordagem territorial. Esta, por sua vez, envolve a articulação de políticas nacionais com iniciativas locais. A política de apoio ao desenvolvimento sustentável de territórios rurais tem por objetivo “promover e apoiar iniciativas das institucionalidades representativas dos territórios rurais que objetivem o incremento sustentável dos níveis de qualidade de vida da população rural” (BRASIL, 2005a, p. 7).

O Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais estabelece diretrizes que podem ser resumidas em seis pontos (BRASIL, 2005a, p.8):

- 1) A noção de território enquanto limite e potencial para a promoção do desenvolvimento rural sustentável;
- 2) Desenvolvimento sustentável enquanto articulação integrada de diversas dimensões;
- 3) Atuação em sinergia com entidades, organizações e vários níveis de governo;
- 4) Enfoque na participação e gestão social das políticas públicas;

- 5) Foco na redução das desigualdades econômicas e sociais;
- 6) Dinamização econômica dos territórios.

A estratégia de implantação da política também sustenta essa forma específica de intervenção ao eleger como eixos estruturantes da sua implantação (BRASIL, 2005a, p.8):

- 1) Articulação: que se dá em institucionalidades territoriais que fazem a gestão social por meio do estabelecimento de um plano de desenvolvimento (a própria figura do território rural);
- 2) Órgãos colegiados: como oportunidade para a prática democrática, entendida por sua forma cooperada (os conselhos gestores dos territórios);
- 3) Planejamento e gestão participativos: que por meio de três fases – mobilização, elaboração de um plano e implantação do plano – deve ter como resultado a afirmação da identidade e da representatividade territorial (os planos territoriais de desenvolvimento rural sustentável);
- 4) O desenvolvimento de competências: por meio da capacitação dos agentes locais com cursos de formação.

Além disso, é preciso entender os processos de desenvolvimento como algo que envolve múltiplas dimensões, cada qual contribuindo de uma determinada maneira para o futuro de um território. Espera-se, que os resultados alcançados através das iniciativas desencadeadas nos marcos desta nova concepção contemplem quatro das principais dimensões dos processos de desenvolvimento:

1. Dimensão Econômica: eficiência através da capacidade de inovar, de diversificar e de usar e articular recursos locais para gerar oportunidades de trabalho e renda, fortalecendo as cadeias produtivas e integrando redes de pequenos empreendimentos.
2. Dimensão Sociocultural: maior equidade social graças à participação dos cidadãos e cidadãs nas estruturas do poder, tendo como referência a história, os valores e a cultura do território, o respeito pela diversidade e a melhoria da qualidade de vida das populações.
3. Dimensão Político-institucional: institucionalidades renovadas que permitam o desenvolvimento de políticas territoriais negociadas, ressaltando o conceito de governabilidade democrática e a promoção da conquista e do exercício da cidadania.
4. Dimensão Ambiental: compreensão do meio ambiente como ativo do desenvolvimento, considerando o princípio da sustentabilidade e enfatizando a ideia de gestão sustentada da base de recursos naturais, assegurando sua disponibilidade também para as gerações futuras (BRASIL, 2005a, p. 9).

Conforme a visão governamental (BRASIL, 2005a), existe quatro resultados que se almeja alcançar com a política ministerial: o fortalecimento da gestão social; o fortalecimento das redes sociais de cooperação; a dinamização econômica dos territórios; e a articulação das políticas públicas. Deste modo, com a análise da

estrutura que conforma estes resultados, é possível estabelecer a forma de intervenção da política nos territórios rurais.

O conceito de território, que é o norteador do programa, justifica-se, por ultrapassar a esfera de um município, redefine o campo e a cidade considerando os critérios multidimensionais, o coloca de forma ampla e inclui ambiente, economia, sociedade e cultura, política e instituições.

Base do referencial teórico da política, a abordagem territorial é responsável por

uma proposta centrada nas pessoas, que leva em consideração os pontos de interação entre os sistemas socioculturais e os sistemas ambientais e que contempla a integração produtiva e o aproveitamento competitivo desses recursos como meios que possibilitam a cooperação e corresponsabilidade ampla de diversos atores sociais (BRASIL, 2005a, p. 8).

A organização social a qual objetiva a política é definida, pelo MDA, a partir do conceito de capital social que é

entendido como o conjunto de relações (pessoais, sociais, institucionais) que podem ser mobilizadas pelas pessoas, organizações e movimentos, visando a um determinado fim, o capital social tem na sua raiz processos que são, a um só tempo, baseados e geradores de confiança, reciprocidade e cooperação (BRASIL, 2005a, p. 9).

É preciso entender que as formas de empoderamento não são apenas um ato criativo. Deve-se pensar em uma mobilização de atores para a distribuição, produção, circulação, solidariedade, natureza; escolhas que têm de ser institucionalizadas para promoverem a inovação social, assim, interferindo nos fenômenos sociais e na estrutura. O MDA faz uso de empoderamento para que os agentes sociais tenham capacidade e habilidade de manter a organização social. Ressaltando que o empoderamento

deve contribuir para que as novas institucionalidades sejam capazes de expressar formas mais avançadas e democráticas de governança e de governabilidade democrática, aperfeiçoando as relações vigentes entre o Estado e a sociedade, o que implica uma revisão dos deveres e das obrigações, papéis e atribuições, formalmente instituídas, enfatizando as convergências de interesses que conduzam à articulação de ações (BRASIL, 2005a, p. 11).

A gestão social é entendida, pelo MDA, como:

o processo através do qual o conjunto dos atores sociais de um território se envolve não só nos espaços de deliberação e consulta das políticas para o desenvolvimento, mas sim, e mais amplamente, no conjunto de iniciativas que vão desde a mobilização desses agentes e fatores locais até à implementação e avaliação das ações planejadas, passando pelas etapas de diagnóstico, de elaboração de planos, de negociação de políticas e projetos. Gestão social implica, assim, um constante compartilhamento da responsabilidade pelos destinos do território (BRASIL, 2005a, p. 10).

Assim, de acordo com Santos, Silva e Coelho Neto (2011), a concepção de política e gestão territorial que fundamenta o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais, encontra-se centrada na construção de uma nova institucionalidade que recebe o nome de território, apoiando-se na ideia de promoção do desenvolvimento territorial, no estabelecimento do espaço rural como foco de atuação e da gestão social, como princípio que pretende garantir o envolvimento da sociedade civil no processo de construção política.

O capital social é definido como habilidades, para obter um bem comum e uma capacidade de comunicação ou de difusão espacial:

Implica a habilidade de pessoas e grupos em estabelecerem relações duradouras, obter recursos financeiros, materiais, cognitivos e empreender ações com a finalidade de reduzir custos das transações por meio da associação, da administração, da compra e da venda conjuntas, do uso compartilhado de bens, da obtenção e difusão de informações (BRASIL, 2005b, p. 8).

Outro aspecto a ser destacado é a possibilidade de se produzir outras institucionalidades, como proposto

essas institucionalidades podem ter conformações distintas, segundo o entendimento dos próprios atores sociais, mas deverão sempre expressar a diversidade social, buscando a representatividade, a pluralidade e a paridade entre as forças sociais, para que processos horizontais de negociação e decisão transformem práticas verticalizadas de gestão em acordos multissetoriais de gestão social em processos de planejamento ascendente (BRASIL, 2005b, p. 12).

Nesse sentido, como práticas territoriais que vinculam a governança e representatividade, bem como práticas verticalizadas, processos horizontais de gestão social, pode-se entender então uma nova região, em que, apesar de estarem em um espaço definido, as institucionalidades estabelecem uma relação fluida, como um arranjo espacial ou um ordenamento territorial, com coesão e concertação,

com a capacidade de produzir inovação social a partir de novos acordos e relações estabelecidas nestes espaços.

O MDA define o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável como:

um instrumento que expressa a síntese das decisões que o conjunto dos atores sociais, em conjunto com o Estado, alcançou num dado momento no processo de planejamento do desenvolvimento territorial. Torna-se, a partir daí, um dos instrumentos para gestão participativa do território, pois contém as diretrizes e estratégias que nortearão os rumos do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2005b, p. 14).

Conforme Favareto (2010), apesar das inovações introduzidas, de maneira geral, no âmbito dessa política implementada pelo MDA, não houve mudanças institucionais compatíveis com a “nova” abordagem do desenvolvimento.

se a dinâmica pela qual as instituições são criadas ainda é pouco conhecida, o que as teorias disponíveis insinuam ou atestam pode ser resumido nas três afirmativas a seguir: primeiro, a principal forma da mudança é a evolução incremental pelo aprendizado; segundo, a mudança pode também ser alcançada pela alteração das posições e do peso social dos agentes portadores das novas e das velhas instituições; terceiro, mudança pode ainda ser induzida por alterações nos sistemas de incentivos e constrangimentos. A primeira dessas formas é a mais comum, mas também a menos direcionável. A segunda é aquela que se materializa em eventos e momentos de ruptura, tão importantes quanto raros. A terceira é aquela preconizada pelas políticas públicas. Todas as três revelam que a introdução do adjetivo territorial no repertório das organizações não governamentais, da burocracia estatal e dos movimentos sociais é marcada pelos limites de uma incorporação “por adição”, como foi aqui sublinhado, e não como um sinal de mudança institucional (FAVARETO, 2010, p. 18).

O autor complementa que como resultado a passagem do compromisso setorial ao territorial nas instituições e políticas para o desenvolvimento rural torna-se incompleto, uma espécie de “inovação por adição” no vocabulário, no discurso e nas políticas, de órgãos governamentais e de agentes sociais como organizações e apoio e movimentos sociais, sem, ainda, um correspondente em termos de mudança institucional.

Em 2008, foi implantado o Programa Territórios da Cidadania (PTC), conduzido pelo governo federal em diálogo com os demais entes federados e a sociedade civil. Esse programa teve como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre governo federal, estados e municípios são fundamentais

para a construção dessa estratégia. Para tanto, propôs um formato inovador de governança integrada e territorializada de políticas públicas, o qual tem como alicerce a construção de novos espaços de participação social.

O PTC foi implementado em 120 territórios rurais em todo Brasil, mas apesar dos baixos indicadores sociais existentes no Vale do Jiquiriçá esse território não foi apoiado e incluído pelo MDA na política de territórios rurais.

No estado da Bahia, foram apoiados inicialmente pelo SDT/MDA treze territórios rurais. No entanto, em 2007, a partir da Coordenação Estadual de Territórios (CET) foi possível dialogar e instituir a política dos Territórios Rurais do Governo do Estado, uma proposta de divisão regional que procura abarcar o sentimento de pertencimento e de identidade dos moradores de cada região do estado.

O Governo do Estado da Bahia vem adotando instrumentos que articulam as suas políticas públicas com os territórios, promovendo uma maior aderência às distintas necessidades territoriais e ampliando, assim, a efetividade das suas ações governamentais, além de promover o fortalecimento de uma democracia mais participativa. Esses instrumentos utilizados na política territorial são: Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável (CTDS); Comitê de Acompanhamento do Plano Plurianual (CAPP); Plano Plurianual Participativo (PPA-P); Diálogos Territoriais, Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS); Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER); Zoneamento Ecológico-Econômico; Consórcio Público (SEPLAN, 2016).

A Bahia, ao incorporar a dimensão territorial, busca ativar um modelo de gestão social capaz de se adequar à situação específica de cada território, de modo a responder com efetividade aos desafios encontrados em meio à diversidade do Estado. Desta maneira são fortalecidas redes de cooperação, de diálogo e de execução de políticas públicas que permitem, por sua vez, a construção de novos arranjos institucionais, com garantia da participação da sociedade civil e do controle social.

Na Bahia o governo passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, segundo a Figura 1. O Território do Vale do Jiquiriçá é o número 9. Neles estão sendo executadas diversas ações e programas voltados para as áreas sociais, como saúde, educação, segurança pública e infraestrutura social. Deste modo, o processo de regionalização implantado pela estrutura governamental tende a

impulsionar as políticas públicas que auxiliem na concretização de uma realidade menos desigual no território baiano (SEPLAN, 2007).

Embora acontecesse a mudança da nomenclatura dos Territórios Rurais para os Territórios de Identidade, mas permaneceu a mesma configuração espacial dos territórios rurais.

**Figura 1. Territórios Rurais do Estado da Bahia (2012).**



Fonte: SEI (2012).

Os territórios constituem-se como unidades de contribuição ao planejamento das políticas públicas do Estado e “possibilita o planejamento das ações de desenvolvimento do Estado, de acordo com as demandas características da população de cada região, que são representadas por órgãos da sociedade civil organizada, levando-se em consideração aspectos sociais, econômicos e culturais” (SEPLAN, 2007). Deste modo, as estratégias de desenvolvimento territorial buscam a compreensão e articulação dos sujeitos sociais de uma determinada região para que possam construir políticas que promovam o aumento da riqueza produzida, a distribuição mais equitativa dos benefícios gerados desta riqueza e sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Enfim, essa nova proposta para planejar a ação do estado, fundada na ideia de territórios de identidade, abre novas possibilidades de participação dos movimentos sociais através de representações nos colegiados territoriais e da possibilidade de viabilização dos projetos de sindicatos, associações e cooperativas, que buscam empoderamento de suas ações através da estratégia de conformação de redes de organizações sociais. Isso vem ocorrendo em todo Estado da Bahia, sobretudo, no Território Rural do Vale do Jiquiriçá, que será abordado a seguir.

### **1.3. Território Rural do Vale do Jiquiriçá: *locus* da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Território Rural do Vale do Jiquiriçá (TRVJ), situado no estado da Bahia. O TRVJ possui vinte municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra, conforme verifica-se na Figura 2.

Figura 2. Divisão político-administrativa do Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2015).



Fonte: SEI (2015).

A identidade do Território estudado está pautada em características sociais e geográficos compartilhados em relação à localização; a paisagem e as características ambientais, infraestrutura interna de comunicações e de serviços, e uma história da produção de culturas orientadas aos mercados regionais e de exportação (OLALDE *et al*, 2010).

O Território Rural do Vale do Jiquiriçá possui estudos referentes à Educação do Campo, Questões Agrárias e Desenvolvimento Territorial, mas essas produções destacam a realidade de um único município ou de alguns municípios, e estão

dispersas em fontes diversas. Vale destacar que existem muitas produções, sobretudo na área educacional<sup>14</sup> feitas a partir do contexto de alguns municípios.

Diante da necessidade de compreender o Território Rural do Vale Jiquiriçá, fez-se necessário reunir alguns estudos sobre a realidade da região para melhor entender como se configurou o processo histórico desse espaço. Os trabalhos de Lomanto Neto (2007), Sampaio *et al.*, 2007 e Zorzo (2007), produziram diferentes trabalhos sobre o contexto de Amargosa; Almeida (2008), apresenta a produção de cacau como fator de grande importância para a dinâmica socioespacial do Vale, principalmente nos municípios de Mutuípe, Jiquiriçá, Laje e Ubaíra.

De acordo com Olalde *et al.* (2010), na Bahia a produção agrícola sempre teve grande valor para a economia baiana e brasileira. Primeiramente destacou-se a atividade canavieira, depois a fumageira e posteriormente a lavoura cacauzeira e a pecuária. Mesmo surgindo no cenário baiano só a partir do século XIX, o Território Rural do Vale do Jiquiriçá passou a integrar também o complexo econômico do Recôncavo marcado por produção de culturas de exportação: primeiro fumo, café e, depois cacau, associadas à atividade pecuária e agricultura de subsistência.

Com a abolição do trabalho escravo e o declínio da produção de cana-de-açúcar, a elite colonial do Recôncavo, na busca por alternativas econômicas pela produção de culturas exportáveis, ampliou a ocupação em terras localizadas nas zonas mais interioranas, culminando com a fundação de cidades no Vale (OLALDE *et al.*, 2010).

Zorzo (2007), afirma que a formação do município de Amargosa, no final do século XIX, tem uma relação intensa com a construção e operação do Ramal da Estrada de Ferro de Nazaré cuja ligação à cidade e inauguração da estação terminal se deu em 1892, um ano depois que o município foi emancipado. De acordo com o autor, o projeto inicial da construção da estrada de Ferro não contemplaria Amargosa, no entanto, devido a interesse políticos este município foi incluído no projeto.

Ainda sobre o interesse na construção da ferrovia o autor, afirma que

a ferrovia entra como um ente cobiçado pela disputa de interesses, vários interesses, de mercado, de agentes religiosos, de propriedade de terra etc.

---

<sup>14</sup>Dentre essas produções acadêmicas estão muitos Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação e pós-graduação produzidos pelos estudantes do Centro de Formação de Professores CFP/UFRB, elaborados a partir de 2010.

Criação de mercado e disputa de domínio comercial entre os interessados, principalmente, no local, pela elite dona da terra e da elite comercial detentora da exploração da produção agrícola (ZORZO, 2007, p. 88).

Para Olalde *et al* (2010), a estrada de ferro foi um vetor importante da colonização e do desenvolvimento do Vale do Jiquiriçá. Especificamente em relação a Amargosa. Lomanto Neto afirma que,

o ramal da estrada de ferro provocou um grande crescimento da atividade econômica e facilitou o comércio direto com os grandes centros no Brasil e na Europa. Surgiram vários armazéns de compra de café e fumo, assim como de escolha, enfardamento, exportação e importação. Muitos desses armazéns possuíam filiais na Europa, a exemplo da Casa Paris na América, do Sr. Pedro Calmon Freire Bittencourt, que, em fins do século XIX, no contexto da “política de encilhamento” chegou a emitir duplicatas (vales) que servia como moeda de troca em toda a região e era conhecida como o “dinheiro de seu Piroca” (LOMANTO NETO, 2007, p. 155).

Conforme Zorzo (2007) houve nesse período uma rápida expansão comercial ocorrida no Recôncavo da Bahia, evidenciada por meio da quantidade de registros comerciais encontrados no Arquivo Público do Estado da Bahia. Entre os 378 registros de firmas fora de Salvador 20% estavam localizados em uma área que representava apenas 2% do território baiano, situada nas localidades servidas pela ferrovia. Amargosa aparecia em primeiro lugar com 39 registros de firmas, seguido de Santo Antônio com 16 registros.

Vale ressaltar que segundo Zorzo (2007), a ferrovia se moveu tendo a lenha como combustível por mais de  $\frac{3}{4}$  de século e significou um intenso desmatamento na região. Os impactos ambientais foram evidentes, pois muitas áreas foram devastadas para a construção da ferrovia, além disso, grandes quantidades de madeira foram retiradas da natureza para servir de combustível para o trem.

Ainda para Zorzo (2007), a ferrovia foi a grande linha de penetração mercantil, a linha de força predominante de extração de recursos do sistema capitalista na periferia, que soube encontrar aliados comerciais para se fixar e ampliar o mercado. Para o autor, a “instalação da ferrovia veio favorecer muito mais a circulação do capital que a reprodução da força de trabalho”.

Desde então, até a década de 1930, a economia de Amargosa vinha desenvolvendo intensamente. As fazendas de gado, café e fumo prosperavam rapidamente. Neste período próspero, conforme Sampaio *et al*, a estrutura fundiária do município pode ser caracterizada pela existência de dois grupos:

o primeiro era constituído de médios latifundiários que se dedicavam ao café, ao fumo e ao gado, este de forma complementar e o segundo grupo é constituído de trabalhadores rurais sem-terra e pequenos proprietários rurais que também se dedicavam à mesma produção, porém de forma diversa (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 12).

O município tornou-se um centro regional, conquistando essa relevância no final do século XIX. Mas a meados do século XX, o lugar de opulência sofreu um desinvestimento econômico, vindo a ser chamada de “uma ilha de arcaísmo”<sup>15</sup>. Zorzo (2007) cita dois motivos justificam a falta de investimento econômico que afetou Amargosa,

a explicação da decadência se encontra, por um lado, na comercialização defeituosa e especulativa e, por outro, no cultivo espoliador dos solos que foi engendrado na apressada colonização. O café, por exemplo, que havia sido o grande produto comercial de Amargosa, perdeu valor no mercado internacional, pois era produzido com técnicas antigas, “de terreiro”, seco ao sol e com imperfeição de preparo. O café do tipo despulpado e torrado, produzido no Sul do país, recebia melhor acolhida que o café baiano. Os solos das plantações perderam a fertilidade em poucas décadas e, ao serem mal manejados, sofreram séria erosão, exibindo as intermináveis “voçorocas” (ZORZO, 2007, p. 93).

Lomanto Neto (2007) ressalta que no início do século XX, o município de Amargosa fez alterações significativas em seu quadro urbano, foram instaladas diversas indústrias, hotéis, teatros, passando a ser considerada durante vários anos como a “pequena São Paulo”, devido a seu período de opulência. A cidade mantinha diversas instituições com destaque para a Santa Casa de Misericórdia, Hospital filantrópico mantido pela irmandade.

Além do fato histórico, podemos identificar duas características que foram marcantes na constituição da sociedade de Amargosa: a) a predominância de pequenas e médias propriedades rurais, onde prevalece a agricultura de subsistência; b) uma forte presença da Igreja Católica que influenciou decisivamente a formação cultural local (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 12).

A Diocese de Amargosa foi criada em 10 de maio de 1941, através da bula “Apostolicum Múnus” (Missão Apostólica) do Papa Pio XII, desmembrada da Arquidiocese de São Salvador, sendo 6ª a compor a Província Eclesiástica da Bahia,

---

<sup>15</sup> SANTOS, Milton. A Região de Amargosa. Salvador: CPE. 1963. 40 p. mimeo. Este texto foi escrito justamente no momento de crise daquela região e torna-se um documento expressivo, pois capta a decepção sofrida pela população de uma cidade nova que poucas décadas antes passara por um apogeu inalcançável.

após ser arrecadada uma soma considerada de dinheiro na cidade para cumprir essa finalidade.

De acordo com Lomanto Neto (2007), o território da Diocese de Amargosa abrangia vasta extensão de terras, que compreendia do Recôncavo Baiano até o norte do estado de Minas Gerais. Esse grande território de influência religiosa permaneceu até 1957 quando foi criada, a partir do desmembramento da Diocese de Amargosa, a Diocese de Vitória da Conquista, em 1978, a partir de Amargosa e Vitória da Conquista a Diocese de Jequié. Nesse sentido, Sampaio *et al.*, (2007), afirma que

o processo de implantação da nova Diocese sugere uma análise no sentido de que, por um lado, o pleno desenvolvimento econômico da região e, em especial do município de Amargosa, foi um componente importante e que certamente influenciou a decisão da Arquidiocese de São Salvador, para atender aos propósitos da Igreja. Por outro lado, face à influência dos coronéis, fazendeiros, comerciantes e dos políticos locais, a nova Diocese origina-se conservadora, colada nos desejos das elites locais, o que, de uma certa forma, sugere uma troca de interesse (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 21).

Desde os princípios de sua implantação, a ação da Diocese de Amargosa caracterizou-se por envolvimento na área educacional e nas questões que dizem respeito à “promoção humana local”. Enquanto a Igreja Católica objetivava a interiorização da evangelização, as elites locais pleiteavam educação formal para seus filhos, tendo em vista a ausência da atuação do Estado na área da educação local (SAMPAIO, *et al.*, 2007). Posteriormente, as elites conseguiram seus objetivos com a implantação de uma educação privada através da criação do Seminário Nossa Senhora do Bom Conselho voltada para a educação masculina, em 1944; e a criação do Ginásio Santa Bernadete, em 1946, ligada à Congregação das Irmãs Sacramentinas, que era voltado para a educação feminina.

A Diocese de Amargosa não atendia apenas os interesses dos coronéis, fazendeiros e comerciantes, atuando de forma independente, em favor dos mais carentes, sobretudo os da zona rural, causando descontentamentos entre setores conservadores do município e da região, em algumas situações chegando a sofrer perseguições.

Da década de 1930 à década de 1960, portanto, Amargosa sofreu mudanças significativas na economia local. Três fatores contribuíram para estas mudanças:

inicialmente, a política do despulpamento do café patrocinado pelo Governo Federal; posteriormente, a erradicação do café, com intuito de acabar com

uma doença conhecida como fumageira; em seguida, a desativação do Ramal da Estrada de Ferro de Nazaré, na primeira metade dos anos 1960. Esses fatores impuseram ao Município de Amargosa a perdas importantes no campo econômico e social. Tal situação fora agravada ainda mais pela ascensão dos municípios de Santo Antonio de Jesus e Feira de Santana que passam a assumir a condição de polos comerciais da região, embalados pela malha rodoviária recém construída (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 13).

Após a política de erradicação do café que foi associada ao incentivo à pecuária nas décadas de 1970 e 1980, acelerou ainda mais a concentração da posse de terra, reduzindo de maneira considerável a oferta de empregos. Passou-se então de uma economia baseada em culturas de exportação para um modelo mais excludente e degradador, que é a pecuária. Nesse sentido, o cenário da propriedade fundiária existente no município que definiam os fazendeiros, os sem-terra e pequenos proprietários, irá ser aprofundado (SAMPAIO *et al.*, 2007). Assim a fim de melhorar seus interesses econômicos,

o médio e o grande produtor vão buscar como alternativa a produção do gado de leite e corte e também a cultura de cacau, estimulados pela perspectivas de lucros, reforçando os interesses imediatos de acumulação de capital. Os fazendeiros, para melhor se organizarem na defesa de seus interesses criam, em 1968, a Cooperativa Agropecuária de Amargosa – COOAMAR, que será a principal agencia de difusão da bovinocultura leiteira, através das ações diversas como a introdução do capim brachiara e da realização de Exposições Agropecuárias. A COOAMAR será, portanto, uma difusora da racionalidade capitalista no campo. Essa expansão capitalista vai contribuir enormemente para o êxodo rural, na década de 1960, na região de Amargosa (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 13).

De acordo com Sampaio *et al.* (2007), diante do quadro esboçado, em que a perspectiva capitalista dos fazendeiros contrariava com os interesse dos sem-terra e pequenos agricultores, a Igreja Católica posiciona-se ao lado destes últimos, desenvolvendo programas de conscientização humana, alfabetização de jovens e adultos, através da Ação Católica, do Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>16</sup> e Cáritas.

Foi nesse contexto, para amenizar as tensões agravadas com o avanço das relações capitalistas no campo, os grupos políticos hegemônicos associados à

---

<sup>16</sup> O MEB funcionava com recursos resultantes de um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Ministério da Educação (MEC), para desenvolver programas de alfabetização e de educação fundamental, através das escolas radiofônicas, treinamentos de monitores, encontros, reuniões e distribuição de cartilhas que tinham como título “Viver é Lutar”. Cartilha usada para alfabetizar trabalhadores rurais, que tinha um conteúdo voltado para conscientização política e sindical (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 23).

perspectivas pecuaristas vão implantar em Amargosa, no final da década de 1960, o Sindicato Patronal, agregando no seu quadro de sócios tanto os fazendeiros, quanto pequenos agricultores, meeiros, posseiros e trabalhadores sem-terra. Para manter essa “união dos contrários”, o sindicato patronal desenvolvia políticas assistencialistas, distribuindo benefícios, tais como fichas para consulta médica, extração dentária e até distribuição de cestas básicas principalmente em época de eleições municipais e estaduais (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 15).

Durante o golpe militar de 1964, aconteceram repressões políticas que a Igreja e a classe trabalhadora também enfrentaram na história do país. Nesse mesmo período foi fechado o Departamento do Movimento de Educação de Base na Diocese de Amargosa. Após esse período, apesar das dificuldades que viviam os trabalhadores rurais, alguns setores da Igreja, sobretudo com a reabertura do MEB na década de 1970, tentavam diminuir a ação assistencialista, promovendo atividades com o objetivo de atuar na “formação da consciência” e na “educação para cidadania”, atuando na organização do povo, em particular dos trabalhadores rurais (SAMPAIO *et al.*, 2007).

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Amargosa, criado em 28 de abril de 1986, foi resultado das lutas empreendidas, por trabalhadores rurais, agentes pastorais, padres, freiras e lideranças populares. Desde sua criação, o STR de Amargosa vai tornar-se um agente político importante na sociedade local, constituindo-se numa referência tanto para os trabalhadores rurais, como para os trabalhadores urbanos (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 16).

Conforme Sampaio *et al.* (2007), o MEB funcionou em Amargosa até 2002, marcando a sua presença não só neste município, mas também em outras regiões, desenvolvendo atividades que visavam a “formação da consciência”, como também uma educação para cidadania, contribuindo para a organização do povo, em particular, dos trabalhadores rurais. Nos anos de 1980, o Movimento de Educação de Base atuava na área da Diocese, nos municípios de Amargosa, Elísio Medrado, São Miguel das Matas, Milagres, Jaguaripe e Nazaré das Farinhas, desenvolvendo atividades nas áreas de educação popular e organização do povo no meio rural e urbano desses municípios (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 28).

Para Sampaio *et al.* (2007), é importante ressaltar que a atuação da Igreja Católica no meio rural do município inicia-se desde meados de 1961 quando o Movimento de Educação de Base foi implantado na Diocese de Amargosa pela

primeira vez, promovendo ações diversas, tais como: alfabetização de jovens e adultos pelo método Paulo Freire (através de aulas radiofônicas); círculos bíblicos, cursos de desenvolvimento da de Comunidade de Base (primeiros socorros, horta-comunitária, mutirões e os encontros de formação de lideranças comunitárias).

Diante dessa realidade e de intensa formação política, houve um movimento que culminou na criação de novos sindicatos, assim,

com a nova cultura política, atribuída ao “Novo Sindicalismo”<sup>17</sup>, em muitos aspectos já estava sendo germinado em gerações anteriores com o processo de uma ação evangelizadora mais politizada feito pela Diocese. Havia uma cultura em formação. É o mesmo que se pode deduzir quando se analisa a realidade da “região” de Amargosa. A criação de 15 Sindicatos dos Trabalhadores Rurais nos municípios de São Miguel das Matas (1962), Jiquiriçá (1982), Amargosa (1986), Elísio Medrado (1986), e os demais como: Castro Alves, Ubaíra, Mutuípe, Jaguaripe, Santa Terezinha, Itatim, Rafael Jambeiro, Laje, Varzedo, Tancredo Neves e São Filipe fora formados a partir de 1987 (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 37).

O primeiro Sindicato de Trabalhador rural da região de Amargosa surgiu no começo da década de 1986. Ele formou-se a partir do trabalho da Juventude Agrária Católica (JAC), grupo ligado a Igreja Católica, no município de São Miguel das Matas em 1962. Nesse período o STR tinha um caráter bastante diversificado, abrangendo medidas de caráter assistencialistas, formação de liderança, envolvimento em mobilizações de nível local e regional na defesa dos direitos sociais (SAMPAIO *et al.*, 2007).

Vale mencionar que apesar das grandes conquistas ocorridas da organização do STR de Amargosa, foi constatado na pesquisa realizada por Sampaio *et al.* (2007), que a questão fundiária não fez e não faz parte da agenda desse Sindicato, tanto no processo de formação, quanto no processo posterior à fundação. Os autores mencionados sugerem duas hipóteses explicativas para está constatação,

a primeira encontra-se no fato de o município de Amargosa e região serem compostos por uma parcela significativa de pequenos agricultores no meio rural, o que faz predominar nas discussões do STR os interesses dos que detêm a posse de terra, em detrimento dos que não a possuem. A segunda hipótese situa-se no conservadorismo tanto da Igreja quanto dos agricultores sem-terra que vivem no meio rural (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 52).

---

<sup>17</sup> É utilizado para contrapor as práticas conservadoras, consideradas pelegas que estão presentes sobretudo nos sindicatos oficiais então financiados pelos recursos dos próprios associados, onde os dirigentes atuam “como gerentes de um aparelho burocrático com funções assistencialistas” (SAMPAIO *et al.*, 2007, p. 37).

Desta forma, pode-se afirmar que uma pauta sobre a questão agrária neste município sempre foi silenciada, apesar de existir uma demandada latente para que ocorresse a luta pela terra. Isso também acontece nos demais municípios deste território.

Em 2007, as principais atividades do STR de Amargosa eram: a prestação de assistência técnica ao agricultor e a elaboração de projetos para adquirir recursos do PRONAF. Participava também da gestão das políticas públicas participando dos conselhos municipais e do Conselho do Vale do Jiquiriçá (SAMAPAI *et al.*, 2007, p. 47). Ainda conforme os autores, nos últimos anos, o STR de Amargosa tem se afastado do seu papel principal, uma vez que atualmente a grande preocupação que demonstra é de ser intermediário dos benefícios do INSS e convênios com instituições privadas para a obtenção de descontos nas consultas médicas e medicamentos, ou seja, focando apenas na assistência social.

O enfoque na assistência social também afeta os demais sindicatos do Território Rural do Vale do Jiquiriçá. Esse enfoque assistencialista vem impossibilitando alguns avanços no que se referem aos direitos sociais dos camponeses, especialmente, o direito a terra. Essa demanda deve estar presente na luta desta instituição que representa os povos camponeses, neste caso a grande maioria de agricultores familiares que fazem parte deste território.

Ainda sobre a produção agrícola do Território estudado, vale ressaltar a importância da produção cacaeira para a dinâmica socioespacial do Vale, principalmente em alguns municípios como Mutuípe, Jiquiriçá, Laje e Ubaíra, embora Amargosa, São Miguel das Matas e Elísio Medrado foram produtores, mas em menor escala. De acordo Almeida (2008), a introdução dessa lavoura na região, aconteceu a partir dos anos de 1970 através do Programa de Expansão da Lavoura Cacaeira que visava aumentar a produção agrícola diante do contexto da modernização da agricultura brasileira.

Foi nessa mesma década que aconteceu a chegada da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaeira (CEPLAC), a região que intensificou a produção da cacauicultura no Vale do Jiquiriçá, tornando-se então uma cultura de grande importância socioeconômica para os municípios locais. No entanto, o Vale do Jiquiriçá não dispunha das condições políticas e técnicas para a reprodução e ampliação do circuito espacial produtivo da cacauicultura ligando-se de modo

dependente aos municípios do atual Território Litoral Sul, situação que perdura atualmente e que fragiliza a cadeia produtiva.

Houve um forte incentivo por meio de uma política para aumentar a produção da cacauicultura,

a expansão da atividade cacauera para o Vale do Jiquiriçá tinha como o objetivo aumentar a produção através de uma política produtivista e com a adoção de insumos químicos da Revolução Verde, tudo nos moldes da modernização da agricultura. Neste período considerado como a idade do ouro do cacau, devido aos altos preços no mercado internacional, o Brasil precisava aumentar a produção e se consolidar como o maior produtor mundial de cacau em amêndoas (ALMEIDA, 2008, p. 24).

Mas apesar do seu apogeu imediato, houve a decadência da lavoura cacauera, como podemos observar que

após os anos de 1970, a lavoura cacauera teve grande êxito no Vale do Jiquiriçá até meados de 1987 quando última crise da lavoura passou a afetar a produção devido a queda na produtividade e da queda nos preços internacionais. Outro problema que potencializou a crise foi o aparecimento da doença Vassoura de Bruxa, mas, mesmo assim, a lavoura cacauera ainda possui grande relevância econômica para o Vale do Jiquiriçá (ALMEIDA, 2008, p. 21).

Para reverter a queda da produtividade do cacau, desde 1997 a CEPLAC vem desenvolvendo um programa para a recuperação da lavoura cacauera, através da substituição dos cacaueros velhos por plantas menos sensíveis às doenças. No entanto, toda a tentativa de recuperação da lavoura parte da região produtora tradicional que é a região sul da Bahia. Esse programa consiste na clonagem de plantas antigas e que apresentam baixa produtividade (ALMEIDA, 2008).

Além disso, para Almeida (2008), existem outras particularidades que afetam a produção de cacau, tais como: falta de desenvolvimento de tecnologias adequadas; a comercialização marcada por vários atravessadores até que a produção chegue às firmas processadoras localizadas em Ilhéus e Gandu; a dependência comercial e organizacional que tem com relação a região de Ilhéus – Itabuna; e, ainda a baixa fertilidade dos solos.

Enfim, o Vale do Jiquiriçá segue como espaço periférico produtor de cacau extremamente dependente da região sul da Bahia. Esses municípios produtores de cacau estão inseridos no circuito produtivo de forma que não acontecesse planejamento para produção, pois muitos agricultores ainda não se organizaram para escoar a produção cacauera ou para fabricar produtos.

Em relação aos aspectos ambientais o TR do Vale do Jiquiriçá possui vasta diversidade ambiental, resultante da variação pluviométrica e de altitude, com zonas de Mata Atlântica, semiárido e da transição entre esses dois ecossistemas, além da influência humana marcada pelo desmatamento e pela substituição da vegetação original pela pastagem.

Segundo Lins (2007), a maior parte da vegetação original foi substituída por formações florestais secundárias, em função das atividades agrícolas e pastagens. No entanto, restam ainda importantes áreas de remanescentes que precisam ser preservadas, por de representarem um elemento essencial para o equilíbrio ecológico da região. A degradação ambiental que aconteceram em decorrência das atividades agrícolas e pastagens, presente não apenas na região de Amargosa, mas em todo Vale do Jiquiriçá, é consequência da falta de implantação de políticas públicas, que consigam conciliar preservação ambiental e desenvolvimento sustentável.

Os problemas socioambientais estão presentes nestes municípios, porém no campo são mais intensos. Entre aqueles de maior destaque pode-se citar o desmatamento dos remanescentes florestais, das matas ciliares, a perda da biodiversidade; a monocultura de capim; uso intensivo de agrotóxicos, degradando o solo e poluindo os recursos hídricos; entre outros.

Cabe ressaltar que em 2011 foi criada em Amargosa, a Unidade de Conservação “Refúgio da Vida Silvestre de Amargosa” (REVISA), que abrange aproximadamente 13% da área do município, no limite entre Amargosa, Ubaíra e Brejões. A Unidade de Conservação está localizada na Serra do Timbó, bioma da Mata Atlântica. A REVISA tem como objetivo proteger os ambientes naturais assegurando a conservação dos mananciais de água, a preservação dos remanescentes de matas e as condições de existência de uma das biodiversidades mais ricas do Brasil, seriamente ameaçada para ampliação das pastagens (NEVES, 2010).

Atualmente, a agropecuária é principal atividade econômica do TR do Vale do Jiquiriçá, sendo que a dinâmica do território pode ser caracterizada pela produção de uma diversidade de culturas comerciais, com forte presença da agricultura familiar. Os cultivos comerciais integram-se à pecuária e à agricultura de subsistência. Para Olalde *et al.* (2010), existem três distintos sistemas de produção agrícola em função da variação agroecológica e climática: Zona da Mata (sempre

verde): cacau, banana, mandioca, pecuária, frutas tropicais diversas. É a zona mais dinâmica e produtiva, caracterizada por pequenas e médias propriedades; Zona da Transição (Mata decídua/mata de cipó): café, horti-fruticultura, caju e pecuária extensiva. Pequenas, médias e grandes propriedades, com presença de alguns assentamentos de reforma agrária; Zona do Semiárido: pecuária extensiva dominada por grandes propriedades, com pequenas áreas de horticultura irrigada, com presença de alguns assentamentos de reforma agrária.

O Território do Vale do Jiquiriçá está localizado entre duas importantes rodovias federais: a BR-116 e a BR-101; e, também, por estradas estaduais que fazem interligação com as rodovias federais, como a BR-420, que passa pelos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês, Itaquara, até Jaguaquara; a BA-540, que faz ligação entre Mutuípe e Amargosa; e a BA-026, que cruza Planaltino, Nova Itarana, Brejões e Amargosa.

De acordo com Olalde *et al.* (2010), o rio Jiquiriçá com 275 km de extensão, tem importante significado para a região, constituindo-se como um extraordinário elo cultural e de desenvolvimento econômico e social. Foi em suas margens que no passado tropeiros formaram os primeiros povoados, correspondendo aos centros urbanos de hoje como de Laje, Mutuípe, Jaguaquara e Ubaíra. No plano simbólico, o rio sempre foi um forte elemento de referência, pois as populações que ali se instalaram foram atraídas por suas riquezas naturais e pela fertilidade de seu solo.

Diante do que foi exposto, cabe considerar quais os critérios definidos pelo Estado para a definição do Vale do Jiquiriçá como um território tendo como base as questões de identidade, sendo que existem divergências que não correspondem a uma unidade político-administrativa. Segundo Olalde *et al.* (2010), os elementos favoráveis à definição deste território são: a localização na bacia hidrográfica e proximidade com o Rio Jiquiriçá que serve como referência cultural comum; os meios de comunicação, sendo o rio que sempre representou o eixo de comunicação natural para a população, além disso, em 1891, foi construído um caminho de ferro ligando os principais centros urbanos para o escoamento da produção que em 1940, foi substituída pela rede rodoviária; e a história da ocupação do Vale por um conjunto interligado de famílias dominantes como área de produção de culturas de exportação. Há fatores de divergência nessa organização territorial como: identidades sub-regionais de acordo com as características agroecológicas; origens

e aspectos socioculturais; sistemas de produção e proximidades físicas em diferentes zonas; proximidade e identificação com outros territórios ou regiões.

Pode-se verificar na Tabela 1 que o Território Rural do Vale do Jiquiriçá possui uma área de 10.320,68 km<sup>2</sup>. A população rural é 127.049 habitantes e a população urbana é composta por 164.633 habitantes, totalizando 301.682. A população corresponde a 42% na zona rural e 58% na zona urbana, mostrando que a população dos municípios ainda está presente no campo de forma significativa, por conta da predominância de uma economia agrícola. Os municípios que apresentam maior população são Amargosa e Jaguaquara. Em alguns municípios como Brejões, Elísio Medrado, Irajuba, Laje, Nova Itarana, Planaltino, São Miguel das Matas e Ubaíra a população do campo é superior à população da cidade. Esse dado mostra a resistência dos povos camponeses em permanecer no campo.

**Tabela 1. Municípios que integram o Território Rural do Vale do Jiquiriçá, com área em Km<sup>2</sup>, população total, urbana e rural - 2010.**

| Município            | Área Km <sup>2</sup> | População urbana (2010) | População urbana (2010) em % | População rural (2010) | População rural (2010) em % | Total da população (2010) |
|----------------------|----------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Amargosa             | 431,673              | 24.891                  | 73%                          | 9.460                  | 27%                         | 34.351                    |
| Brejões              | 518,566              | 4.937                   | 35%                          | 9.345                  | 65%                         | 14.282                    |
| Cravolândia          | 182,585              | 3.180                   | 63%                          | 1.861                  | 37%                         | 5.041                     |
| Elísio Medrado       | 179,329              | 3.248                   | 41%                          | 4.699                  | 59%                         | 7.947                     |
| Irajuba              | 459,047              | 3.273                   | 47%                          | 3.729                  | 53%                         | 7.002                     |
| Itaquara             | 344,092              | 4.608                   | 60%                          | 3.070                  | 40%                         | 7.678                     |
| Itiruçu              | 322,024              | 9.526                   | 75%                          | 3.167                  | 25%                         | 12.693                    |
| Jaguaquara           | 924,743              | 38.850                  | 76%                          | 12.161                 | 24%                         | 51.011                    |
| Jiquiriçá            | 238,602              | 5.581                   | 40%                          | 8.537                  | 60%                         | 14.118                    |
| Lafaiete Coutinho    | 498,103              | 2.104                   | 54%                          | 1.797                  | 46%                         | 3.901                     |
| Laje                 | 449,834              | 6.080                   | 18%                          | 16.121                 | 72%                         | 22.201                    |
| Lajedo do Tabocal    | 382,937              | 5.149                   | 62%                          | 3.156                  | 38%                         | 8.305                     |
| Maracás              | 2413,264             | 17.707                  | 72%                          | 6.906                  | 28%                         | 24.613                    |
| Milagres             | 420,357              | 7.789                   | 75%                          | 2.517                  | 25%                         | 10.306                    |
| Mutuípe              | 275,83               | 9.659                   | 45%                          | 11.790                 | 55%                         | 21.449                    |
| Nova Itarana         | 475,381              | 2.715                   | 37%                          | 4.720                  | 63%                         | 7.435                     |
| Planaltino           | 955,36               | 3.640                   | 41%                          | 5.182                  | 59%                         | 8.822                     |
| Santa Inês           | 379,271              | 9.514                   | 92%                          | 849                    | 8%                          | 10.363                    |
| São Miguel das Matas | 230,888              | 3.360                   | 32%                          | 7.054                  | 68%                         | 10.414                    |

|                   |            |            |     |           |     |            |
|-------------------|------------|------------|-----|-----------|-----|------------|
| Ubaíra            | 659,138    | 8.822      | 45% | 10.928    | 55% | 19.750     |
| Vale do Jiquiriçá | 10.741,04  | 164.633    | 58% | 127.049   | 42% | 301.682    |
| Estado da Bahia   | 564.733,08 | 10.105.218 | 72% | 3.916.214 | 28% | 14.021.432 |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (2010).

A população estimada para 2016, conforme dados do IBGE, é de 332.154 habitantes<sup>18</sup>. O que corresponde a aumento de 10%.

Segundo a classificação adotada pelo IBGE, consideram-se as áreas urbanas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange toda a área situada fora desses limites. Este critério é, também, utilizado na classificação da população urbana e rural.

Para Veiga (2002), é equivocada e reducionista a vinculação da ruralidade a um critério normativo como o do IBGE, que define como rural toda a área que estiver fora dos domínios do perímetro urbano. E como urbana entende-se toda a sede de município ou distrito, independente de quaisquer outras características.

De acordo com estudos apresentados por Veiga (2002), no ano 2000, o Brasil teria atingido pelo critério do IBGE um grau de urbanização de 81,2%. Esse resultado é comparável com o de muitos países desenvolvidos. No entanto, quando se adota, além do critério populacional, a densidade populacional, os resultados a que se chega são distintos. Assim, o autor considera os municípios que possuem 80 hab/km<sup>2</sup> e com até 50 mil habitantes como municípios rurais de pequeno porte; sendo os municípios rurais de médio porte os que registram uma população no intervalo de 50 a 100 mil habitantes, ou cuja densidade supere os 80 hab/km<sup>2</sup>, mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes; e de fato centros urbanos os municípios com mais de 100 mil habitantes. De acordo com esses critérios, o Brasil essencialmente rural é formado por 80% dos municípios, onde residem aproximadamente 30% da população brasileira. Isso representa, portanto, 4.485 municípios brasileiros, que seriam municípios rurais.

Assim, para o autor, esse é o Brasil rural e suas sedes municipais são apenas “cidades imaginárias”, não podendo as políticas públicas dirigidas a eles manter a dicotomia rural-urbano. Essa constatação somente tem relevância se ela for levada

<sup>18</sup> Os dados do IBGE de 2015 são referentes à população total estimada não quantificando separadamente a população urbana e população rural.

em consideração na formulação e gestão das políticas públicas. Isso porque ele considera que há a necessidade de um plano estratégico de desenvolvimento do Brasil rural. Ou seja, um Brasil que reúne quase 52 milhões de habitantes residentes em municípios que podem ser considerados rurais. Do ponto de vista autor: “Um plano que contenha diretrizes, objetivos e metas que favoreçam sinergias entre a agricultura e os setores terciários e secundários das economias locais” (VEIGA, 2002, p. 47).

Conforme a metodologia de Veiga (2002), os municípios do Território Rural do Vale do Jiquiriçá não seriam considerados urbanos e sim rurais, pois para serem centros urbanos esses municípios teriam que possuir mais de 100 mil habitantes. Pode-se constatar que a ruralidade está presente nesses municípios que compõem esse território. Qual seriam as políticas públicas que atenderiam as necessidades desse contexto rural?

Ainda tendo como referência a Tabela 1, verifica-se que em 50% dos municípios a população rural é bem maior que a população urbana; sendo esses municípios Brejões, Elísio Medrado, Irajuba, Jiquiriçá, Laje, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, São Miguel das Matas e Ubaíra. Amargosa e Jaguaquara são as mais urbanizadas e por serem cortadas por rodovias estaduais, acabam interligando várias outras cidades e sendo referências comerciais no Território do Vale do Jiquiriçá. Além disso, Amargosa dispõe de instituições estaduais e federais, e atualmente oferece formação de ensino técnico e superior em instituições públicas.

Observa-se na Tabela 2, que houve uma diminuição significativa na população rural do Vale do Jiquiriçá, recentemente houve a redução de 9.984 pessoas. O que demonstra que entre 2000-2010 a dinâmica socioeconômica vem modificando a ocupação demográfica desse espaço. Houve uma redução de 7% de residentes no campo, que deixaram as áreas rurais, sendo que a população urbana teve aumento de 20% o que corresponde a 12.074 pessoas.

Esse fenômeno vem provocando o esvaziamento do campo e o crescimento das cidades. Os dados nos permitem visualizar superficialmente o que tem resultado os processos históricos de ocupação territorial e desenvolvimento econômico regional, bem como apontam para necessidade de possibilitar às populações rurais, assim como as populações urbanas ligadas à classe trabalhadora, acesso a direitos básicos como educação, saúde, moradia e terra.

**Tabela 2. População recenseada, por localização no TR do Vale do Jiquiriçá (2000, 2010).**

| Ano  | População urbana | População rural | Total   |
|------|------------------|-----------------|---------|
| 2000 | 162.559          | 137.033         | 299.592 |
| 2010 | 174.633          | 127.049         | 301.682 |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (2000; 2010).

A Tabela 3 mostra a evolução do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) para os anos 1991, 2000 e 2010. Vale mencionar que a metodologia para o cálculo do IDHM inclui os componentes: renda, educação e longevidade, não considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O município que apresentou maior aumento de IDHM foi Amargosa, que saiu de 0,375 para 0,625 e Elísio Medrado que saiu de 0,341 para 0,623, ambos municípios apresentam o índice considerado médio. O menor IDHM foi verificado em Nova Itarana: 0,524, considerado índice baixo.

Todos os municípios do Vale do Jiquiriçá, em 2010, possuíam IDHM inferior ao apresentado pelo estado da Bahia. Em 6 dos 20 municípios pertencentes ao Território Rural, o índice foi superior ou igual a 0,600, sendo considerado um índice médio. Apesar da melhora no IDHM no período de 1991 a 2010, os indicadores municipais ainda se encontram baixos quando comparados à média estadual. Mas é notório os avanços obtidos por meio das políticas públicas, principalmente a educacional, de renda e de combate à pobreza, nessas últimas duas décadas.

**Tabela 3. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Bahia e do Território Rural do Vale do Jiquiriçá (1991, 2000, 2010).**

| Município         | 1991  | 2000  | 2010  |
|-------------------|-------|-------|-------|
| Bahia             | 0,386 | 0,512 | 0,660 |
| Amargosa          | 0,375 | 0,487 | 0,625 |
| Brejões           | 0,299 | 0,437 | 0,597 |
| Cravolândia       | 0,287 | 0,442 | 0,599 |
| Elísio Medrado    | 0,341 | 0,472 | 0,623 |
| Irajuba           | 0,244 | 0,378 | 0,576 |
| Itaquara          | 0,264 | 0,393 | 0,553 |
| Itiruçu           | 0,318 | 0,464 | 0,600 |
| Jaguaquara        | 0,309 | 0,409 | 0,580 |
| Jiquiriçá         | 0,283 | 0,426 | 0,553 |
| Lafaiete Coutinho | 0,255 | 0,395 | 0,599 |

|                      |       |       |       |
|----------------------|-------|-------|-------|
| Laje                 | 0,289 | 0,431 | 0,586 |
| Lajedo do Tabocal    | 0,174 | 0,400 | 0,584 |
| Maracás              | 0,289 | 0,412 | 0,607 |
| Milagres             | 0,332 | 0,476 | 0,622 |
| Mutuípe              | 0,287 | 0,458 | 0,601 |
| Nova Itarana         | 0,181 | 0,351 | 0,524 |
| Planaltino           | 0,241 | 0,363 | 0,572 |
| Santa Inês           | 0,296 | 0,464 | 0,574 |
| São Miguel das Matas | 0,279 | 0,435 | 0,593 |
| Ubaíra               | 0,281 | 0,421 | 0,582 |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do PNUD – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fundação João Pinheiro e Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (2013).

A Tabela 4 expõe as variações do Índice de Gini<sup>19</sup>, indicador que mede a concentração de renda, para os anos de 2000 e 2010, considerando o rendimento domiciliar *per capita*<sup>20</sup>. Observa-se que, no período analisado, evidenciado uma queda da concentração de renda no Território Rural do Vale do Jiquiriçá e no estado, mas o mesmo não foi observado em alguns municípios. O Gini do TR do Vale do Jiquiriçá, que no ano 2000 era de 0,568, ficou em 0,545 no ano de 2010, houve uma queda de 4,05%.

**Tabela 4. Coeficiente de Gini - BA, Território Rural do Vale do Jiquiriçá e municípios do Território Rural (2000/2010).**

| Região geográfica | 2000  | 2010  |
|-------------------|-------|-------|
| Bahia             | 0,664 | 0,631 |
| Vale do Jiquiriçá | 0,568 | 0,545 |
| Amargosa          | 0,561 | 0,477 |
| Brejões           | 0,471 | 0,538 |
| Cravolândia       | 0,565 | 0,564 |
| Elísio Medrado    | 0,519 | 0,561 |
| Irajuba           | 0,524 | 0,526 |
| Itaquara          | 0,494 | 0,571 |
| Itiruçu           | 0,634 | 0,504 |
| Jaguaquara        | 0,599 | 0,518 |
| Jiquiriçá         | 0,502 | 0,505 |

<sup>19</sup> O coeficiente varia entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo do zero menor é a desigualdade de renda, ou seja, melhor a distribuição de renda. Quanto mais próximo do um, maior a concentração de renda.

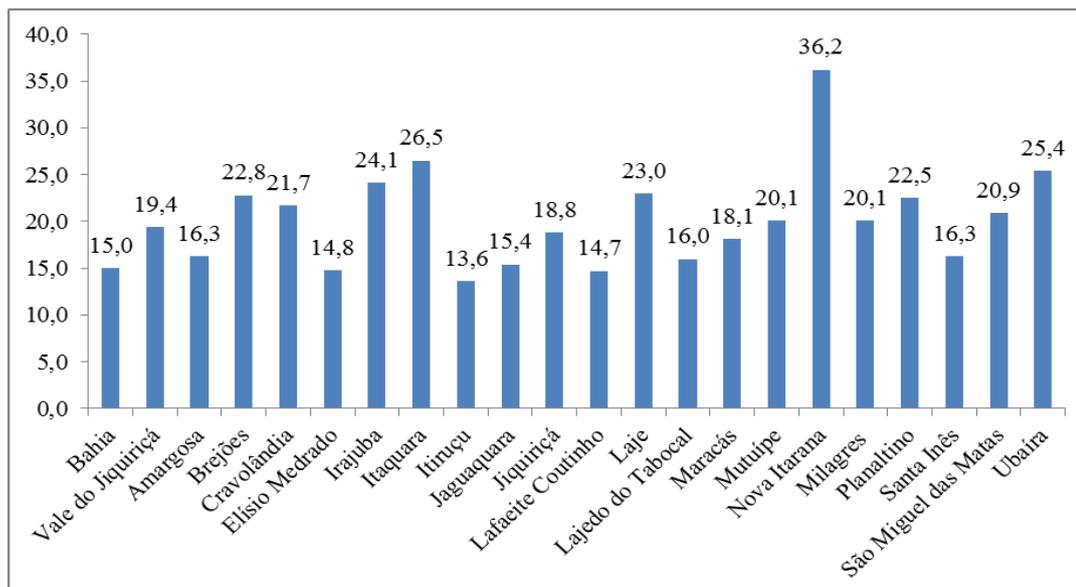
<sup>20</sup> Renda *per capita* é o nome de um indicador que auxilia o conhecimento sobre o grau de desenvolvimento de um país e consiste na divisão do coeficiente da renda nacional (produto nacional bruto subtraído dos gastos de depreciação do capital e os impostos indiretos) pela sua população. Por vezes o coeficiente denominado produto interno bruto é usado.

|                      |       |       |
|----------------------|-------|-------|
| Lafaiete Coutinho    | 0,509 | 0,514 |
| Laje                 | 0,542 | 0,514 |
| Lajedo do Tabocal    | 0,532 | 0,471 |
| Maracás              | 0,497 | 0,518 |
| Milagres             | 0,534 | 0,525 |
| Mutuípe              | 0,711 | 0,642 |
| Nova Itarana         | 0,568 | 0,56  |
| Planaltino           | 0,496 | 0,563 |
| Santa Inês           | 0,521 | 0,494 |
| São Miguel das Matas | 0,495 | 0,523 |
| Ubaíra               | 0,511 | 0,583 |

Fonte: Elaborada pela autora a partir da SEI (2015) retirados do IBGE– Censos Demográficos 2000 e 2010.

A proporção da população em extrema pobreza no Território Rural do Vale do Jiquiriçá era de 19,4% como pode ser observado na Figura 3, maior que a porcentagem apresentada pelo estado da Bahia (15,0%). No entanto, essa proporção se distribuía de forma diferenciada nos municípios do território de identidade. Nove deles tinham índices abaixo de 20,0%, e três, taxas superiores a 35,0%. A menor proporção de população em extrema pobreza foi a de Itiruçu (13,6%), e a mais elevada foi observada em Nova Itarana (36,2%). Com esses indicadores, fica evidente que o Território possui uma incidência de extrema pobreza bem maior que a observada comumente em outros territórios de identidade do estado da Bahia.

**Figura 3. Proporção de população em extrema pobreza na Bahia e no Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2010).**



Fonte: Elaborada pela autora a partir da SEI (2015), dados do IBGE – Censo Demográfico, 2010.

No que se refere às organizações sociais, conforme Olalde *et al.* (2010), a sociedade civil é pouco desenvolvida, tendo na atuação dos sindicatos dos trabalhadores rurais a sua maior expressão. Segundo a autora mencionada, embora nas últimas décadas houvesse a formação de uma quantidade considerável de associações comunitárias e de pequenos produtores, geralmente associados com a execução de programas governamentais ou resultante da mobilização social promovida pelo movimento sindical, os principais atores que atuam no território do Vale do Jiquiriçá ainda são as agências do Estado. Os autores mostram que houve o avanço nas organizações sociais nas últimas décadas, como

a formação de numerosas associações comunitárias ou de pequenos produtores, às vezes resultado de trabalho de mobilização social pelo movimento sindical, e geralmente associados com a execução de programas governamentais. Na última década entraram algumas ONGs ambientais, não havendo ONGs especificamente voltadas a ações de desenvolvimento econômico ou social (OLALDE *et al.*, 2010, p. 15).

Além da presença das prefeituras a nível municipal, os atores do estado trabalham em articulação com as prefeituras e outros atores locais para coordenar suas ações que visam a integração deste território. Essas organizações estão inseridas através das agências do governo estadual, organizando suas atividades com base em recortes geográficas que nem sempre correspondem ao Território de Rural. Podemos verificar em alguns casos, como Amargosa (Diretoria Regional de Saúde – Dires; Núcleo Territorial de Educação – 09; Agência de Defesa

Agropecuária da Bahia - ADABE); Laje, Mutuípe, Ubaíra (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira - CEPLAC); e em Ubaíra (Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional - CAR).

Para Olalde *et al.* (2010), apesar das alianças construídas entre os movimentos sociais e os governos federal e estadual, o papel do poder público municipal ainda continua sendo o mais importante, sendo o que predomina, em muitos municípios que compõem esse território, são as forças políticas tradicionais. De acordo com a autora, a incipiente organização da sociedade civil tem se constituído em um empecilho para que ocorra de forma efetiva a ocupação dos espaços de participação e controle social, que têm sido, institucionalmente, criados, já que

o caráter tradicional de algumas administrações, faz com que prefira manter relações pessoais de tipo assistencialista com a população e vinculações externas com deputados para atrair recursos para sua região, antes que se integrar em mecanismos mais modernos de gestão pública, como a articulação nos consórcios ou acessar os recursos disponibilizados através de programas governamentais (OLALDE *et al.* 2010, p. 15-16).

Portanto, o território estudado demonstra fragilidade na organização da sociedade civil em participar de espaços de gestão pública, dificultando o acesso, avanço e implementação das políticas públicas.

Em 1993, foi criado o Consórcio Intermunicipal Vale de Jiquiriçá (CIVJ)<sup>21</sup> com objetivos de proteção ambiental e gestão dos recursos hídricos da bacia do Rio Jiquiriçá, com a participação de 25 prefeituras do Território e outras localizadas na foz do rio, pertencentes à bacia, mas fora do Território. O Consórcio constituiu-se como entidade jurídica através da criação de uma ONG que dependia de financiamento externo, inclusive da cooperação internacional, como a Agência Espanhola de Cooperação. Foram criadas estratégias educacionais para atingir toda a população da bacia, priorizando as questões ambientais, sociais, educativas, culturais e econômicas. Assim, o CIVJ contribuiu com ações públicas que promoviam o desenvolvimento local integrado e sustentável, além de promover melhoria da produtividade, qualidade e escoamento da produção das pequenas e médias propriedades agrícolas. Os projetos que buscam explorar o alto potencial

---

<sup>21</sup> Vinte e cinco municípios faziam parte do Consórcio Intermunicipal do Vale do Jiquiriçá. São eles: Lafaiete Coutinho, Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Iaçú, Irajuba, Itaquara, Itatim, Itiruçu, Jaguaquara, Jaguaripe, Jiquiriçá, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santo Inês, São Miguel das Matas, Santa Teresinha, Ubaíra e Valença (MELO *et al.*, 2002, p. 5)

turístico da região também podem ser beneficiados com o apoio institucional do Consórcio. As atividades foram desativadas desde 2003, devido ao fim do convênio de cooperação internacional (MELO *et al.*, 2002).

Ainda de acordo com o plano supracitado, a partir de 2007, o Fórum passa a sofrer um declínio com pouca presença dos membros nas reuniões. Somente em outubro de 2009, mediante o apoio e convênio firmado com a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) e Instituto de Gestão das Águas (INGÁ), ocorreu à contratação de um articulador, uma vez que o anterior não era remunerado. Também a partir de 2003 passou haver a disponibilidade de recursos para a execução de oficinas objetivando a organização territorial, bem como a elaboração do Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável. Assim, as atividades foram retomadas, iniciando o processo de legitimação do Território, com a reformulação do Colegiado, elaboração/ aprovação do Regimento Interno e criação dos Núcleos Diretivo e Técnico.

Diante do que foi exposto, considera-se que já foram elaborados dois Planos; sendo que a elaboração do primeiro PTDRS do Vale do Jiquiriçá ocorreu em 2010 e o segundo Plano foi elaborado em 2012. Ambos não foram homologados. De acordo com o PTDRS do Vale do Jiquiriçá (2012), o processo de planejamento e gestão em âmbito territorial foi iniciado no ano de 2003, com a iniciativa da sociedade civil organizada. Várias reuniões foram realizadas para discutir o Projeto Político Territorial, mas só houve consolidação a partir do ano de 2004, com a chegada da Comissão Executiva Plano da Lavoura Cacaueira. Foi quando aconteceu a 1ª Oficina com a participação da Sociedade Civil e do Poder Público. Na referida oficina foi criado o Fórum para coordenar e decidir sobre as questões territoriais com representantes indicadas pelos presentes. Paralelo a formação do Fórum foi instalado no Território um Consórcio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local (CONSAD)<sup>22</sup>, com o objetivo de desenvolver ações, diagnósticos e a partir dos projetos de segurança alimentar e nutricional e desenvolvimento local, gerando trabalho e renda. Atualmente, o CONSAD está desmobilizado e sem atuação.

De acordo com o seu Regimento Interno (2014), o Colegiado do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (COTEVAJI), foi instituído conforme as

---

<sup>22</sup> O Consórcio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local (CONSAD) é arranjo territorial em regiões de baixo índice de desenvolvimento com objetivo de promover a cooperação entre municípios, em prol da segurança alimentar e do desenvolvimento local.

recomendações contidas na Lei 13.214/2014 de Política de Desenvolvimento Territorial. O Colegiado mencionado constitui-se um espaço de participação, discussão, proposição, deliberação, gestão e controle social das políticas públicas de Desenvolvimento Territorial e Solidário. O COTEVAJI tem caráter permanente de implementação das políticas públicas e de ações junto aos Órgãos Públicos e Secretarias nas três esferas do governo (municipal, estadual e federal).

O COTEVAJI, constitui-se dos seguintes órgãos: Plenária; Núcleo Diretivo; e Câmaras Temáticas. A Plenária é o órgão colegiado superior, composta por representações das instituições do poder público e da sociedade civil, comprometidas com o Desenvolvimento Territorial Sustentável, tendo na sua composição: o máximo de 50% do Poder Público e o mínimo de 50% das organizações da Sociedade Civil. Na Sociedade Civil tem representações de associações, sindicatos, cooperativas, ONG's, fundações, conselhos (mulheres, jovens, assentados, quilombolas, agricultores, entre outros). No poder público tem representações de prefeituras, secretarias (municipais, estaduais) universidades, institutos etc.

Compete ao Núcleo Diretivo: representar a institucionalidade territorial; coordenar as ações do Colegiado, articulando atores para a construção e implementação do Plano Territorial e projetos específicos; acompanhar as ações do/a Agente de Desenvolvimento Territorial; elaborar a ficha-resumo para encaminhamento de propostas de projetos; receber antecipadamente as propostas de projetos das entidades pertencentes ao Território; fortalecer as articulações entre as entidades do Território; propor eixos orientadores para os projetos a serem homologados pela Plenária; acompanhar a implementação dos Planos e Projetos territoriais; estabelecer diretrizes para acompanhar, coordenar e orientar o funcionamento e a atuação do Núcleo Técnico; entre outras competências.

Em 2016, o Núcleo Diretivo foi formado por (16) dezesseis membros, sendo 08 (oito) titulares e 08 (oito) suplentes das entidades integrantes no Colegiado, e ser representativo dos principais setores integrantes da Plenária (Câmaras Temáticas) observando-se a proporcionalidade entre as entidades que a compõem. Verifica-se na Tabela 5 a seguir a composição do Núcleo Diretivo com representantes da sociedade civil organizada e do poder público.

Tabela 5. Representação do Núcleo Diretivo no COTEVAJI - 2017.

| Quantidade | Instituição da sociedade civil organizada                        | Município    |
|------------|--|--------------|
| 1          | Conselho de Cultura  | Brejões      |
| 1          | Sindicato dos Trabalhadores Rurais                               | Jaguaquara   |
| 2          | Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) | Mutuípe      |
| 1          | Polo Sindical  | Laje         |
| 1          | Sindicato dos Pequenos Produtores Rurais                         | Cravolândia  |
| 1          | Associação Filhas e Filhos de Oxum                               | Santa Inês   |
| 1          | União dos Alunos de Mutuípe - UEM                                | Mutuípe      |
| 1          | Associação Bem Monte Carmelo                                     | Jaguaquara   |
| Quantidade | Instituição do poder público                                     | Município    |
| 1          | Secretaria de Agricultura  | Brejões      |
| 1          | Secretaria de Agricultura  | Nova Itarana |
| 1          | Secretaria de Educação   | Brejões      |
| 1          | Secretaria de Agricultura  | Laje         |
| 1          | Secretaria de Agricultura  | Cravolândia  |
| 1          | Departamento de Cultura  | Laje         |
| 1          | Secretaria de Cultura do Estado da Bahia - SECULT                | Cravolândia  |

Fonte: Elaborada pela autora a partir Regimento Interno do Colegiado Territorial (2014).

As Câmaras Temáticas foram constituídas para auxiliar o Colegiado em debates de temas específicos ou abrangentes do processo de desenvolvimento. Esta constituição foi feita observando a participação de cada município que compõe o Território. Cada Câmara Temática tem um representante, escolhido pela maioria, que automaticamente o Articulador Territorial. Instituem-se as seguintes Câmaras Temáticas do COTEVAJI: Câmara de Agricultura; Câmara de Meio Ambiente; Câmara da Juventude; Câmara da Educação; Câmara de Cultura, Turismo, Desporto e Lazer; Câmara da Saúde; Câmara de Assistência Social e Segurança Alimentar e Nutricional; Câmara de Mulheres.

Em 2010, a UFRB constituiu uma estrutura física permanente para o Colegiado Territorial do Recôncavo da Bahia, no *campus* de Cruz das Almas, mas com a participação de outros colegiados, como do Vale do Jiquiriçá e do Portal do Sertão. Assim em 2013, a Reitoria da UFRB constituiu uma Assessoria Especial para o Acompanhamento da Política Territorial, com a disponibilização de uma técnica para essas atividades. Além disso, a UFRB vem contribuindo nesta dinâmica territorial, com existência de pesquisa e de extensão universitária em diversas áreas

do conhecimento nestes e em outros territórios rurais, mas com as ações de ensino a partir do acesso e de permanência nos cursos de graduação, com destaque para os cursos de Educação do Campo. Nessa perspectiva, a seguir, aborda-se como se configura a questão agrária e o desenvolvimento territorial neste local estudado.

#### **1.4. Questão agrária e Desenvolvimento Territorial do Vale do Jiquiriçá.**

Para entender a questão agrária do Território Rural do Vale do Jiquiriçá, faz-se necessário partir dos pressupostos que a acesso a terra, a propriedade e o uso das terras que são elementos centrais para o entendimento da questão agrária. Sendo que a mesma pode ser definida historicamente por relações de produção e pelas formas de expansão do capitalismo no campo, que vai se materializado através das mudanças e conflitos econômicos, culturais e políticos que definem a maneira como a terra é organizada para a produção, estando diretamente ligada ao modo de produção da sociedade. Sabe-se que é preciso resolver esses problemas agrários para promover o desenvolvimento social no campo, possibilitando que sujeitos permaneçam no seu lugar de origem e vivendo dignamente.

Primeiramente, faz-se necessário diferenciar a Reforma Agrária (RA) e a Reforma Agrária de Mercado (RAM). Segundo Eraldo (2008), a Reforma Agrária (RA) é compreendida como uma política pública que visa alterar a estrutura de distribuição das terras, da água e da floresta em favor dos trabalhadores sem terra e/ou com pouca terra, seguida da implantação de outras políticas sociais, agrícolas, previdenciária etc., que devem buscar o atendimento das reivindicações dos trabalhadores sem terra e suas organizações, bem como, contemplar os minifundiários e suas entidades, permitindo que todos os segmentos do campesinato, envolvidos na RA, possam participar de todas as etapas do processo, desde sua elaboração, seu planejamento e sua execução.

Já a Reforma Agrária de Mercado (RAM) é formada a partir do mercado de terras mediante a necessidade dos camponeses. Forjam-se as condições necessárias para a implementação dos chamados bancos da terra ou fundos de terras, mediante alterações institucionais ou jurídicas. Estes, por sua vez, consistem em fundos formados inicialmente por empréstimos financeiros realizados pelo Banco Mundial (BM), voltados à concessão de créditos fundiários para agricultores pobres, implantados em países onde se verifica uma forte concentração fundiária e,

portanto, dificuldade de crescimento econômico. Conforme Eraldo (2008), embora esta política seja propagada como uma forma ágil de redistribuição de parte da riqueza, o que acontece na prática e que, o seu fundamento é o estímulo ao funcionamento do mercado de terras. A reforma agrária de mercado

resulta de um arranjo institucional tripartite no qual o Banco Mundial concede empréstimos internacionais ao Estado-Nação que, mediante convênios, transfere a responsabilidade para os governos estaduais de gerir e implementar o financiamento da compra de terras por trabalhadores sem terra ou com pouca terra. São os agentes financeiros e o Estado que definem, preliminarmente, o quantitativo de área e famílias a ser incorporado ao programa. Dentre as justificativas para o programa, está a redução da pobreza rural, a redução dos custos da reforma agrária, a eliminação das situações conflituosas e burocrática etc. Pressupõe-se que a liberdade dos camponeses, para escolher o imóvel que desejam comprar e negociar o preço das terras permitirá comprar os melhores imóveis por preços mais baixos (ERALDO, 2008, p. 399).

A principal diferença é que na RAM, o “beneficiário” paga a terra, com formas de financiamento teoricamente facilitadas. Na RAM não acontecesse a redistribuição fundiária cuja legitimação é social e econômica, ou seja, a terra “não cumpre seu papel social”. Por isso, com o intuito de combater as ocupações de terra, a política criada pelo agronegócio foi a RAM caracterizada mediante necessidade dos camponeses. Depois a mesma foi denominada de Cédula da Terra que virou Banco da Terra e hoje é chamada de Crédito Fundiário. É uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob o domínio do agronegócio. Logo, a viabilidade da RAM depende totalmente das condições de aquisição da terra, que devem ser muito mais interessantes que as do mercado, pois as leis do mercado são as exatas responsáveis da expulsão dos camponeses pobres do campo.

No Brasil, vem ocorrendo a reforma agrária e a reforma agrária de mercado<sup>23</sup> por meio dos processos geográficos de espacialização e territorialização. Sendo que os assentamentos rurais, conquistados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), resultam, na grande maioria, do dimensionamento do espaço de socialização política, formado pelo espaço interativo, comunicativo e de luta e

---

<sup>23</sup> Foi a partir de meados da década de 1990, que o Brasil passou a vivenciar, simultaneamente, os primeiros impactos da adoção do neoliberalismo e a implantação de uma agenda de reformas de segunda ordem. Esta carrega, em seu bojo, um conjunto de políticas e ações fundiárias, inspiradas no receituário agrário de algumas instituições, especialmente do Banco Mundial (ERALDO, 2008, p. 325). [...] Mas foi em 1997, quando foi introduzida a primeira experiência de RAM no Brasil (ERALDO, 2008, p. 326).

resistência. Por sua vez, os empreendimentos do crédito fundiário resultam na reforma agrária de mercado, também, no dimensionamento do espaço de socialização política, contudo, a existência de diferenças na natureza das relações sociais conduz ao dimensionamento de outros espaços (ERALDO, 2008). Essa política acontece porque

indubitavelmente, o Banco Mundial, ao atribuir à sua política neoliberal de acesso a terra a denominação de reforma agrária, objetiva esvaziar o conteúdo político e conflituoso embutido neste conceito. A política de reforma agrária neoliberal busca a resolução do conflito histórico entre sem terra e latifundiários, em países em que a concentração fundiária é exacerbada. Segundo o Banco, a reforma agrária tradicional, via desapropriação, não é possível no momento atual, porque as elites econômicas resistem à reforma, e isso gera muito conflito. O objetivo é não incomodar as elites mediante medidas desapropriatórias, mas comprar as terras daqueles que estão dispostos a vendê-las, pelo preço que pedirem (ERALDO, 2008, p. 266).

As políticas agrárias financiadas pelo Banco Mundial têm demonstrado que, embora tal pacote agrário tenha centralidade na redução da pobreza, essa problemática não será solucionada a partir do mercado, seja com a titulação alienável das terras e/ou por meio do crédito fundiário. Eraldo afirma que,

a partir do momento em que a reforma agrária passa a ser regulada pela lei da oferta e da procura de terras, o Estado brasileiro dilui o seu estratégico poder de comandar o processo de democratização da propriedade fundiária. Transfere para os proprietários a autonomia de determinar a escala, o preço, o espaço e o tempo da reforma agrária. Enquanto isso, ao Estado cabe apenas o papel de financiar, conceder assistência técnica e avaliar os projetos criados. Em todos os programas, há, ainda, a previsão legal de transferência de poderes do governo federal para a esfera local, com base no estabelecimento de acordos com os governos estaduais, transferindo para estes a atribuição de implementação do programa. Esse conjunto de ações, previstas nos programas, explicita a obviedade da estratégia de desfederalização das ações políticas de reforma agrária (ERALDO, 2008, p. 335).

Enfim, verifica-se que há um controle no processo de territorialização da RAM que está concentrado no mercado. Nesta política pública, a criação e recriação do campesinato é a lei da oferta e da procura. Uma reforma agrária concentrada nesses princípios expressa o controle e a subordinação a um modelo de desenvolvimento onde o capital detém o poder.

Existem várias polêmicas na sociedade brasileira em relação ao tema da Reforma Agrária. Essas polêmicas aparecem na imprensa, no governo, na academia e mesmo entre os movimentos sociais do campo, mostrando as divergências e

contradições existentes nesse espaço de disputa. Stedile (2012) elenca as principais polêmicas:

primeiro, a expressão Reforma Agrária continua sendo utilizada no Brasil apenas como sinônimo de desapropriação de alguma fazenda e da política de assentamentos rurais. A segunda polêmica é sobre haver ou não necessidade de uma verdadeira Reforma Agrária. As forças conservadoras presentes no governo, na imprensa e na academia defendem a ideia de que o Brasil já resolveu seu “problema agrário”; portanto, não há necessidade de uma Reforma Agrária do tipo clássico<sup>24</sup>. Do ponto de vista do capitalismo, agora em sua fase de dominação pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais, de fato, não há necessidade de democratização da propriedade da terra como fator indutor do desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas no campo, como é o caso na fase do capitalismo industrial [...]. Os movimentos sociais do campo articulados na Via Campesina, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Comunidades Quilombolas e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil, defendem a necessidade de uma Reforma Agrária popular<sup>25</sup> (STEDILE 2012, p. 665 – 666).

Para Fernandes (2009b), a questão agrária é um problema estrutural do modo capitalista de produção. Este problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital

---

<sup>24</sup> São considerados aqueles programas de governo para desapropriação e distribuição massiva de terras que ocorreram durante o processo de industrialização. Esse tipo de Reforma Agrária foi o primeiro realizado pelo Estado burguês. O objetivo principal desses governos era aplicar o direito republicano e democrático de garantir a todos os cidadãos o acesso a terra e também desenvolver o mercado interno para a indústria, com a distribuição de terra e renda aos camponeses até então desprovidos de bens (STEDILE, 2012, p. 660).

<sup>25</sup> Em termos gerais, a Reforma Agrária popular compreende a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades, estabelecendo-se inclusive um limite máximo da propriedade rural no Brasil e sua distribuição a todas as 4 milhões de famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro. Combina a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias cooperativas. Compreende a necessidade de adoção de novas técnicas agrícolas, baseadas na agroecologia, que consigam aumentar a produtividade das áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem uso de venenos agrícolas. Prevê, ainda, a democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo entre os trabalhadores adultos. Além disso, implica um programa nacional de mecanização agrícola baseado em pequenas máquinas e ferramentas, que permita aumentar a produtividade do trabalho, diminuindo o esforço físico humano, sem expulsão da mão de obra do campo. E, finalmente, compreende um amplo programa de valorização das manifestações culturais do meio rural em geral vinculados aos hábitos alimentares, músicas, cantorias, poesias, celebrações religiosas e festas rurais (STEDILE 2012, p. 667).

necessita se territorializar sem limites. Para a sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. Ainda para esse autor, a questão agrária não é uma questão conjuntural, mas sim é estrutural, portanto não há solução para a questão agrária a partir do modo capitalista de produção.

De acordo com Fernandes (2008), o conflito deve ser compreendido em seu movimento, ou seja, corresponde a um processo contínuo, alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo ao promover, ao mesmo tempo, a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização das relações sociais. Deste modo, 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 (FERNANDES 2008, p. 174).

A questão agrária é uma das expressões da questão social, originada a partir da apropriação e monopolização da propriedade privada da terra. Tal situação permite a obtenção da renda da terra pelo capital, ao mesmo tempo em que também é condicionante da questão social uma vez que é ponto de tensão entre duas estruturas sociais conflitantes: campesinato e agricultura capitalista, abordados como sinônimos de latifúndio/agronegócio.

Então, a conflitualidade é o processo de enfrentamento perene alimentado pela contradição estrutural do capitalismo que produz concentração de riqueza de um lado e expande a pobreza e a miséria do outro. Neste sentido, compreendemos que

um conflito por terra é um confronto entre classes sociais, entre modelos de desenvolvimento, por territórios. O conflito pode ser enfrentado a partir da conjugação de forças que disputam ideologias para convencerem ou derrotarem as forças opostas. Um conflito pode ser 'esmagado' ou pode ser resolvido, entretanto a conflitualidade não. Nenhuma força ou poder pode esmagá-la, chaciná-la, massacrá-la. Ela permanece fixada na estrutura da sociedade, em diferentes espaços, aguardando o tempo de volta, das condições políticas de manifestações dos direitos. [...] Os acordos, pactos e tréguas definidos em negociações podem resolver ou adiar conflitos, mas não acabam com a conflitualidade, porque esta é produzida e alimentada dia-a-dia pelo desenvolvimento desigual do capitalismo (FERNANDES, 2005, p.26).

A conflitualidade necessariamente não é demarcada pelo conflito direto, ela é estabelecida no âmbito de uma correlação de forças em defesa de projetos históricos antagônicos, sendo o que prevalece é interesse do capital. Assim, mesmo que não tenha conflitos aparentes por terra, isto não quer dizer que não exista questão agrária, ela fica implicitamente entendida diante dos conflitos existentes que são quase sempre sufocados pelos diversos agentes hegemônicos do capital, com destaque para o Estado que faz o controle das forças produtivas diante desta realidade.

Fernandes (2013) aborda a questão agrária a partir de dois processos que comumente são analisados separados: o conflito por terra e o desenvolvimento rural. Existe uma compreensão predominante é a de que o conflito prejudica o desenvolvimento. Confrontando essa visão, afirma-se que conflito agrário e desenvolvimento são processos inerentes da contradição estrutural do capitalismo e paradoxalmente acontecem simultaneamente. Portanto,

a conflitualidade e o desenvolvimento acontecem simultâneos e conseqüentemente, promovendo a transformação de territórios, modificando paisagens, criando comunidades, empresas, municípios, mudando sistemas agrários e bases técnicas, complementando mercados, refazendo costumes e culturas, reinventando modos de vida, reeditando permanentemente o mapa da geografia agrária, reelaborado por diferentes modelos de desenvolvimento (FERNANDES, 2013, p. 179).

O MST é considerado por diversos autores o principal movimento camponês na luta pela terra e continua lutando para o assentamento das famílias sem terra com ênfase para a criação de políticas para o desenvolvimento e autonomia dos seus territórios.

Mas apesar da luta história do MST, Fernandes (2014) apresenta a concentração como uma marca no campo brasileiro. Esse fato tem produzido diferentes posturas a respeito do desenvolvimento da agropecuária. Essas posturas são: algumas consideram a eliminação dos produtores que produzem menos; enquanto outros defendem a ampliação da participação dos pequenos agricultores na divisão da riqueza produzida, inclusive com políticas de acesso a terra para aumentar o número de agricultores, com a reforma agrária e crédito fundiário. Ainda para o autor,

essas duas visões sobre o desenvolvimento se expressam em paradigmas que procuram explicar as desigualdades defendendo uma via de acordo

com os seus interesses e necessidades. Para o agronegócio, a eliminação de agricultores é natural num modelo competitivo em que sobrevivem os melhores. Nessa lógica, para o paradigma do capitalismo agrário, o problema das desigualdades é resultado do fracasso das pessoas que não conseguem se manter no mercado. Para os movimentos camponeses vinculados à Via Campesina, aumentar o número de agricultores e sua participação na distribuição de terras e na economia agropecuária é fundamental para corrigir os problemas agrários gerados pela lógica perversa da produção capitalista. Nesse sentido, para o paradigma da questão agrária, o problema das desigualdades é gerado nas relações de subalternidade imposta pelo capital, que elimina parte importante dos agricultores. Por essa compreensão, um dos movimentos camponeses mais atuantes do Brasil – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST- tem feito da ocupação de terra a principal forma de acesso a terra no Brasil. São essas ações que têm mantido a reforma agrária na pauta política do governo brasileiro (FERNANDES, 2014, p. 19-20).

Sabe-se que a expansão do agronegócio tem contribuído significativamente para a ampliação da política de concentração de terra e da renda no campo brasileiro e, conseqüentemente impulsionou o processo de degradação dos recursos naturais, a geração das desigualdades, a exploração e violência, e também, a destruição das oportunidades de trabalho e a descaracterização das identidades camponesas, a negação de direito a educação contextualizada e de qualidade, e vem invisibilizar as diversidades culturais existente no campo brasileiro.

A luta dos movimentos sociais tem mostrado do campo que somente por meio da ação política coletiva e organizada é que os diferentes setores têm conquistado direitos, ainda que de forma incompleta e sem efetivação plena com garantia de políticas públicas. Nesse contexto, entendemos que a luta pela reforma agrária como uma luta popular de enfrentamento ao capital, assim como ao modelo de produção tem características particulares e que precisam ser enfrentadas diariamente. Nesse sentido,

a reforma agrária nesse contexto é uma alternativa para o desenvolvimento tanto do espaço agrário quanto do espaço urbano, uma vez que, com a democratização do acesso à terra e a criação de condições para que as populações se fixem no meio rural, promoveria uma desaceleração do crescimento das cidades e até mesmo um retorno de famílias de origens camponesas residentes nas cidades para o espaço rural. Para tal fim, a reforma agrária teria de ser implantada não apenas como uma política de distribuição de terras, mas também com vistas à criação de condições para a produção, lazer, cultura e participação política dessas populações (ALENTEJANO, 2003, *apud*. FERNANDES, 2014, p. 98).

Assim, além da conflitualidade existente, Fernandes (2005) afirma que o agronegócio procura cooptar a agricultura camponesa para defender e difundir o seu modelo de desenvolvimento através da eliminação das diferenças, pois,

inevitavelmente, todos são iguais perante o mercado e todos são, potencialmente, empreendedores. Nessa mesma direção,

sabe-se que quanto mais desigual é a distribuição de terra mais a estrutura fundiária é fortalecida, fato que ressalta uma relação de poder entre grandes proprietários e donos de pequenos portes de terra, entre latifundiários e camponeses. Observa-se ainda que a concentração fundiária tem impacto na dimensão produtiva do campo, a substituição dos trabalhadores rurais pela modernização agrícola, o monopólio sobre o patrimônio ambiental do país e as mazelas sociais advindas do êxodo rural com a concentração populacional na zona urbana (ALENTEJANO, 2012).

Pode-se concluir que a concentração de terra expulsa os trabalhadores do campo, o que é acentuado pela modernização da agricultura, que reduz a necessidade de mão de obra no campo. A concentração de terra vem provocando o êxodo rural, crescimento desordenado das cidades, desemprego, perda da identidade camponesa, entre outros, além disso, o agronegócio provoca grandes impactos ambientais. Esta tendência à urbanização no Brasil é anunciada como provocados pelo processo da modernização como sinônimo de progresso, no entanto, o que se observa é a busca em

[...] concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a reforma agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa. Urbanização nem sempre é sinônimo de progresso, muitas vezes são resultados de políticas de controle social e de concentração de riquezas e, portanto, de poder (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.25)

Além disso, a concentração fundiária explica também duas outras mazelas existentes no campo brasileiro: a violência e a devastação ambiental. Como atestam os dados publicados anualmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), a violência segue sendo parte do cotidiano do campo brasileiro. No que se refere à devastação ambiental, é notório que as grandes monoculturas e a criação extensiva de gado, foram as atividades que veem provocando historicamente a destruição das florestas e demais formações vegetais brasileiras. Hoje, além de continuar a produzir a devastação ambiental, os grandes latifúndios monocultores são também os principais responsáveis pela transformação do Brasil no maior consumidor mundial de agrotóxicos, pois são as culturas da soja, da cana-de-açúcar, do milho e do algodão as que mais utilizam agroquímicos e, com isto, contribuem para a

contaminação do ar, das águas, do solo, dos alimentos e dos trabalhadores rurais brasileiros (ALENTEJANO, 2012).

Além das formas de acesso a terra e do uso da propriedade, faz-se necessário explicitar as formas de uso que podem ser implementadas de acordo com o modelo de agricultura praticado para ampliar o entendimento da questão agrária. Apresenta-se a seguir conceitos que ajudam na compreensão das diferenças existentes no modo de produção a partir do entendimento sobre a agricultura camponesa, agricultura de subsistência, agricultura familiar, agricultura patronal/agronegócio, formas distintas de organizações que devem ser analisadas para interpretação e formulação de estratégias e políticas públicas diferenciadas.

O uso corrente da expressão agricultura camponesa por amplas parcelas das próprias famílias camponesas no processo de construção da sua identidade social, pelos movimentos e organizações populares no campo, por organismos governamentais, pela intelectualidade acadêmica e por parcela dos meios de comunicação de massa tem sido crescente nas últimas décadas. Isso decorre, por um lado, da aceitação da concepção, no Brasil contemporâneo, de que a agricultura camponesa é expressão de um modo de se fazer agricultura distinta do modo de produção capitalista dominante, e, nesse sentido, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante. A agricultura camponesa é

o modo de produzir agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 2000, p. 116-130 *apud* CARVALHO e COSTA, 2012, p. 28).

Desse modo, pode-se afirmar que o modo camponês de fazer agricultura não está separado do modo de viver da família, pois é preciso considerar que os

[...] trabalhadores familiares não podem ser peremptoriamente dispensados, porque, em geral, também são filhos. Eles devem ser alocados segundo ritmos, intensidade e fases do processo produtivo. São então sustentados nas situações de não trabalho e integrados segundo projetos possíveis para constituição e expansão do patrimônio familiar, para inclusão de novas gerações, conforme as alternativas de sucessão ou de negação da posição. Essas alternativas são assim interdependentes da avaliação da posição e das viabilidades da reprodução da categoria socioeconômica (NEVES, 2005, p. 26 *apud* CARVALHO e COSTA, 2012, p. 28).

Conforme Carvalho e Costa (2012), a expressão agricultura de subsistência, presente nos discursos dominantes desde o Brasil colonial, discrimina os camponeses por serem produtores de alimentos para o consumo interno e também externo. Nesse entendimento, uma tarefa considerada subalterna, ainda que necessária para a reprodução social da formação social brasileira. Mas contrapondo-os ao modo dominante de se fazer a agricultura, o qual se reproduz desde as sesmarias até a empresa capitalista contemporânea, mantendo a tendência geral de se especializar no monocultivo e na oferta de produtos para a exportação.

Foi a partir da Revolução Verde<sup>26</sup> na agricultura, iniciada em meados da década de 1950 e revivificada a partir dos anos 1980, com a expansão mundial da concepção de artificialização da agricultura e a ampliação dos contratos de produção entre as empresas capitalistas e as famílias camponesas, introduziu-se a expressão agricultura familiar, que era de uso ainda não usual, mas acentuado desde a década de 1990, e depois consagrada em lei como expressão formal, porque utilizada por programas e políticas públicas governamentais. De acordo com Carvalho e Costa, a expressão agricultura familiar

traz como corolário da sua concepção a ideia de que a possibilidade de crescimento da renda familiar camponesa só poderá ocorrer se houver a integração direta ou indireta da agricultura familiar com as empresas capitalistas, em particular as agroindústrias (CARVALHO e COSTA, 2012, p. 31).

Ampliando o conceito, acrescenta-se que

a agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Essa condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento, porque referencia racionalidades sociais compatíveis com o atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos; interfere na criação de padrões de sociabilidade entre famílias de produtores; e constrange certos modos de inserção no mercado produtor e consumidor (VEIGA, 1995; WANDERLEY, 1995 *apud* NEVES, 2012, p.34).

---

<sup>26</sup> Foi introdução em larga escala, a partir de 1950, em muitos países e no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade foi denominada Revolução Verde. Esse ciclo de inovações, teve como objetivo intensificar a oferta de alimentos, iniciou-se com os avanços tecnológicos do pós-guerra, com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial, a fim de solucionar a fome no mundo, visto que na época se considerava a pobreza, e principalmente a fome, como um problema de produção (PEREIRA, 2012).

No entanto, em 24 de julho de 2006, foi sancionada a lei nº. 11.326, que estabeleceu as Diretrizes para a Formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, portanto, elaborando oficialmente a expressão agricultura familiar como concepção distinta daquela da empresa capitalista no campo.

Para Carvalho e Costa (2012), a oficialização da expressão agricultura familiar teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como agricultores familiares para a sua inclusão em programas governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram reprodutores da matriz de produção e tecnológica dominante. Já que por muito tempo, a agricultura familiar foi marginalizada pelo Estado, na medida em que este priorizou a agricultura capitalista baseada na monocultura exportadora.

Para Neves (2012), a agricultura familiar possuindo o reconhecimento acadêmico, político e jurídico, pode, em termos bem gerais ou abstratos, ser consensualmente assim conceituada: modelo de organização da produção agropecuária onde predominam a interação entre gestão e trabalho, a direção do processo produtivo pelos proprietários e o trabalho familiar, complementado pelo trabalho assalariado.

A expressão agricultura camponesa em sua concepção comporta a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Deste modo, incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa (CARVALHO e COSTA, 2012).

Carvalho e Costa (2012), elencam alguns problemas enfrentados pela agricultura camponesa no país, desde o seu surgimento no período colonial até a época atual, esses empecilhos são: dificuldades políticas do acesso à terra; várias formas de pressão e repressão para a sua subalternização às empresas capitalistas; exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital; indução direta e indireta para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos

camponeses, sempre considerados à margem do modo capitalista de fazer agricultura. Mas vale ressaltar que diante dessa contradição,

não são raras as situações em que unidades familiares camponesas e empresas capitalistas cooperam umas com as outras. Não são raras, também, as situações em que os camponeses tentam imitar a lógica capitalista, que lhes é antagônica, e na maior parte das vezes inviabilizam-se economicamente por isso. Portanto, como sempre, os camponeses estão cercados de armadilhas. O que está em confronto são dois paradigmas profundamente distintos de como se faz agricultura: o camponês e o capitalista (CARVALHO e COSTA, 2012, p. 33).

Ainda para os autores mencionados, a tendência da agricultura camponesa contemporânea de afirmar a sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital, de se apoiar no princípio da coevolução social e ecológica e de enveredar pela agroecologia mantém a possibilidade da sua reprodução social, dado que constrói socialmente as bases de outro paradigma para fazer agricultura.

O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (DAVIS e GOLDBERG, 1957). Esse termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Assim, pode-se considerar que o

agronegócio é, portanto, o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive, a agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passou por modificações, ampliações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem (BRASIL/MDA, 2008, p. 30).

Diante do exposto, faz-se necessário entender qual a condição que possibilita o camponês inserido na lógica capitalista torna-se capitalista. Portanto,

não é a participação do camponês no mercado capitalista que o torna capitalista. Como também não é o uso de novas tecnologias ou a venda para a indústria que o torna capitalista. É a mudança de uma relação social organizada no trabalho familiar para uma relação social organizada na contratação do trabalho assalariado em condição que supere a força de trabalho da família em determinadas condições espaciais e temporais.

Essas condições dependem das instituições que as determinam. Evidentemente, não existe consenso sobre um parâmetro para essas condições (BRASIL/MDA, 2008, p. 30).

A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração. Nessa nova fase de desenvolvimento, que é o agronegócio, esse modelo de produção procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, se torna o espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. Se o território do latifúndio pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, o território do agronegócio apresenta-se como sagrado, que não pode ser violado. Conclui-se que o agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento (BRASIL/MDA, 2008, p. 32).

Historicamente, a relação existente entre os latifundiários e educação rural no Brasil foi definida pelas elites ruralistas. Trata-se da história do atraso, das alianças entre os latifundiários e da política do clientelismo que prevaleceu e ainda tem resquícios no Brasil, como menciona Ribeiro (2007, p. 4) ao citar Caio Prado Júnior:

o desenvolvimento do capitalismo não irá trazer a solução para os problemas da população trabalhadora rural, pois é esta quem poderá resolvê-los através da luta, escreve Prado Júnior (2005), em 1960. O problema central é o latifúndio ou o antagonismo entre os grandes proprietários, uma minoria que detém o monopólio do controle da terra e das ocupações em atividades agropecuárias, e a imensa maioria da população trabalhadora do campo que depende de oportunidades de trabalho para garantir a sobrevivência.

Enfim, a Reforma Agrária no Brasil continua sendo uma luta fundamental para garantir uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, faz-se necessário adotar um modelo de produção defendido pelos movimentos sociais com o intuito de superar as principais mazelas existentes no campo brasileiro, como já foi mencionada acima.

Após uma breve discussão teórica sobre o entendimento da Questão Agrária, faz-se necessário a compreensão dessa situação no TR do Vale do Jiquiriçá, *lócus* deste estudo. Desde o início do seu processo de ocupação territorial a população dos municípios que compõem o TR do Vale do Jiquiriçá mantém uma intensa relação com o campo e com a produção agrícola. A sua atividade econômica

atualmente é caracterizada pela produção de uma diversidade de culturas comerciais, com forte presença da agricultura familiar e da agropecuária. Além disso, atualmente em muitos municípios a população do campo ainda é superior a população da cidade.

De acordo com o banco de dados do Projeto GeografAR (2011), com base nos Censos Agropecuários de 1985, 1996 e 2006<sup>27</sup>, foi elaborado a Tabela 6 que mostra o Índice de Gini<sup>28</sup> dos municípios da área estudada. Nestes dados, podemos identificar o aumento da concentração da terra nos municípios do TR do Vale, nos municípios de Amargosa, Brejões, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Mutuípe, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra. Apenas 30% dos municípios não veem aumentando a concentração de terra.

**Tabela 6. Índice de Gini sobre concentração de terra do Território Rural do Vale do Jiquiriçá 1985, 1996 e 2006.**

| Municípios        | Índice de Gini (1985) | Índice de Gini (1996) | Índice de Gini (2006) |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Amargosa          | 0,817                 | 0,813                 | 0,836                 |
| Brejões           | 0,849                 | 0,888                 | 0,908                 |
| Cravolândia       | 0,878                 | 0,812                 | 0,800                 |
| Elísio Medrado    | 0,765                 | 0,778                 | 0,849                 |
| Irajuba           | 0,785                 | 0,875                 | 0,847                 |
| Itaquara          | 0,759                 | 0,790                 | 0,868                 |
| Itiruçu           | 0,628                 | 0,772                 | 0,732                 |
| Jaguaquara        | 0,684                 | 0,801                 | 0,752                 |
| Jiquiriçá         | 0,698                 | 0,734                 | 0,783                 |
| Lafaiete Coutinho | 0,725                 | 0,733                 | 0,795                 |
| Laje              | 0,725                 | 0,762                 | 0,816                 |
| Lajedo do Tabocal | ----                  | 0,693                 | 0,693                 |
| Maracás           | 0,783                 | 0,797                 | 0,766                 |
| Milagres          | 0,859                 | 0,937                 | 0,807                 |
| Mutuípe           | 0,631                 | 0,674                 | 0,709                 |
| Nova Itarana      | 0,797                 | 0,786                 | 0,788                 |
| Planaltino        | 0,818                 | 0,835                 | 0,839                 |

<sup>27</sup> Embora os dados do GeografAR apresentem o Índice de Gini do TR do Vale do Jiquiriçá desde 1920, nem todos os dados dos 20 municípios TR constam a partir desse ano, por isso optamos o recorte temporal para iniciar no ano de 1985.

<sup>28</sup> O índice de Gini serve para medir desigualdades (de terra, de renda, de riqueza, de acesso a bens etc.) e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais igualitária a distribuição, mais próximo de 0 fica o índice, e quanto maior a desigualdade, mais próximo de 1 ele fica.

|                      |       |       |       |
|----------------------|-------|-------|-------|
| Santa Inês           | 0,828 | 0,620 | 0,763 |
| São Miguel das Matas | 0,743 | 0,751 | 0,768 |
| Ubaíra               | 0,740 | 0,818 | 0,847 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Projeto GeografAR (2011).

Segundo o Censo Agropecuário 2006, o número de estabelecimentos do Território Rural do Vale do Jiquiriçá é de 25.997 alocados numa área de 746. 033 hectares. A maior quantidade localiza-se em Mutuípe (3.410), seguido de Ubaíra (3.051), Laje (2.938), Jiquiriçá (2.601) e Amargosa (2.103). Os municípios com menor número de estabelecimentos território são Milagres (81) e Santa Inês (173).

Todos os municípios do Território Rural apresentam o módulo fiscal 35 (ha), exceto Elísio Medrado que é 50 (ha). Verifica-se ainda na Tabela 7 que é alta a percentagem de estabelecimentos com áreas pequenas (abaixo da área necessária para a reprodução simples), isto indica que há uma minifundização pela subdivisão das terras. Esse fator que pode está inviabilizado as unidades da produção menores e a sucessão dos agricultores familiares.

**Tabela 7. Estrutura fundiária dos municípios do Território Rural do Vale do Jiquiriçá – 2006**

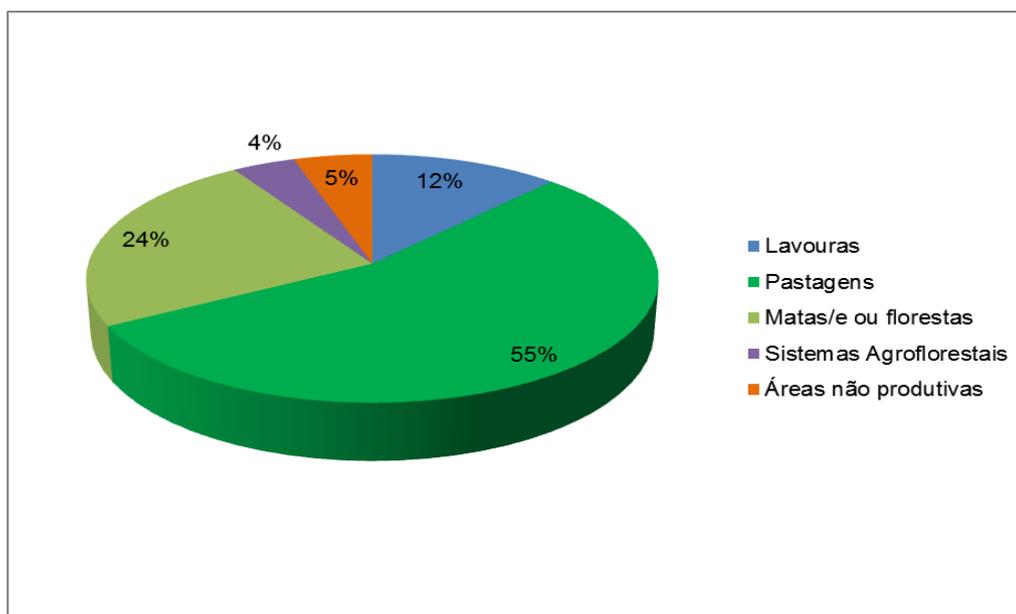
| Município            | Número de estabelecimentos | Área total (ha) | % por grupo de área total |             |                |
|----------------------|----------------------------|-----------------|---------------------------|-------------|----------------|
|                      |                            |                 | Menos 50 ha               | 50 a 500 há | Mais de 500 ha |
| Amargosa             | 2.103                      | 34.299          | 30,99                     | 44,07       | 14,77          |
| Brejões              | 684                        | 34.901          | 9,67                      | 26,61       | 51,54          |
| Cravolândia          | 219                        | 10.893          | 7,94                      | 34,45       | 57,61          |
| Elísio Medrado       | 1.336                      | 20.673          | 28,93                     | 53,79       | ----           |
| Irajuba              | 648                        | 34.756          | 14,9                      | 32,01       | 33             |
| Itaquara             | 824                        | 27.201          | 13,19                     | 58,37       | 24,22          |
| Itiruçu              | 928                        | 24.584          | 30,08                     | 65,66       | ----           |
| Jaguaquara           | 1.720                      | 74.793          | 23,42                     | 45,24       | 31,34          |
| Jiquiriçá            | 2.601                      | 18.608          | 52,93                     | 40,33       | ----           |
| Lafaiete Coutinho    | 387                        | 28.463          | 9,45                      | 46,94       | 33,14          |
| Laje                 | 2.938                      | 40.571          | 37,39                     | 37,65       | ----           |
| Lajedo do Tabocal    | 409                        | 32.682          | 13,42                     | 57,75       | 28,83          |
| Maracás              | 1.727                      | 166.968         | 8,76                      | 43,38       | 47,71          |
| Milagres             | 81                         | 15.260          | 6,78                      | 21,44       | 51,73          |
| Mutuípe              | 3.410                      | 21.591          | 68,96                     | 31,05       | 0              |
| Nova Itarana         | 524                        | 36.969          | 13,15                     | 44,46       | 42,4           |
| Planaltino           | 1.039                      | 86.577          | 12,56                     | 27,44       | 60,01          |
| Santa Inês           | 173                        | 33.312          | 2,14                      | 31,99       | 65,87          |
| São Miguel das Matas | 1.195                      | 17.147          | 41,53                     | 52,34       | -----          |
| Ubaíra               | 3.051                      | 72.362          | 23,11                     | 43,13       | 33,77          |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Projeto GeografAR (2011).

Na Figura 4, observa-se a distribuição por área dos principais usos da terra no Vale de Jiquiriçá, segundo os dados do Censo Agropecuária do IBGE de 2006. O que chama mais atenção é 55% da área/ha da terra é usada para a pastagem, base alimentar da pecuária de corte. Sabe-se que a pecuária é uma das maiores contribuintes para os problemas ambientais na atualidade, incluindo mudanças climáticas, poluição do ar, poluição e esgotamento da água, degradação do solo e perda de biodiversidade. A bacia do rio Jiquiriçá vem sofrendo com esses problemas ambientais, afetando o solo, a vegetação, a fauna e os recursos hídricos. Pode-se afirmar que este é um dos fatores que tem contribuído o êxodo dos camponeses, devido a baixa absorção de mão-de-obra da pecuária extensiva.

A área/ha destinada à produção de lavouras é reduzida diante da destinada a pastagem, nota-se que existe necessidade de mais investimentos em políticas públicas seja por meio da assistência técnica, crédito, incentivo para agricultura familiar para alterar essa realidade presente neste território.

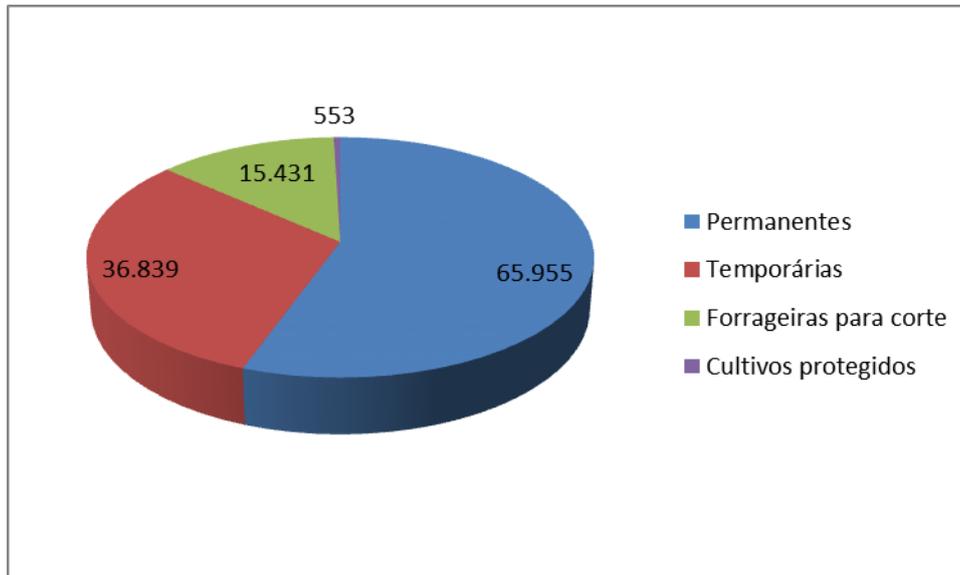
**Figura 4. Principais formas de uso de terra em áreas/ha no Território Rural do Vale do Jiquiriçá.**



Fonte: Adaptado pela pesquisado segundo Olade (2010), dados do Censo Agropecuário 2006, IBGE.

Verifica-se na Figura 5<sup>29</sup> que a maior área em hectares é usada para produção de lavouras permanentes e temporárias no Território Rural do Jiquiriçá. O que corresponde mais de 87% da área/ha ocupada para esta finalidade.

**Figura 5. Áreas em ha no Território de Rural do Vale do Jiquiriçá de cultivos.**



Fonte: Adaptado pela pesquisado, segundo Olade (2010), dados do Censo Agropecuário IBGE (2006).

Segundo o Banco de dados do Projeto Geografar (2006), verifica-se no Vale do Jiquiriçá altos índices de concentração da terra e por baixos indicadores de desenvolvimento socioeconômico, elementos que interferem na dinâmica socioespacial deste território em estudo. A territorialidade no Vale se dá através da reforma agrária e regularização fundiária em acampamentos; e projetos de reforma agrária e reforma agrária de mercado. Essas três formas de acesso a terra estão presentes no Território, da seguinte forma:

**Tabela 8. Formas de acesso a terra no Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2006).**

| 12 acampamentos |             |              |
|-----------------|-------------|--------------|
| Quant.          | Município   | Nome         |
| 1               | Cravolândia | Chico Mendes |

<sup>29</sup> Vale mencionar que nas Figuras 4 e 5 na pesquisa dos dados coletados estava incluído o município de Iramaia que fazia parte do Território, mas atualmente esse município não faz parte deste território.

| 1  | Itaquara          | Futuro do Amanhã   |
|--|-------------------|--|
| 3  | Jaguaquara        | Deus é Amor, Jerusalém e Poder Divino  |
| 1  | Lafaiete Coutinho | Três Morros  |
| 2  | Maracás           | Cumbe e Luís Inácio Lula da Silva  |
| 1  | Planaltino        | Santa Luzia  |
| 3  | Santa Inês        | Hermes de Cayres, Natur de Assis e Raimundo Almeida Araújo   |
| <b>18 projetos de reforma agrária constitucional</b> |                   |  |
| Quant.   | Município         | Nome   |
| 1  | Cravolândia       | Palestina  |
| 2  | Irajuba           | Ipauate e Pedrão   |
| 2  | Iramaia           | Boa Sorte Uma e Dandara  |
| 4  | Jaguaquara        | Assembleia, Baixa Alegre, Santa Domenica e Lagoa dos Patos/Wilson Furtado                              |
| 2  | Lajedo do Tabocal | Pedra Grande e Reunidas Santa Luzia  |
| 2  | Planaltino        | Lagoa da Onça e São Diogo  |
| 1  | Maracás           | Khaeta   |
| 3  | Santa Inês        | Itatiaia, Rancho Alegre e São Paulo  |
| 1  | Ubaíra            | Jiquiriçá  |
| <b>7 projetos de reforma agrária de mercado</b>      |                   |  |
| Quant.   | Município         | Nome   |
| 1  | Brejões           | Pequenos Produtores Rurais Br. Raimundo Cardoso (Programa Cédula da Terra)                             |
| 1  | Itaquara          | Califórnia (Projeto Crédito Fundiário)   |
| 2  | Jaguaquara        | Serra Dourada e Três Riachos (Projeto Crédito Fundiário)   |
| 2  | Maracás           | Trabalhadores Rurais do Boqueirão (Programa Cédula da Terra) e Pimdoqueira (Projeto Crédito Fundiário) |
| 1  | Ubaíra            | Pequenos Produtores Rurais de Brejões (Projeto Crédito Fundiário)                                      |

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do artigo de LIMA e CALHAU (2011, p. 6).

Observa-se que os 12 Acampamentos, 18 Projetos de Reforma Agrária Constitucional e 7 Projetos de Reforma Agrária de Mercado, totalizando 37 formas de acesso a terra no TR do Vale do Jiquiriçá, esses estão mais centralizados em alguns municípios, enquanto em outros municípios os camponeses não pautaram e não conquistaram o acesso à terra por meio destas modalidades. Embora este território seja composto por uma diversidade de sujeitos sociais que convivem com

distintas modalidades de acesso à terra que, por muitas vezes acontecem conflitos e territorialidades específicas.

O processo de ocupação do Território foi marcado pela inserção dos ciclos econômicos como: primeiramente a atividade canavieira, depois a fumageira e posteriormente a lavoura cacaueteira e a pecuária. Os trabalhos realizados na cultura dessas lavouras eram realizados pelos afro-brasileiros. Por esse motivo atualmente existe a presença de comunidades tradicionais de quilombolas, no território em estudo, especialmente em Milagres que apresenta maior número. Sendo que das 8 comunidades do Território Rural do Vale do Jiquiriçá, apenas 2 são certificadas<sup>30</sup> pela Fundação Cultural Palmares (Tabela 9).

**Tabela 9. Comunidades quilombolas certificadas e identificadas no TR do Vale do Jiquiriçá**

| <b>Município</b> | <b>Comunidade</b> |
|------------------|-------------------|
| Itaquara         | Novo Horizonte    |
|                  | Piabinha          |
| Jaguaquara       | Lindolfo Porto    |
| Milagres         | Cariri            |
|                  | Gameleira         |
|                  | Lagoa Dois Irmãos |
|                  | Laje de Pedra     |
| Planaltino       | Caboclo           |

Fontes: Elaborado pela autora a partir da SEI (2015), dados retirados de Brasil (2013 b) e Projeto Geografar (2011),

Composto por uma diversidade de sujeitos sociais que convivem com distintas formas de acesso à terra que, não raro, geram conflitos e territorialidades específicas. É importante a afirmação dessas comunidades quilombolas e das áreas de assentamentos e de reforma agrária, ressignificando a sua inserção social e garantindo que essas comunidades tenham uma educação diferenciada e que contemple a sua realidade local em busca da transformação social.

A garantia e acesso a terra é a forma dos povos tradicionais e dos camponeses permanecerem no seu território. Esses povos têm a terra como modo de vida e têm que disputá-la com o capitalismo, que destrói a natureza por meio da

<sup>30</sup> As comunidades remanescentes de quilombos são certificadas nos termos do § 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, pelo seguinte documento: 1) ato administrativo que reconheça os limites da área ocupada pela comunidade remanescente de quilombo, expedido pelo órgão do ente federativo responsável pela sua titulação; ou 2) declaração de órgão, de quaisquer dos entes federativos, responsável pelo ordenamento territorial ou regularização fundiária, de que a área objeto do convênio é ocupada por comunidade remanescente de quilombo, caso não tenha sido expedido o ato de que trata a alínea anterior (BRASIL, 2003).

exploração para obter lucro. Deste modo, como proposta pelos povos tradicionais e os movimentos camponeses, necessitamos de outro modelo de desenvolvimento para a manutenção da cultura desses povos e do meio ambiente.

Portanto, pode-se concluir é necessário no Território Rural do Vale do Jiquiriçá que os projetos RA existam e aconteçam de forma eficiente, proporcionando às famílias um amplo desenvolvimento socioeconômico, ou seja, que além do acesso a terra, é preciso ampliar as condições que garanta autonomia ao camponês, assistência técnica, incentivo a agricultura familiar, crédito, geração de renda, saúde, educação, entre outros. Enfim, após uma breve discussão teórica sobre o entendimento da política de desenvolvimento territorial e a questão agrária, apresenta-se a compreensão histórica de como os modelos de desenvolvimento estão inseridos nas concepções de educação, com destaque para a Educação Rural e Educação do Campo.

## **2. EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo apresenta-se um breve histórico da Educação Rural e da Educação do Campo, utilizando os principais teóricos que abordam essas temáticas. Mostra como elas surgem no contexto nacional e sua relação com a disputa dos diferentes projetos societários para a população do campo brasileiro, revelando qual projeto atende os princípios da Educação do Campo. A educação possui sentidos distintos para os modelos de desenvolvimento do agronegócio e da agricultura camponesa. O agronegócio vê o território camponês como uma possibilidade de transformação em território do capital. O campesinato concebe o território como espaço de vida, de produção e de conhecimento. Neste contexto, a Educação do Campo é entendida como ação estratégica dos movimentos sociais para a emancipação humana e desenvolvimento social.

### **2.1. A Educação Rural no Brasil**

Historicamente a educação no meio rural brasileiro foi tratada pelo poder público como políticas compensatórias (projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade), com a negação do campo enquanto espaço de produção cultural, social e econômico. Essas políticas visavam compensar a população de baixa renda que foi constituída através dos efeitos sócio-históricos e econômicos do espaço público e do mercado. As mesmas políticas públicas também produziram desigualdades que ainda perduram atualmente, em que não consideravam o contexto em que as escolas estavam situadas, as relações sociais, produtivas e culturais estabelecidas com o lugar.

Se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2011, p. 151).

Mesmo com a origem agrária do nosso país, os povos que vivem e sobrevivem do campo brasileiro tiveram seus direitos educacionais negados, aqueles que se referem à educação formal. Segundo Leite,

a educação rural no Brasil, por motivo sócio - cultural, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político – ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão “Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14),

Para Calazans (1993), a visão de educação rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Mesmo encontrando iniciativas de educação rural ainda no século XIX, considera-se que é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de "modernização do campo", patrocinado por organismos de "cooperação" norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural.

Esse movimento foi chamado “ruralismo pedagógico”, surgiu sob a influência dos debates ocorridos nos anos 1930-1940, geradores do Manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932. Para esse movimento o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos e da necessidade de uma pedagogia diferenciada para as populações rurais para garantir que os filhos dos agricultores se manterem na terra, evitando-se ainda o inchamento populacional das grandes cidades que iniciavam seu processo de urbanização e industrialização. Nesse sentido,

o “ruralismo pedagógico” contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, nessa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012, p.298).

No entanto, o ruralismo teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural, conhecidos como “escolas típicas rurais”, criação das “escolas normais rurais”, porém, para Silva (2006), esse discurso foi marcado pelos seus limites seja pela visão redentora da escola, da idealização do campo ou da ideia de fixação das pessoas no campo como maneira de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades, favorecendo também aos segmentos das elites urbanas e da oligarquia rural que não queria a saída da mão-de-obra no campo.

A partir da década de 1960, a migração dos moradores do campo para as cidades passou a fazer parte da meta governamental para atender a industrialização nacional, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários, e também aumentasse a disponibilidade de mão de obra barata na cidade para a indústria. Nesse contexto, muitas famílias abandonaram o campo e migraram para as cidades, começando o processo de favelização das grandes e medias cidades, tendo como principal consequência o aumento da pobreza e da violência. Por outro lado, os camponeses que permaneceram no meio rural articularam-se em movimentos sociais e construíram diversas lutas em defesa dos seus direitos.

De acordo com Silva (2006), foi a partir de 1960, que surgiram as lutas contra a exclusão da população referente à escolarização e a reforma agrária, ambas lutas vão contribuir para a redefinição da educação. A educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural do país.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos é marco histórico na constituição dos movimentos pedagógicos que vão se estruturar a partir de então. Para Paiva (1985) apud (SILVA, 2006, p.70), esse Congresso marca o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do “otimismo pedagógico” e a (re)introdução da reflexão social na elaboração das ideias pedagógicas. Além disso, o mesmo serviu também como propostas para o desenvolvimento de conceitos e novos métodos educativos para a educação de adultos. Nesse sentido,

as práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores (SILVA, 2006, p.71).

Com processo de mobilização em defesa da escola, a sociedade brasileira encontrou nessas ideias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular. Nesse período surgem alguns movimentos e organizações da educação popular e da ação católica, tais como: O Movimento de Cultura Popular

(MCP); Os Centros Populares de Cultura (CPCS da UNE); A campanha de Pé no Chão também se aprende a ler; O Movimento de Educação de Base (MEB); Movimentos da Ação Católica como Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC); Ação Popular (AP).<sup>31</sup>

Nessa mesma década teve a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, ficou comprovada a marginalidade da Educação do Campo, uma vez que foi delegada aos municípios a estruturação da escola fundamental rural. Além disso,

foram organizados os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica. Assim foram desenvolvidos grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular. No campo havia um contexto de emergência de movimentos sociais rurais, a exemplo dos boias-frias, movimentos de luta pela permanência na terra e contra a expropriação (SOUZA, 2006, p. 54).

No período de 1954 a 1964, surgiram três grandes organizações camponesas que deram uma dimensão aos debates e as lutas dos camponeses no país: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), criada em São Paulo em 1954, que reivindicava o direito a organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos, o direito de greve, a reforma agrária, previdência social, adoção de medidas de apoio à produção etc., sendo a primeira experiência na perspectiva sindical no campo brasileiro; As Ligas Camponesas, criadas em 1955 em Pernambuco, inicialmente contra o pagamento do foro aos donos de Engenho, e posteriormente, se tornando um movimento de luta pela Reforma Agrária que se espalhou por vários Estados do Nordeste. A partir das Ligas os camponeses organizados faziam um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações. Dentre as reivindicações das Ligas a escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores do campo; Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), surgiu no Rio Grande do Sul em 1950, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros, inovava com relação às formas de luta, pois executava a

---

<sup>31</sup> Para conhecer os objetivos e como surgiram esses movimentos sociais lê o artigo de Silva, (2006, p. 71 a 73).

ocupação de terras, formando acampamentos e organizando estratégias de defesa, dentro das terras dos latifundiários, em áreas previamente escolhidas (SILVA, 2006).

De acordo com o autor mencionado, essas três organizações durante sua existência assumiram algumas lutas de forma unificada a greve no setor canavieiro em Pernambuco, em 1963, que obteve conquistas significativas para a categoria ou a participação em congressos como, o I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado em 1961, que embora explicitasse as divergências, marcou o reconhecimento social e político da categoria camponesa e o reconhecimento do seu potencial organizativo dentro da sociedade brasileira.

No entanto, o golpe de 1964 violentou a concepção de educação que vinha se desenhando no Brasil a partir das diferentes iniciativas pedagógicas e políticas organizadas pela sociedade civil, com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados (SILVA, 2006).

O início da abertura política e da redemocratização do país na década de 1980, vai encontrar uma sociedade civil ávida por sua autonomia em relação ao Estado, com necessidade de organizações de base, de mobilizações de massa para encher as ruas, praças e campo do país. Emergem os movimentos sociais que são desafiados a inserir nos seus métodos e bandeiras de lutas além da reivindicação com mobilização e denúncia, a proposição e participação no controle e gestão social das políticas públicas.

Nesse período existe uma presença marcante da extensão rural que era instrumentalizada e conservadora. Em muitas comunidades a escola é substituída pela presença do técnico, e o processo educativo passa a ser visto como instrumento de capacitação mínima para inserção do povo do campo na modernização conservadora, retratada significativamente pela Revolução Verde, inserindo esse novo modelo tecnológico.

Para Fernandes, I., (2012, p. 64), as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas com a intenção do desenvolvimento com base na indústria e o analfabetismo se apresentava como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do país.

Os registros históricos indicam que as diferentes modalidades de educação rural efetuadas até os anos de 1970, estiveram sob influência norte-americana, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério de Educação (MEC). Partiam de uma visão externa à realidade brasileira, na suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento (RIBEIRO, 2012).

Ribeiro (2013) afirma que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, esses tinham interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores, combinado com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. Ainda para o autor, a educação rural funcionou como uma educação formadora de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra.

No contexto das demandas da sociedade civil, a Reforma Agrária continua a ser uma das grandes questões vinculadas às desigualdades sociais. Dentre a diversidade de movimentos sociais que foram formados na época, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, quando ocorreu o primeiro encontro do movimento em Cascavel, no Paraná, para dar continuidade às lutas que se travam pela terra no país. O MST realizou uma série de ocupações, manifestações e enfrentamentos contra o Estado, exigindo e cobrando soluções para os problemas existentes no campo. É a partir das conversas e reivindicações realizadas pelo MST, por um projeto transformador da educação e da escola, que começam a surgir, por via das políticas públicas, programas e projetos com propostas diferentes das que já se haviam conhecido, para incluir nessas propostas de uma educação diferenciada, configurando-se o que iria denominar de Educação do Campo.

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e

imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. A educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para “civilizar” e manter a subordinação. Assim por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato (SOUZA, 2006, p. 16).

A luta dos movimentos sociais e sindicais culminou no I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, no ano de 1997. O encontro marcou o início de um movimento de lutas pela Educação do Campo, na intenção de garantir que todas as pessoas que vivem no meio rural tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo.

Enfim, como afirma Ribeiro (2012) a educação rural é destinada aos camponeses que residem e trabalham no campo e recebem pequenos salários pelo seu trabalho. Ela é oferecida numa mesma modalidade daquela ofertada às pessoas que moram e trabalham na zona urbana. A mesma autora conclui que a escola rural não consegue efetivar esses conhecimentos elementares de modo adequado, ou seja, considerando o contexto e as práticas culturais desses sujeitos e ampliando os conhecimentos que possuem, de modo a garantir o mesmo tipo de ensino oferecido na cidade.

## **2.2. Educação do Campo: concepções e princípios**

Conforme já mencionamos, o conceito de Educação do Campo começou a ser sistematizado em julho de 1997, durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, esse evento pode ser considerado o nascimento do movimento Educação do Campo no Brasil.

No processo de construção novas abordagens para educação dos povos camponeses, foram realizadas pesquisas e estudos a respeito das diferentes realidades do campo. A partir desse contexto, começamos utilizar o conceito de

Educação do Campo. Esse processo iniciou com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Com a realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, já estamos vivenciando uma nova fase na construção do paradigma da Educação do Campo.

No que se refere à educação, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) contém alguns artigos que trazem tímidas adequações curriculares às especificidades do meio rural. Isso aconteceu porque os movimentos sociais passavam a discutir as mudanças no modelo de educação que era ofertada aos povos do campo, propondo também a mudança do termo educação rural para Educação do Campo. Portanto,

a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p. 25).

Assim, a LDB, (9.394/96) determina em seu art. 1º:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A LDB afirma que a escola e os espaços extraescolares são lugares que promovem aprendizagem para o exercício da cidadania. Portanto, a Educação do Campo pode ser realizada em qualquer espaço, seja espaço formal ou não-formal. Esse conceito vem se expandindo como forma de explicitar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação, bem como, empregar o conjunto de conhecimentos e práticas como forma de estimular as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, democrático e solidário e com direito à educação, à saúde à cultura e demais direitos sociais que ao longo da história foram negados aos camponeses. Portanto, a Educação do Campo não deve estar apenas no espaço formal da escola e sim deve está presente nos movimentos sociais e nas diversas organizações da sociedade civil.

Alguns autores apontam a Educação do Campo como um desdobramento das lutas por reforma agrária (MOLINA, 2004; CALDART, 2009). De acordo com esses

estudiosos os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os movimentos sociais camponeses, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. Assim, a luta pela terra também se tornou a luta por uma Educação do Campo diferenciada,

a luta pela terra faz com que a sociedade seja literalmente reinventada, recriando o rural e resgatando “dimensões esquecidas”. Nela o campo ressurge como um espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. A redescoberta se vincula em parte à crescente consciência das populações camponesas a respeito de sua identidade, seus direitos, e seu papel na sociedade (MARSCHNER, 2011, p. 42).

A luta pela reforma agrária e pela Educação do Campo vem agregada com outros direitos reivindicados, possibilitando alguns avanços e conquistas através de algumas políticas de governo. Podemos afirmar que a Educação do Campo deve proporcionar a formação dos camponeses voltada para o desenvolvimento social, através de saberes e de conhecimento que viabilizem e valorizem a vida dos povos no campo.

O conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via Campesina-Brasil<sup>32</sup>. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais.

Entende-se por Educação do Campo como uma concepção de educação elaborada pelos trabalhadores do campo, formulada como resultado das lutas desses sujeitos organizados em movimentos sociais populares, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto campesino. Inicialmente, consistiu em uma articulação política de organizações e entidades para mobilização popular com objetivo de outro projeto de desenvolvimento, como também, tratou-se, de um movimento de pressão coletiva por políticas públicas de educação no e do campo e de confronto a lógica de formulação e implementação da política educacional

---

<sup>32</sup> A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos: constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade. Nasceu em 1992, quando várias lideranças camponesas dos continentes americano e europeu que participavam do II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicaragua (UNAG), realizado em Manágua, propuseram a criação de uma articulação mundial de camponeses (FERNANDES, 2012, p. 767).

brasileira. Essa modalidade de educação é uma diversidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que acrescentaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e da função da escola. Assim, fica explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo as quais,

a Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 176).

A Educação do Campo implica garantir o acesso aos povos camponeses ao conhecimento historicamente acumulado e também o reconhecimento do contexto do campo e compromisso com os sujeitos na luta pela transformação social.

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo visa incidir sobre a política da educação, a partir dos interesses sociais dos camponeses, considerando suas organizações políticas. Ela foi construída como projeto contra-hegemônico de desenvolvimento territorial do campo. Assim, para o desenvolvimento do território camponês é fundamental uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude, e que compreenda a população do campo como protagonista de políticas e não apenas como receptores e ou usuários das ações governamentais impostas.

Nesse entendimento, a Educação do Campo está implicada e agregada com a reforma agrária e com as transformações profundas na política agrícola do país. Sendo assim, a questão agrária não é dissociada das questões educativas. A luta pela terra e pelos direitos básicos faz-se necessária para a produção de vida.

A Educação do Campo é um movimento e um conceito novo: surgiu na década de 1990 e está ainda em construção. Tem em suas raízes a Educação Popular e vincula-se às lutas por transformações das condições sociais de vida no espaço rural. Surge a partir dos grupos que se movimentam e se articulam por estas transformações, exigindo outra forma de produzir conhecimentos *a partir do, no e sobre o* espaço rural. Como argumenta Caldart (2008), a raiz da Educação do Campo é o próprio movimento histórico do campo.

A expressão que se refere a educação do/no campo, está querendo dizer que a educação é pensada para e com os sujeitos do campo. Referir-se aos direitos dos

povos do campo em estudar no espaço onde vivem, sem precisar sair do campo para a cidade. Para que isso aconteça de fato faz-se necessário que os camponeses tenham condição materiais de existência e tenha a possibilidade de viver dignamente no lugar em que vivem.

Nas últimas duas décadas, a Educação do Campo vem apresentando um avanço significativo, desde a instituição das Instituições Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril, de 2002) e, atualmente com a implantação do Decreto que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (decreto nº 7.352, de 04 de novembro, de 2010), temos o reconhecimento e possibilidades de destinação de programas e políticas para ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica, nas diversas modalidades e até a educação superior para às populações do campo.

Essa política de Educação de Campo deve ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Tendo como foco o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Esse programa, além de reunir um conjunto de ações desenvolvidas em outros programas, concebidos originalmente no âmbito da Educação do Campo, promoveu um recorte temático e geográfico de outros programas de cunho universalista desenvolvido pelo MEC, tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático), o Programa Mais Educação - Campo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Água e Esgoto), o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO Rural). Além disso, concebeu um programa de apoio à construção de escolas no campo, ampliou as ações do transporte escolar para favorecer o deslocamento intra-campo. Também, articulou o Programa Luz para Todos na Escola e o Programa Escola da Terra, esse último destinado a promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo, por meio da formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades.

Pode-se observar na Tabela 10, os objetivos dos programas específicos da Educação do Campo e os que programas que são universais que sofreram adaptações para atender as necessidades das escolas do campo.

**Tabela 10: Programas implementados nas escolas do campo.**

| <b>PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>  |
|--|
| <b>Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO):</b> tem por objetivo disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. |
| <b>Programa Luz para Todos na Escola:</b> visa garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos.   |
| <b>Programa Escola da Terra:</b> visa promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.   |
| <b>Programa Caminho da Escola:</b> visa renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade no transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais.  |
| <b>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):</b> é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.   |
| <b>Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO):</b> visa apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.  |
| <b>PROGRAMAS UNIVERSAIS</b>  |
| <b>Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo):</b> tem por objetivo prover com livros didáticos específicos as escolas públicas participantes do Programa Nacional do Livro Didático que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e estejam situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais.  |
| <b>Programa Mais Educação Campo:</b> tem por objetivo contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.  |
| <b>Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático):</b> que tem por finalidade ofertar obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.   |
| <b>Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo):</b> tem por objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, buscando ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.  |
| <b>Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Água e Esgoto Sanitário):</b> tem como objetivo destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de  |

---

esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária.

**Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO Rural):** tem como objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

---

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados disponibilizados na página do MEC.

Todas essas conquistas foram resultantes das mobilizações realizadas pelos movimentos sociais existentes no campo brasileiro, que vem buscando construir uma educação que contemple a realidade camponesa. Portanto, podemos afirmar que a educação ofertada aos camponeses vem ampliando os espaços de discussão, seja nas secretarias municipais e estaduais de educação ou nas universidades, demarcando espaços de luta dentro das discussões a partir das demandas sociais existentes por políticas públicas educacionais.

Em contrapartida aos avanços mencionados, ainda as escolas públicas do campo veem recebendo forte atuação das tendências pedagógicas liberais, de programas e propostas de governo, com destaque o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>33</sup>, que tem sido principal ação de apoio pedagógico em atuação nas escolas do campo. Além dos elevados investimentos por parte de empresas privadas num modelo de formação de professores e estudantes voltados para a “modernização” do Brasil rural.

No entanto, para garantir o direito de todos os cidadãos camponeses, a escola precisa estar onde os indivíduos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir a Educação do Campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2007).

As propostas do movimento por uma Educação do Campo, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), têm em sua base a construção de um projeto popular de desenvolvimento do campo. A Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo, na busca por acesso e permanência digna no espaço rural. Nesse sentido, uma Educação do Campo não deve desconsiderar seu contexto

---

<sup>33</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

político e cultural; como bem argumenta Arroyo (2004), não deve tratar somente dela mesma, deve estar inserida nas discussões mais amplas sobre o espaço rural hoje.

Portanto, a Educação do Campo é diferente da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade que existem no campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses que criarem e recriarem as condições de existência no campo. Deste modo, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, em todas as suas dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas, políticas) e na superação do capital.

### **2.3. Educação do Campo: paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário**

É preciso compreender os diferentes projetos societários existentes na sociedade brasileira, considerando os diferentes projetos de desenvolvimento existentes, a partir do agronegócio e da agricultura camponesa. Isso possibilitará o entendimento no âmbito local de algumas questões existentes entre a educação e o desenvolvimento territorial: como garantir que os camponeses tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo? Como considerar as políticas educacionais que ali se desenvolvem e os vínculos necessários dessa educação com uma estratégia de desenvolvimento para o campo garantam a continuidade da agricultura camponesa?

O agronegócio e a agricultura camponesa são duas visões/direções de desenvolvimento, que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado; e a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas e não meramente de produção econômica (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010).

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são

organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2008).

O agronegócio se intensifica, com a crescente expansão dos latifúndios no campo, com a introdução da modernização agrícola, baseada nas tecnologias de produção agrícola que se instala no campo, principalmente, a partir de 1970. Para Fernandes *et al*, (2004, p. 31) “o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado”.

Para Santos, Paludo e Oliveira (2010), a concepção de Educação do Campo estabelece relação entre a educação, à direção do desenvolvimento da agricultura camponesa e do projeto para o Brasil. Nasce do processo de resistência e luta dos camponeses e das camponesas que vivem no e do seu trabalho no campo e também na luta pelo direito à educação.

A necessidade de mudança do paradigma<sup>34</sup> da educação rural para o da Educação do Campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (BRASIL, 2007).

De acordo com Caldort (2009), os camponeses, organizados nos Movimentos Sociais, resistem a esse projeto de “desenvolvimento rural”, que atende ao agronegócio, ao modelo tecnológico e às relações sociais e de trabalho que ele impõe. Em seu lugar, os Movimentos trabalham na perspectiva de construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, compreendendo, com isso, que a economia e a tecnologia devem estar a serviço do atendimento das necessidades humanas, e não do capital. Existem alguns pontos que devem estar em um novo “projeto popular de desenvolvimento do Campo”, especialmente,

- a) Soberania Alimentar como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender as necessidades do povo e com políticas públicas voltadas para esse objetivo; b) a democratização da propriedade e do uso da terra – a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos; c) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agroecologia; d) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção; e) a mudança da matriz energética; f) o avanço na

---

<sup>34</sup> Entende-se paradigma como um conjunto de pensamentos, teorias e teses que procuram explicar a realidade.

organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, pg. 49).

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento social das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com o agronegócio. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

O agronegócio determina a lógica da maior parte das políticas de desenvolvimento. Esse poder avassalador ainda pode avançar sobre o paradigma da Educação do Campo. A cooptação deste paradigma será uma forma de tentar colocar em refluxo o processo de construção de uma política de desenvolvimento territorial sustentável, para defender os interesses e privilégios do agronegócio. Por essa razão, no processo de construção deste paradigma é fundamental o aprofundamento dos estudos a respeito da questão agrária (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 51).

Estudos mostram que o agronegócio provoca a expulsão dos camponeses do campo. Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição das escolas rurais. Assim, um campo sem gente dispensa qualquer política social e educativa. Somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos para participarem da educação. Deste modo, a presença de uma Educação do Campo consolidada é um elemento fundamental de permanência da sociedade camponesa.

Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses. Isso significa compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que o seu desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura. Essa é uma compreensão do paradigma da questão agrária. Outra leitura é do paradigma do capitalismo agrário, que vê o território camponês como uma possibilidade de transformação em território do capital (FERNANDES, 2009).

Para Fernandes (2009a), pensar o território nesta conjuntura, deve-se considerar a conflitualidade existente entre o campesinato e o agronegócio que disputam territórios. Esses compõem diferentes modelos de desenvolvimento, portanto formam territórios divergentes, implementam projetos territoriais diferentes,

com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas. Nesta condição temos três tipos de paisagens: a do território do agronegócio que se distingue pela grande escala e homogeneidade da paisagem, caracterizado pela desertificação populacional pela monocultura e pelo produtivismo para a exportação; o território camponês que se diferencia pela pequena escala e heterogeneidade da paisagem geográfica, caracterizado pelo frequente povoamento, pela policultura e produção diversificada de alimento – principalmente – para o desenvolvimento local, regional e nacional; o território camponês monopolizado pelo agronegócio, que se distingue pela escala e homogeneidade da paisagem geográfica e é caracterizado pelo trabalho subalternizado e controle tecnológico das *commodities* que se utilizam dos territórios camponeses.

De acordo com Fernandes (2006), as pesquisas a respeito do campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário. Sendo que no paradigma de questão agrária compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. Já no paradigma do capital agrário as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital.

Conforme Fernandes (2006, p.3), “A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento”. Deste modo, a educação rural sob a perspectiva do agronegócio, realmente é uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para difundir ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. Não serviria, dessa maneira, a um projeto de sociedade que atenda aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas.

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. Os pesquisadores que abordam a Educação do Campo ou a Educação Rural partem desses referenciais teóricos em suas produções. Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam

genéricos, porque os territórios e as realidades do campo são específicos, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses.

Sabe-se que a educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for agregada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. Por isso, as políticas educacionais devem estar ligadas com outras questões do desenvolvimento territorial do campo, tais como: estradas, serviços de comunicação, culturas, assistência técnica, agricultura alternativa, saúde, transporte e lazer.

Vale considerar o papel e o lugar dos camponeses na sociedade capitalista.

A compreensão do papel e lugar dos camponeses na sociedade capitalista e no Brasil, em particular, é fundamental. Ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo, mas, entretanto, eles continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil (OLIVEIRA, 2004. p. 35).

Reconhece-se a existência de um território camponês em conflito com o modelo de desenvolvimento do território do agronegócio, este autor deixa em evidência a necessidade de pensar um projeto de educação que fortaleça este território, pois o “processo de construção do conhecimento é também um processo de construção de identidades” (FERNANDES, 2008, p. 63). Nesse sentido, a Educação do Campo, contribui para a consolidação do território camponês, materializado no espaço como espaço de vida, de trabalho, de lutas.

Dessa forma, entender os elementos pelos quais perpassam a concepção de Educação do Campo é compreender o que fundamenta tais elementos. Representado pelas suas singularidades, pluralidades e especificidades, o campo ora se apresenta como lugar de vida, de cultura, de trabalho, de identidades os quais devem estar engessado no processo de desenvolvimento, ora o campo também é lugar de pobreza, de trabalho escravo, da violência, de costumes conservadores, do coronelismo, bem como de outras situações que mostram o seu lado perverso nesse processo de contradição, pois, lá estão “as empresas do agronegócio que controlam o mercado interno e externo, os preços e insumos, industriais. Também produzem os agrotóxicos e as máquinas e dominam as grandes redes de agroindústria. Além disso, são as que menos empregam” (VENDRAMINI, 2008).

Sobre essa questão, Caldart explica:

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos pela luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2004, p. 152).

Para tanto, a Educação do Campo vem, como principal elemento articulador deste processo, implantando-se no interior dos movimentos sociais. Esta inserção do direito à escola, para estes povos não requer um ensino deficitário, com precárias condições de infraestrutura, profissionais de baixa qualificação, entre outros. A Educação do Campo incorpora um modelo de escola que atende às necessidades dos camponeses, ou seja, deve-se priorizar o modo de vida dos alunos, suas crenças, tradições, práticas curriculares etc.

É preciso que os movimentos que lutam pela terra tenham perspectivas na manutenção de valores e direitos adquiridos por lei, principalmente educacional, construindo novos princípios de escolarização, pois “[...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra”. (FERNANDES et al, 2004, p.34). Nesse sentido, pode-se observar algumas corporações capitalistas se utilizam do viés educacional, da discussão da educação do campo para articular maneiras de controle das classes trabalhadoras, com o intuito de estabelecer seus interesses.

Enfim, há uma disputa entre projetos de desenvolvimento diferentes que são proporcionados pelas políticas públicas, que foram historicamente implementadas no Brasil. Sabemos que não existe um desenvolvimento “natural” da sociedade, pois este é fruto das contradições e dos conflitos existentes em cada momento histórico.

#### **2.4. Educação do Campo e o Desenvolvimento Territorial**

A Educação do Campo é peça fundamental para o desenvolvimento social. Torna-se urgente que nossos governantes invistam maciçamente de forma ordenada e sistemática na educação para os povos do campo, buscando um maior envolvimento sociocultural, financeiro e modernizador, seja em técnicas de cultivo, seja em técnicas de ensino.

Sabe-se que o desenvolvimento da sociedade é muita riqueza concentrada na mão de poucos e uma sociedade desenvolvida é aquela em que toda a população tem uma vida digna, com trabalho, educação, saúde, lazer etc. As lutas dos movimentos sociais do campo colocaram em pauta o debate sobre o modelo de desenvolvimento excludente e concentrador desenvolvido no país, centrado no acúmulo de capital, na concentração de terra, na exploração da mão de obra escrava, a destruição do meio ambiente, dentre outros problemas.

Diante dessa situação, precisa-se refletir sobre: como a Educação do Campo fortalecem processos de territorialização camponesa? O que essas dinâmicas nos processos de territorialização revelam sobre concepções, avanços, contradições e desafios da Educação do Campo?

Nesse contexto, o debate acerca das políticas públicas de desenvolvimento do campo é um tema de grande importância no cenário atual da sociedade brasileira, é considerado objeto de estudo para os movimentos populares, em especial os movimentos de luta pelos direitos do povo camponês: comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, associações comunitárias, cooperativa de crédito rural solidária, movimento sem terra, dentre vários outros.

Para Fernandes (2008), pode-se compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. No entanto, a educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas e técnicas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é fundamental uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população do campo como protagonista de políticas e não como receptores e ou usuários. Para Fernandes (2010), o território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas, nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas pelas transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais.

A sociedade organizada se junta aos meios acadêmicos reivindicam um sistema de educação que seja compatível com segmentos produtivos e culturalmente definidos, o campesinato brasileiro. Fernandes (2004,) diz que a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico e defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do local, da terra em que pisa que vive e produz como agricultor familiar, no terreno de sua realidade concreta:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos o não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2004).

Para Fernandes e Molina (2004), a Educação do Campo tem se constituído como uma estratégia de transformação no campo brasileiro porque o resgata não somente como espaço de produção agrícola, mas como um território de relações sociais, culturais e de relação com a natureza, um território de vida. Portanto, a educação ocupa um lugar central na mobilização dos movimentos sociais do campo que objetiva o direito à terra, à riqueza, ao conhecimento e à cultura. Podemos afirmar que a Educação do Campo é mais que um projeto de educação, é também um projeto de sociedade. Nesse sentido, busca-se desenvolver uma proposta de educação de qualidade voltada para as necessidades das populações camponesas e um projeto de desenvolvimento territorial.

A implantação da Política de Educação do Campo, a reformulação do projeto político-pedagógico das escolas do meio rural e a garantia de acesso à educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino são consideradas temas estratégicos para a construção de um campo com gente e de um modelo de desenvolvimento que valorize e empodere os modos de vida dos agricultores familiares e povos e comunidades tradicionais, concretizados em ações recentes, como a instituição das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e o Decreto n 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que eleva a Educação do Campo à política de Estado; e a criação de programas específicos, como o Projovem Campo – Saberes da Terra (promoção de

ações para a elevação da escolaridade e para a qualificação profissional e social de jovens agricultores familiares) e o PRONATEC Campo (ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região do país).

O desenvolvimento territorial só poderá ser alcançado se não for pensado apenas como sinônimo do crescimento econômico dos territórios. Conforme Fernandes (2006), para ocorrer o desenvolvimento do território camponês é necessário uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude, e entenda a população do campo como protagonista de políticas e não como receptores e ou usuários.

Os camponeses organizados nos movimentos sociais, resistem a esse projeto de “desenvolvimento rural”, ao modelo tecnológico e às relações sociais e de trabalho que ele impõe. Em seu lugar, os Movimentos trabalham na perspectiva de construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, compreendendo, com isso, que a economia e a tecnologia devem estar a serviço do atendimento das necessidades humanas, e não do capital (SANTOS, PALUDO E OLIVEIRA, 2010, p. 48).

A Resolução CNE/CEB 1, de 3/4/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nessa resolução ressalta importância da educação para o exercício pelo da cidadania e para um desenvolvimento do país que considere a solidariedade e a justiça social, envolvendo as populações rurais e urbanas. Em seu artigo 4º, registra,

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 em um 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 (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 203).

Vale destacar que a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, que expõe no artigo 11, o seguinte:

o reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda

que os Entes Federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios - trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008).

De acordo com Caldart (2004, p. 107), a escola não move o campo, mas o campo não se move se a escola, não se põe em marcha. Por isso, o debate sobre a Educação do Campo é mais importante do que o debate sobre a Reforma Agrária. Não há como implementar um projeto de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem a universalização da escola para todos os que vivem no meio rural. A escola não transforma a realidade, mas pode contribuir para formar sujeitos que atuem na defesa da transformação da sociedade.

De acordo com Caldart (2004, p. 126), uma escola em movimento é aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas no seu cotidiano, levando em consideração e participando ativamente dos movimentos pedagógicos que constituem o ambiente educativo. Para Arroyo (2004, p. 72), o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, a igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. Este conjunto de lutas e ações que os indivíduos realizam, mostra quanto se reconhecem sujeitos de direitos.

Para tanto, é preciso fortalecer as discussões em torno de temáticas que priorize as práticas educativas que envolvem as especificidades do campo. Assim, é preciso uma pedagogia diferenciada que integra o aporte educacional da própria sociedade camponesa. Nesse sentido, a formação específica para o educador do campo deve destacar:

o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas; e conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos ARROYO (2007, p. 167).

Vale destacar, a Pedagogia da Alternância<sup>35</sup> que atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio sócio-profissional do jovem e

---

<sup>35</sup> A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, através da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o mesmo fundou as então Escola Família Rural de Alfredo

momentos de atividade escolar, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008).

Neste sentido, Araújo (2007) reforça que a construção da Educação do Campo e do projeto de desenvolvimento territorial em todas as dimensões humanas e ambientais precisa ser fortalecida a cada dia. Dessa forma, só tem sentido a Educação do Campo se a mesma estiver sendo implementada junto com um projeto de desenvolvimento do campo e de sociedade que se quer construir, ou seja, é preciso que os movimentos sociais se interroguem cotidianamente sobre estas questões.

O vínculo da Educação do campo com o projeto da agricultura camponesa é seu 'destino de origem', mas não está dado e, ao contrário, somente será construído no enfrentamento concreto das tendências projetadas pelas contradições em que seu percurso foi constituído, potencializando as contradições da realidade sociais mais ambas explicitadas pelo momento de crise estrutural do capitalismo, um enfrentamento que dificilmente será protagonizado por outros sujeitos que não os movimentos sociais que hoje assumem o embate de projetos como sua ação política principal (CALDART, 2009, p. 59).

A Educação do Campo inicialmente no Vale do Jiquiriçá foi pautada por alguns docentes do CFP/UFRB, através de discussões, seminários, fóruns, projetos de extensão, a partir de 2009, em Amargosa e ampliando para os demais municípios circunvizinhos. Vale ressaltar, que mesmo existindo movimentos sociais e sindicais neste território, esses não ainda pautaram em suas reivindicações a luta pela Educação do Campo.

Com o intuito de promover a discussão da Educação do Campo, no território do Vale do Jiquiriçá e do Recôncavo, foram criados no dia 27 de abril de 2012, os Fóruns de Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá, em um evento regional, na câmara de Vereadores do município de Cruz das Almas Bahia, com a participação dos movimentos e organizações sociais e sindicatos do campo, Universidades: UFBA e UFRB, Institutos Federais de Educação: IFBAIANO, coletivo

---

Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. Tinha como objetivo atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico.

dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA/UFRB, e o coletivo da I turma de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro da UFRB, profissionais da educação básica e da Educação Superior, gestores municipais e lideranças da Pastoral da Juventude do Recôncavo. O propósito deste Fórum é promover a transformação da realidade sócio-políticas destes Territórios em uma perspectiva contra-hegemônica, tomando a educação como prática social e instrumento emancipação dos sujeitos do campo.

Também existe o Fórum dos Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE) que busca a articulação e discussão de qualquer questão referente à educação que seja de interesse dos 20 municípios integrantes deste Fórum que fazem parte do território. O EDUCAVALE surgiu em 2010, com o intuito de colaborar e fortalecer a gestão de cada Dirigente Municipal de Educação do Vale do Jiquiriçá, sendo parte integrante da estrutura da MERCOVALE (Associação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá), que no item 3 do inciso II Art. 5º de seu Estatuto prevê como um de seus objetivos “estimular e auxiliar na organização de Fóruns de Secretários Municipais, nas diversas áreas de atuação dos municípios, visando ações integradas”.

Diante do que foi exposto é possível pensar em uma Educação do Campo no TR do Vale do Jiquiriçá, sem a presença dos movimentos sociais ou com movimentos sociais frágeis? Ou que temos no horizonte possível é uma espécie de Educação Rural melhorada? Enfim, pensar a Educação do Campo a partir dos sujeitos do campo exige desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento, bem como a educação imposta aos trabalhadores do campo. A Educação do Campo no sentido proposto pelos movimentos sociais é aquela que valoriza os trabalhadores do campo, enquanto sujeito histórico na produção de um projeto coletivo de desenvolvimento do campo.

### 3. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Este capítulo aborda o Estado como agente que media os direitos sociais e que determina o atendimento dos anseios dos camponeses representantes da classe trabalhadora do campo, expressadas pelas políticas públicas. Os movimentos sociais do campo têm sido decisivos na reivindicação por políticas públicas, projeto de campo e permanência da agricultura camponesa, principalmente, a educação como direito, sendo diferenciada e de qualidade para os povos do campo. Assim, se apresenta a implementação das políticas sociais públicas, em especial a política pública de Educação do Campo no Brasil, no contexto do Estado brasileiro.

#### 3.1. Estado e políticas públicas

Atualmente, os estudiosos discutem o papel do Estado e coloca em evidência às divergências encontradas em sua prática diante das questões sociais existentes. As discussões relacionadas ao fortalecimento e/ou enfraquecimento do Estado, assim como as formas de atuação dos sujeitos que se organizam e buscam a transformação desta instituição, têm conquistado cada vez mais espaço na pauta das reflexões sociais.

Vale ressaltar que não é objeto específico desta seção, um debate sobre como surgiu o Estado e sua configuração como instituição, diante de sua abrangência e complexidade. No entanto, em função da sua relevância faz-se necessário compreendê-lo perante a sociedade capitalista no que se refere ao modo como as suas ações delineiam a formulação e a implementação das políticas sociais públicas, em especial a política pública de Educação do Campo no Brasil.

A análise dos conflitos existentes na relação entre Estado e sociedade coloca em questão a necessidade de refletir a função desempenhada pelo chamado *terceiro setor* que é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que tem como objetivo gerar serviços de caráter público. Coraggio (2002) analisa que o terceiro setor surge como uma *terceira via* para substituição do Estado e do mercado, a partir das organizações não governamentais com influência anglo-saxônica de caráter filantrópico. Evidencia-se a pauta dos movimentos sociais do campo em defesa do Estado e do mercado pautado pelas demandas sociais, através da contribuição de construção e de implementação de uma agenda de políticas públicas. Diante da abrangência dos movimentos sociais existentes no

Brasil, neste trabalho são abordadas as discussões relacionadas aos movimentos sociais do campo e a luta pelos seus direitos, em especial, educacionais.

Molina (2011, p. 115), define o Estado “como um território em disputa, um espaço heterogêneo, um espaço de conflito, de contradição: é possível e necessário disputar o Estado”.

Além disso, o Estado

é muito mais que dominação de classes. O Estado é muito mais do que a condensação de relações de poder, mas é fundamentalmente a principal condensação das relações de poder. O Estado é muito mais do que conformam uma comunidade, mas é essencialmente uma comunidade, porém ilusória. Enfim, o Estado é muito mais do que coerção. Mas é principalmente violência concentrada (OSORIO, 2014, p. 17).

O Estado é uma instituição que tem a capacidade de fazer que os interesses sociais particulares possam aparecer como interesses de toda a sociedade. Deste modo,

o Estado sintetiza interesses particulares e expressa o poder de determinados grupos sociais – o das classes dominantes – sobre os interesses das classes dominadas. O Estado capitalista é sempre um Estado de classes. Isto contrasta com as perspectivas contratualistas de Estado, para as quais este seria o resultado de uma coesão de sabedoria por parte dos membros da sociedade, possibilitando que, do estado natural e da não política – onde o homem é o lobo do homem ou prevalece a guerra de todos contra todos -, ingressemos no estado da política da razão. O Estado, nas diversas variantes da visão contratualista, é apresentado como representante geral, o Estado de todos. Esta visão é ilusória, embora encontre apoio em elementos reais da forma como se constitui a sociedade capitalista e política em particular (OSORIO, 2014, p. 21).

Osorio (2014), lista os elementos que compõe o Estado, assim quando se fala do Estado, se faz referência aos elementos: um conjunto de instituições; corpo de funcionários que administra e trabalha em tais instituições; leis, normas e regulamentos; uma particular condensação da rede de relações de poder, dominação, força e laços comunitários que atravessam a sociedade.

Segundo Osorio (2014), o Estado capitalista surge como resultado de um pacto entre indivíduos que decidem incumbir sua soberania com a finalidade de encontrar condições de convivência em sociedade. Considera-se que ele é mais do que isso, a condição cidadã se sustenta numa perspectiva individual, desenhando os laços e as relações classistas que ligam o destino social de alguns agrupamentos humanos aos outros.

No capitalismo, a política e a economia se movem em permanente tensão, mas com o predomínio do imaginário de um Estado de todos. Desta forma, pode-se

afirmar de acordo com Osorio (2014), que o Estado apresenta-se como uma entidade que busca o bem comum, e não apenas o benefício de alguns poucos. Mais do que expressar o reino da força, o Estado capitalista se mascara como o reino da razão. Portanto, o Estado, aparece como a expressão de uma comunidade de iguais, a comunidade de cidadãos e romper com esta ilusão-realidade é uma das tarefas da análise e da reflexão. Logo,

a análise do Estado deve dar conta da ruptura-integração dos processos políticos e econômicos na sociedade capitalista. O Estado capitalista é resultado e ao mesmo tempo reprodutor da ruptura-integração das esferas política e economia. A dominação e a exploração não são idênticas, mas não estão desligadas. Ao contrário, estão estreitamente imbricados, pois o capital é simultaneamente exploração e dominação, e o Estado é o ponto central dessa imbricação (OSORIO, 2014, p. 27).

Nessa direção, pode-se notar que as contradições sociais enfrentadas pelo Brasil, observadas em dois processos simultâneos, nestas duas últimas décadas: as transformações no âmbito do Estado no sentido da promoção das mudanças necessárias aos ajustes requeridos pela reconfiguração da lógica de acumulação do capital – que configuram o “Estado ajustador”; e os processos de mudanças sociais rumo à democratização, ocorridos no mesmo período (CARVALHO, 2008, p. 22 *apud* MOLINA, 2012).

Deste modo, uma das características do “Estado ajustador” é que, paralelamente aos processos que promovem ao favorecerem o acúmulo de capitais, via desregulamentação/desnacionalização e privatização, e progressivamente isenta-se do seu papel de garantidor de direitos, materializando-se em uma diminuição de suas responsabilidades sociais. É na dimensão desse embate, e em oposição a ele, que se coloca a compreensão da Educação do Campo na luta por políticas públicas (CARVALHO, 2008, p. 22 *apud* MOLINA, 2012).

O Estado serve à classe dominante e foi constituído para a manutenção da ordem e para controlar a distribuição da riqueza. Logo, a classe dominante é constituída através do Estado, sendo uma força coercitiva expressa na forma de leis, ideologias e outros meios, a fim de manter o modo de produção e a propriedade privada. No que se refere, a instrumento de controle da ordem, compete atenuar os embates entre as classes, promover a conciliação, ou seja, manter a sociedade coesa. Para que isso aconteça é preciso conservar as relações de dominação de classes que caracterizam esta sociedade capitalista.

Os camponeses enfrentam constantemente situações que contribuem na migração para a cidade para submeter-se a exploração do trabalho assalariado fruto do mercado capital. No entanto, o crescimento e o fortalecimento de movimentos sociais do campo e também sindicais que organizam os trabalhadores na luta pela terra e no combate a manutenção do latifúndio, contribuem para alguns avanços. Mesmo expressando sua força coercitiva, a relação entre Estado e movimentos sociais do campo vem se estreitando nos últimos anos. Ainda que se conceba a ideia de participação dos movimentos sociais na transformação dessa relação com o Estado e a sociedade civil organizada, diante dos entraves e possibilidades existentes são necessárias algumas considerações para compreensão dessa relação no contexto brasileiro.

Assim, para enfrentar essa dominação posta pela classe dominante, os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), mobilizam-se para elaborar e propor alternativas que se materializam em leis, projetos e políticas públicas correspondentes com a realidade da classe trabalhadora do campo.

Cabe apresentar o conceito de política pública para melhor compreender o papel central do Estado e sua relação com a sociedade civil organizada. A definição de Howelett (2013), busca uma apreciação da complexidade sobre a definição operacional do que seja política pública, e acrescenta a ideia de Estado e de estrutura mobilizados por sujeitos que não se apresentam neutros diante da realidade social, mas sim como sujeitos políticos. Segundo Howelett,

a política pública é um fenômeno complexo que consiste em inúmeras decisões tomadas por muitos indivíduos e organizações no interior do próprio governo e que essas decisões são influenciadas por outros atores que operam interna e externamente no Estado. Observa-se que os efeitos das políticas públicas são moldados no cerne das estruturas nas quais esses atores operam e de acordo com as ideias que eles sustentam; essas forças também afetaram as políticas e as decisões relacionadas nas interações anteriores dos processos de *policy-making* (HOWELETT, 2013, p. 12).

Na política pública a participação dos movimentos sociais é um fator fundamental, sendo que esses sujeitos que operam externamente ao Estado, mas que em certa medida exercem influência na tomada de decisão do governo. Ampliando essa discussão Molina (2012), defende que as políticas públicas

traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (MOLINA, 2012, p. 588).

O debate e a compreensão sobre o tema políticas públicas tornou-se relevante na Educação do Campo desde o seu surgimento. A Educação do Campo era pautada como garantia do direito à educação para os camponeses: inicialmente, com a luta dos trabalhadores rurais assentados para garantir o direito à educação nas áreas de reforma agrária, com as exigências para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e posteriormente, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, a partir da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, que aconteceu em 1998.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 49), apresentam o que os movimentos sociais entendem “por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/sociedade.” Sabe-se que, na relação entre Estado e sociedade, as políticas públicas são resultado das marcas da luta de classes, pois a classe trabalhadora do campo se organiza para reivindicar suas demandas e a classe dominante também se organiza, todos em torno do Estado, que é o mediador dos interesses. O Estado busca reproduzir a sociedade capitalista, mediando, portanto, de maneira que busque a atender em alguma medida as reivindicações da classe trabalhadora do campo, desde que não interfira na estrutura que mantém o poder nas mãos da classe dominante.

Conforme Caldart (2004, p. 149-150):

[...] é a luta do povo por políticas públicas que irão garantir o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

As políticas públicas são formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, de políticas sociais. Essas políticas estão voltadas para os serviços de habitação, saúde, educação,

segurança etc. As políticas sociais podem ser entendidas como um conjunto de ações determinantes na formulação, avaliação e execução de programas que visam estabelecer medidas de proteção social aos indivíduos marcados pela exclusão econômica, resultante do sistema capitalista.

No que se refere à política educacional, esta se direciona para as leis, regulamentos, pareceres, decretos sobre a educação, ela está situada no âmbito das políticas públicas de caráter social. Nas políticas educacionais estão contemplados os temas que afetam a vida cotidiana das instituições educativas escolares e não escolares.

Para Molina (2012), não é possível debater as políticas públicas para Educação do Campo sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia. Aqui esses conceitos são abordados sucintamente, articulados com a luta pela Educação do Campo.

Segundo Molina (2012), a principal característica da ideia de direito é ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social. Essa compreensão e a legitimação da ideia da educação como um direito humano, e também a construção do ideal dos direitos humanos, são fruto de processo de luta histórica na busca pelo direito à educação, que se consolida a partir do acúmulo de muitas lutas sociais.

Deste modo, os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora desses sujeitos do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum. E, assim, instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras. Ainda diante dessa realidade,

os movimentos sociais do campo, quando colocam em ação coletiva os camponeses excluídos da terra, reencontram direitos já reconhecidos abstratamente nas legislações nacionais e internacionais, e negados pela prática capitalista de mercado. Dessa contradição surgem os conflitos sociais e a afirmação de poder (PONTES, 2012, p. 727).

Esse processo de lutas sociais que estão em disputa pode ser caracterizado em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora do campo organizada no campo, e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital nacional, e também internacional. Nesse sentido, a construção da Educação do Campo e do projeto de desenvolvimento que contemple todas as dimensões humanas precisa ser fortalecidas através das políticas públicas,

voltadas para a atuação do Estado para garantir os direitos sociais dos povos camponeses.

A importância de luta dos movimentos sociais pela construção de um projeto de Educação do Campo para que possa garantir o conhecimento sistematizado pela humanidade aos camponeses e fomentar a produção de saberes específicos inerentes às formas de viver e produzir no campo, envolvendo os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos. Vale mencionar que a ocupação de terra tem sido uma importante ferramenta de luta, inclusive no que diz respeito à reivindicação de políticas de Educação do Campo para essa população excluída e esquecida pelos governantes.

Pode-se citar que um traço estrutural do capitalismo na fase atual é o agravamento da questão social para a classe trabalhadora do campo, materializando um perverso processo de “destituição e desconstrução de direitos econômicos e sociais: direito ao trabalho, e mais especificamente, a um emprego; direito ao acesso à terra; direito à moradia, à educação, à saúde, ao lazer” (CARVALHO, 2008, p. 19, *apud* MOLINA, 2012).

As políticas sociais constituem um espaço privilegiado de atuação política no (re)desenho do Estado, estabelecendo o vínculo necessário entre conflitos/demandas por direitos e busca de alternativas de emancipação. Sob esse prisma, os movimentos sociais luta pela definição e implementação de políticas públicas, com suas múltiplas expressões, articulando novas e tradicionais estratégias, constituem-se vias abertas, no confronto com a lógica do capital mundializado (CARVALHO, 2008, p. 25 *apud* MOLINA, 2012). Nesse sentido,

um dos mais fortes contrapontos que a história da Educação do Campo traz para o debate das políticas públicas refere-se aos sujeitos que a protagonizam e à forma e conteúdo de sua concepção. Para além do estabelecido nos clássicos debates da ciência política sobre as fases de elaboração das políticas públicas – formação da agenda, formulação das políticas, processo de tomada de decisões, implementação, avaliação –, o movimento da Educação do Campo enfatiza, na cena pública brasileira, a presença de Sujeitos Coletivos de Direitos vindos do campo (MOLINA, 2012, p. 591).

Diante desse processo histórico de experiência acumulada nas lutas sociais, os camponeses, ao exigir seus direitos no âmbito da educação, trazem para o debate e para a construção das políticas públicas a marca de coletivos organizados que têm objetivos comuns e a consciência de um projeto coletivo de mudança social,

de coletivos excluídos de seus direitos e que exigem do Estado ações no sentido de garanti-los por meio dessas políticas públicas.

Conforme Molina (2012), os sujeitos coletivos de direitos são os responsáveis pelas transformações por que tem passado a elaboração das políticas públicas na área da Educação do Campo. A maior transformação refere-se ao caráter dos direitos por eles defendidos: direitos coletivos de grupos sociais excluídos historicamente da possibilidade de vivenciar os direitos já existentes, ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade da criação e positivação de novos direitos.

A pressão e o processo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses têm obrigado esferas do governo, federal, estadual e municipal, a criarem espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Uma das tensões da Educação do Campo no que diz respeito às políticas públicas, principalmente àquelas executadas pelas secretarias municipais de Educação, é a negação e separação da Educação do Campo da sua origem. Justamente no que é constitutivo, no que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade e, dentro dele, outro projeto de educação, tem sido intencionalmente negado por setores relevantes dessas instâncias governamentais. Assim,

exclui-se do planejamento da ação pedagógica o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos que vivem nesse território. Essas instâncias governamentais querem fazer Educação do Campo sem o campo: sem considerar, como dimensão indissociável desse conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses, a materialidade de suas condições de vida, as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduos quanto como grupo (MOLINA, 2010 apud MOLINA, 2012, p. 592).

Com base na compreensão da Educação do Campo é preciso reconhecer sua dimensão em que os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são possibilidades de construção de superações, de mudanças, de transformações da realidade.

A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde eles não estejam garantidos, tem-se o dever de lutar por eles e exigi-los [...]. A mera declaração do direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre o campo para a criação da igualdade através das exigências e demandas

dos sujeitos sociais. Em outras palavras: declarado o direito à igualdade, a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real (CHAUÍ, 2003, p. 344 *apud* MOLINA, 2012, p. 592).

Molina (2012) ressalta que o potencial contra-hegemônica da Educação do Campo para contribuir com o desencadear de processos de mudanças de fato estruturais. Para isso, é imprescindível

a permanência do campo no centro dos processos formativos desses sujeitos e na elaboração de políticas públicas de Educação do Campo, com todas as tensões, contradições e disputas de projeto que isso significa. É também imprescindível garantir a sua materialidade de origem, pois, ao perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram, ela deixará de ser Educação do Campo. Ou seja, para continuar sendo contra-hegemônica, a Educação do Campo precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, educação e sociedade (MOLINA, 2012, p. 593).

Nos últimos anos, tem-se dado tanta ênfase, na construção da Educação do Campo à importância de se debater com a sociedade a necessidade da garantia do direito, pela ação do Estado, aos sujeitos do campo. Os direitos são universais no que diz respeito a todos os cidadãos e que somente o Estado tem condições de instituí-los mediante suas ações, através de políticas públicas.

A luta dos movimentos sociais e sindicais do campo para conquistar os programas específicos para a Educação fez avançar também a compreensão dos camponeses sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribui para que sejam sujeitos do direito à educação. Esse movimento de ampliação da consciência dos camponeses que decorre de suas lutas para garantir seus direitos, entre eles o direito à educação tem duplo escopo de resultados:

ao mesmo tempo em que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando a sua consciência, também vai fazendo avançar a visão e a compreensão da sociedade sobre esses trabalhadores como sujeitos portadores de direitos. As várias lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo desencadeiam mudanças no imaginário da sociedade, abrindo caminho para novas transformações a serem trilhadas e consolidadas no âmbito da garantia real desses direitos (MOLINA, 2012, p. 594).

O Estado encontra-se obrigado, com base na própria Constituição Federal, a implantar, mediante políticas públicas, ações que sejam capazes de criar condições que, de fato, garantam igualdade de direitos a todos os cidadãos.

Conforme explicita Duarte (2008, apud Molina, 2012, p. 594), a articulação entre os princípios de igualdade formal e de igualdade material fundamenta a criação de políticas específicas que têm como objeto determinados grupos em situação de maior privação de direitos, obrigando o Estado a conceber políticas diferenciadas para assegurar o direito a esses grupos: não basta que apenas que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois assim as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter uma postura intervencionista, para propor políticas específicas para os grupos em situação desfavorável, assim garantindo a superação das desigualdades existentes.

Quando os movimentos sociais do campo se fazem porta-vozes dessas reivindicações, sublinham exatamente a diferença que marca o modo como dimensionam as respostas necessárias à garantia dos direitos historicamente negados e reivindicam, assim, que se contemplem as especificidades sócio-históricas que foram impressas nas suas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão (MOLINA, 2012).

O princípio da igualdade exige ações específicas dos governantes para atender a demandas que são resultantes de desigualdades históricas no que diz respeito ao acesso à educação. A luta por direitos, portanto, é inerente à sociedade do capital, sendo que essa luta faz a desigualdade no acesso aos direitos transformar-se em fundamento para a demanda por reconhecimento das especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direito.

Nesse sentido, o Estado deve garantir políticas públicas mais articuladas com as demandas pautas pela sociedade civil organizada, garantindo com eficiência o que é da sua competência, como nas questões da universalidade da saúde, da educação, das grandes questões ambientais, da garantia dos direitos humanos e do pluralismo democrático, cultural e religioso, enfim os direitos sociais resguardados pela Constituição Cidadã de 1988. Desse modo,

os movimentos sociais, com as experiências vitoriosas de suas lutas concretas, devem assumir seu lugar de destaque na ação de transformar a realidade, contagiando, com suas ações coletivas, as disputas travadas nos demais espaços de poder (PONTES, 2012, p. 728).

Portanto, faz-se necessário que as políticas públicas de Educação do Campo sejam assumidas pelo Estado num processo de permanente diálogo e respeito às

demandas e contribuições dos movimentos sociais do campo, em uma perspectiva de direito à emancipação social, econômica, política e cultural.

### **3.2. Direito à Educação de qualidade**

Parte significativa das lutas do movimento de Educação do Campo, na última década, tem sido pela busca por melhores condições de vida para a população camponesa e por conquistas sociais entre muitas delas, a educação. A educação é um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes devem assumir junto a sua população, pois a educação básica, pública e gratuita continua sendo o único espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos acumulados pela humanidade fundamentais para o exercício da cidadania.

A Constituição Federal de 1988 expõe o direito à educação como um direito social fundamental, garantindo a educação básica, gratuita e universal a todos do território brasileiro, sem discriminação de qualquer espécie, e estabelece que é dever do Estado e da família. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizam em regime de colaboração seus sistemas de ensino com objetivo de ofertar todos os níveis de ensino. Muito embora exista essa garantia, o acesso e permanência escolar ainda são negados para muitas crianças e adolescentes, principalmente as que vivem no campo. Para Haddad (2012, p.219).

o reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas. A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica.

Segundo o IBGE (2012), nas zonas rurais a taxa de analfabetismo em 2011 era de 21,2%, o dobro da média nacional, enquanto nas zonas urbanas a taxa encontrada foi de 6,5% para o mesmo ano. Esse dado mostra o distanciamento existente na diferença da educação ofertada aos povos do campo que foram historicamente excluídos pelos governantes, verifica-se que as políticas públicas compensatórias e assistencialistas ofertadas reforçam a reprovação e evasão, provocando o fracasso escolar dos camponeses.

Como afirma Gadotti (2013), o direito à educação não é o direito de se matricular na escola, mas o direito de aprender na escola e de garantia de qualidade da educação.

Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas [...]. Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, p. 2, 2013).

O conceito de qualidade da educação é “polissêmico”: do ponto de vista social a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação” (DOURADO, p. 12, 2007). Existe a necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, porém, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade devem ser levados em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos.

Segundo Dourado (2007), as dimensões mínimas comuns da qualidade da educação no plano extraescolar deve incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado. Já no plano intraescolar a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Ainda para Haddad (2012), nos últimos trinta anos, o Brasil avançou na garantia do direito à educação para todos, ampliando o acesso e as garantias legais e incluindo um enorme contingente de pessoas nas redes de ensino públicas. Porém, tal movimento foi realizado sem conseguir garantir qualidade e universalidade na oferta e, principalmente, sem criar as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social. Segundo o autor

mencionado, existem alguns fatores que contribuíram para o agravamento da baixa qualidade da educação como

as precárias condições de trabalho e de formação do professorado, aliadas aos insuficientes e desqualificados apoios materiais e pedagógicos, produziram a seguinte equação inversa: mais vagas com menos qualidade. Além do mais, a falta de integração entre a multiplicidade de sistemas de ensino – redes municipais, estaduais e federal – prejudica a qualidade da oferta, visto não haver um sistema nacional de educação que universalize a mesma escolarização para todos, relegando às redes mais pobres o desafio de fazer mais com menos (HADDAD, 2012, p. 220).

Além disso, um dos problemas enfrentados pelas escolas do campo é a visão *urbanocêntrica* e não aceitação da heterogeneidade existente na multisseriada como um potencial a elevar a qualidade do ensino. Para Hage (2011), a visão urbanocêntrica reforça a ideia de que o espaço urbano é lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, sendo o meio rural o oposto disso, é visto como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que levam professores, estudantes, pais e outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96, Título II, complementa a Constituição, ressaltando os dispositivos constitucionais e também considera a educação como um direito de todos e garante a igualdade de condições para o acesso e permanência dos educandos, do seguinte modo:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. [...] (BRASIL, 1996).

A LDB apresenta um importante legado para a Educação do Campo mediante dispositivo legal, mas não se deve perder de vista a insuficiência desta lei diante da

abrangência e especificidade desta modalidade de educação. Pois a Educação do Campo ainda é desenvolvida por meio de programas, projetos e práticas pontuais e muitas vezes isoladas, porém não são suficientemente capazes de universalizar o acesso e permanência dos estudantes camponeses, com a qualidade. Em vários artigos desta Lei trata diretamente a questão da qualidade da educação. A “garantia de padrão de qualidade” é um dos onze princípios básicos para o ensino definidos no artigo 3º. Como também em outros artigos que definem as principais diretrizes básicas que asseguram o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Nesse sentido, o movimento organizado da Educação do Campo luta por políticas públicas específicas para a Educação do Campo por acreditar que por meio delas é possível a universalização do acesso à educação das populações camponesas e garantir a qualidade. Nesta mesma perspectiva, existe a defesa do direito à educação com acesso e permanência na escola, faz-se necessário que a educação ofertada aos camponeses seja também de qualidade. Além disso,

os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos (ARROYO, 2007, p. 6).

Diante da ausência de políticas e de formação de professores voltadas para a especificidade da Educação do Campo, os movimentos sociais vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação.

É por meio da escola que a sociedade tem acesso ao conhecimento sistematizado ao longo da humanidade, garantindo uma formação humana e para o exercício da cidadania. Sendo assim, o conceito atual de educação que compõe a gama de direitos que garantem a plenitude da dignidade humana.

a discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas,

efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 203).

No entanto, diversos fatores contribuem para distanciamento da pretensão normativa das leis que orientam a educação e a transformação praticada efetivamente na vida dos cidadãos.

Gadotti (2013) afirma que a escola pública é de todos, principalmente dos mais pobres, e por isso precisa está oferecendo uma educação de qualidade. Isso significa que os governantes devam investir nas condições que possibilitam a qualidade desejada que inclua transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta apenas matricular os pobres na escola, garantindo a inclusão. É preciso matricular o projeto de vida desses estudantes numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

O desenvolvimento social e econômico de um país depende da qualidade da sua educação. A economia determina o que se passa na educação, sendo que

a educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia. Não deve ficar de costas para ela, mas não precisa ser sua escrava, nem ter pragmatismo tal que seus índices de eficácia sejam medidos pelas taxas de crescimento econômico (ALMEIDA, 2006, p.15 *apud* GADOTTI, 2013, p. 4).

Por esse motivo, a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica: da educação infantil ao ensino superior. Logo, o sistema educacional é formado de partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas: o que acontece em uma delas repercute nas outras etapas de ensino, pois o processo educativo é contínuo. Assim, a educação só pode melhorar no seu conjunto, como afirma Machado (2007), “Nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (MACHADO, 2007, p. 279 *apud* GADOTTI, 2013, p. 9).

A legislação brasileira aponta o regime de colaboração como uma possibilidade viável para a execução de Educação do Campo, como expõe o Decreto 7.352/2010.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolvem Educação do Campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto (Decreto 7.352/2010).

Ao considerar o regime de colaboração, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (união, estados e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio da descentralização que provoca a desconcentração e em muitos casos a descontinuidade das ações educativas.

Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas. Nesse contexto, como avançar para a construção de indicadores comuns? Como assegurar educação de qualidade para todos? (DOURADO, 2009, p. 4).

Para Dourado (2009) a qualidade da educação é um fenômeno complexo que envolve múltiplas dimensões. Sendo que esse fenômeno não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem apenas, pode ser apreendido sem tais insumos. Ainda para esse autor, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nesse sentido que devem se consideradas os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos processos e resultados educativos.

Destaca-se alguns aspectos fundamentais concernentes à construção de um movimento nacional em prol da qualidade da educação. Nesse sentido, entende-se que

a) as dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades;

- b) a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc.;
- c) a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica-cultural presente nas regiões;
- d) o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social;
- e) os processos educativos e os resultados escolares, resultam de ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão, exigindo rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação, da dinâmica da avaliação e, portanto, do sucesso escolar dos estudantes;
- f) as relações entre alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, uma vez que menores médias podem ser consideradas componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido;
- g) o financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade, envolvendo estudos específicos relativos aos diferentes níveis, etapas e modalidades educativas;
- h) a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola;
- i) a qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade;
- j) os processos de organização e gestão da escola e escolha do diretor, sobretudo, no tocante aos processos de democratização, são fundamentais, haja vista que, em processos marcados por uma maior participação de professores, alunos, pais e funcionários, ocorre progressivo fortalecimento da autonomia e da democratização da escola [...];
- l) associada à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade;
- m) a satisfação e o engajamento ativo da comunidade escolar e, sobretudo, do estudante e do professor no processo político-pedagógico e, fundamentalmente, no processo de ensino-aprendizagem são fatores de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e sucesso do estudante com qualidade na escola (DOURADO, 2009, p. 10).

A mudança estrutural requer diferentes estratégias e ações, tanto no campo político, quanto no econômico para a Educação do Campo, porém, junto com as implementações políticas públicas que precisam de ações que promovam o desenvolvimento social, considerando as especificidades do campo brasileiro.

Para Munarim (2006), ao analisar a realidade do financiamento para as escolas do campo, o gestor público há de considerar que o financiamento público adequado ao atendimento de todas as necessidades da educação nacional com definição de padrão de qualidade,

tomando-se por base o custo aluno, em termos relativos à localização do estabelecimento, a educação escolar do campo demanda mais recursos que a urbana. Assim, é mister que as políticas de financiamento, conforme já previsto na Lei Nº 9424/96, que institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF), considere Educação do Campo e pesquisa: a necessidade do repasse diferenciado a mais para as escolas do campo [...]. Nesse sentido, de justificar a diferenciação a favor do campo, pelo menos três linhas de argumentos podem ser relacionadas: i) equação matemática: por condições objetivas, como as distâncias e a relação quantitativa professor-aluno, o custo aluno do campo é maior que o da cidade; ii) dívida histórica: exatamente em razão de financiamento inferiorizado, o campo acumula déficits de quantidade e de qualidade em relação à cidade; tal disparidade se reflete nos índices estatísticos de maneira explícita ao se comparar uma a outra localização; iii) desenvolvimento equilibrado: é de se supor que qualquer pretendido “plano de construção de nação” considere campo e cidade como partes de uma mesma totalidade que se permeiam (MUNARIM, 2006, p. 25).

Portanto, além dessa compreensão que dispõe a legislação brasileira, o direito à educação engloba os pais, o Estado, a comunidade em geral e os próprios educandos, mas é obrigação do Estado garantir esse direito, inclusive quando o assunto é qualidade. Assim, a qualidade da educação básica é um direito que requer uma ação constante do Estado em promover a qualidade da educação.

Para Haddad (2012), as políticas educacionais existentes ainda são insuficientes para reverter as consequências perversas das condições de desigualdades em que vive a população brasileira, dada a baixa qualidade da educação e a distribuição desigual dos insumos educacionais previstos nas políticas públicas. Sendo que, essa dinâmica se reproduz regionalmente, nos municípios, nos bairros e até dentro de uma mesma escola, reforçando a uma lógica recorrente o fato de quem mais necessita, menos recebe. O autor, considera que

para haver avanços nas políticas educacionais, é necessária a institucionalização da educação como política de Estado, aliada a uma integralidade nos períodos escolares – infantil, básico, profissional e

universitário – e ao critério de equidade na distribuição de recursos na urgente luta pela redução das desigualdades de toda a natureza. Somado a isso, é preciso ampliar a receita auferida para a área; e regulamentar os níveis municipal, estadual e federal, buscando a formação de um sistema coeso e integrado de educação. Além disso, também é necessário priorizar as ações voltadas para a redução do analfabetismo absoluto ou funcional e investir na conscientização sobre a importância da educação escolar nos primeiros anos de vida (HADDAD, 2012, p. 222).

Enfim, para Caldart (2002) a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola está ou nem está mais no campo tem sido uma dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo.

### **3.3. Os movimentos sociais do campo e as políticas públicas de Educação do Campo**

Ainda no século XXI, o acesso à educação configura-se como um problema nacional, porque ainda não é garantida à maioria da população brasileira em seus diversos níveis e modalidades, particularmente aos camponeses e suas famílias. Por esse motivo, os movimentos sociais do campo estão inserindo na agenda política dos governantes e da sociedade dois elementos básicos como o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito.

A relevância do papel dos movimentos sociais aparece na luta para a construção da Educação do Campo, quando protagonizam a defesa de uma educação destinada aos camponeses que tem valores, costumes, identidade e cultura singulares. Os resultados e ações dos movimentos sociais são sentidos nas conquistas, que se efetivam no âmbito social, político e cultural. Vale refletir como se dá a participação dos movimentos sociais nos espaços de elaboração das políticas públicas educacionais?

Os movimentos sociais veem pautando em suas lutas a materialização do direito social e subjetivo da educação, garantido na Constituição de 1988 para os

sujeitos do campo em forma de políticas públicas. Sabe-se que esse direito é fundamental e universal, tornando o cumprimento de um dever e de uma obrigação do Estado através da implementação de políticas públicas. A garantia do direito a educação é materializada através da implantação e implementação de políticas públicas que consistem em ações públicas referendadas por diretrizes conceituais, concepções, programas, planejamento orçamentário e avaliação, que, regidas por legislações específicas, atendem à sociedade através dos governos federal, estaduais e municipais.

Os movimentos sociais vêm produzindo reflexão sobre sua história e sua memória, sobre concepções, valores e projetos de sociedade, de campo, de transformação social. Produzem suas concepções de direitos coletivos e de políticas sociais, educacionais, de saúde, de Reforma Agrária etc. (ARROYO, 2007, p. 35).

No entanto, apesar do Estado sempre oferecer ações compensatórias para a Educação do Campo, a luta permanece pelo resgate desta dívida histórica, pois os programas de governo são sempre paliativos e não produzem resultados eficazes para a superação das dificuldades apresentadas.

Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p.14).

Para Aued e Vedramini (2009), o êxito na execução das leis sobre Educação do Campo, embora existam demandas estruturais relacionadas de modo capitalista de produção, depende da capacidade de diálogo entre governantes e a sociedade civil organizada, bem como do conhecimento profundo da realidade do campo por parte dos gestores da educação. Embora as determinações macroeconômicas emperram avanços, na inerente contradição sobre espaço à ação política democrática.

Vale ressaltar que para Caldart (2004), a Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou, mais amplamente, dos trabalhadores do campo, na construção

deste projeto, tem sido garantido por meio do protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias. Portanto, a participação dos movimentos sociais não deve ser uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada.

A formulação de políticas públicas para a Educação do Campo se constitui como algo imprescindível para avançar no acesso e na qualidade de ensino ofertadas aos povos do campo. Apesar das constantes lutas dos movimentos sociais engajados com nesta demanda, ainda existe uma lacuna muito grande a ser preenchida nesse sentido.

Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 9).

Nas últimas décadas, os movimentos sociais têm sido decisivos na reivindicação de políticas públicas de educação e de formação de professores para a Educação do Campo. Eles veem defendendo políticas, projeto de campo, permanência da agricultura camponesa frente a sua extinção pelo agronegócio, defesa da tradição camponesa, dos valores, da cultura, dos territórios, dos modos de produção de bens para uma sociedade mais justa.

Neste ponto, está uma das principais forças que a Educação do Campo acumulou nos últimos doze anos: a luta dos Movimentos Sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez também avançar o imaginário social dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação. (VENDRAMINI, 2010, p. 142).

A Educação do Campo refere-se a uma política pública em processo de elaboração e consolidação. Ainda que se reconhece o esforço para que a Educação do Campo se concretize, percebemos que há um distanciamento entre a legislação e a prática nas escolas, ou seja, a escola do campo ainda está longe de concretizar

no que se refere aos aspectos da legislação. Assim, a concretização das políticas públicas ainda não aconteceu de fato, por isso a importância de que as mobilizações continuem fazendo pressão aos governantes para garantir esse direito.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem como princípio a educação como formação humana que deva estimular os sujeitos a capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. Para isso, a educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo que deve se constituir nas políticas públicas como uma ação cultural comprometida com o projeto de reinvenção do campo brasileiro (BRASIL, 2003).

Desde seu início até a atualidade, muitas ações e reivindicações dos movimentos sociais têm sido feitas de forma desarticulada, isolada, não havendo aglutinação entre os movimentos diversos, parceiras e também aos aliados a movimento da Educação do Campo. Caldart (2010), ressalta essa compreensão ao afirmar que

[...] estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos Movimentos Sociais por políticas públicas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massas e, conseqüentemente, o enfraquecimento dos Movimentos Sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de “contaminação ideológica” ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes e neste momento histórico em particular. Entendo que esse recuo seria um retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a história da educação brasileira (CALDART, 2010, p. 16).

Com o intuito de lutar contra essa realidade posta, a escola, enquanto uma das esferas de promoção para a capacitação do trabalho pode e deve atuar diretamente na busca da modificação da realidade, propondo aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o repensar das estruturas sociais. Deve-se acreditar no poder de mobilização e transformação dos movimentos sociais, sindicais e da sociedade como um todo, mas também que na necessidade de práticas educativas de qualidade, comprometidas com a ruptura de paradigmas da educação dominante/alienante e descompromissada, viabilizem a formação crítica, tanto no campo quanto na cidade. Ou seja, “A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL, 2007, p. 11).

O direito à educação dos povos do campo resultou das lutas e conquistas dos diversos movimentos sociais ao longo dos últimos anos, mas tanto quanto um direito, a educação é um dever do Estado e, como um bem público e de direito reconhecido, a mesma precisa ser garantida não só por meio da implementação de políticas públicas, mas especialmente pelas condições para sua efetivação. Para continuar tendo caráter contra-hegemônica, a Educação do Campo necessita manter o vínculo com sua origem, considerando o protagonismo dos sujeitos coletivos de direitos. Sem perder de vista o objetivo da luta dos camponeses estabelecidos em um projeto de campo, sociedade e educação.

#### **3.4. Políticas públicas para Educação do Campo: necessidade de efetivação**

Atualmente dispõe-se, em termos de legislação, além da Constituição Federal e da LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (parecer nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto nº 7.352/ 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Esses pareceres e resoluções tratam da Educação do Campo com identidade própria, considerando suas especificidades.

Com isso, a União passa a direcionar o que esta entende por Educação do Campo através de alguns Programas. No MDA cria-se em 2006 a Coordenação Geral de Educação do Campo. No âmbito do MEC as ações se dão na implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, na implementação e execução do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2008b) e, a partir de 2012, na criação do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) (BRASIL, 2012). As licenciaturas formam professores para as escolas do campo, nos termos do Decreto Lei 7352/10, por área de conhecimento, e não mais por disciplina.

A política de Educação do Campo por parte da União se completa com o lançamento, em 2012, do PRONACAMPO. Este, pela primeira vez, propõe a construção de referências de uma política nacional de Educação do Campo, com apoio do MEC, oferecendo apoio técnico e financeiro para os Estados que queiram também estruturar uma política de educação nestes moldes (BRASIL, 2012).

O que nos apresenta como desafio é como transformar essas leis em realidade, garantido a sua efetivação no chão das escolas. O desafio apresentado se refere ao que deve ser feito para que essas leis saiam do papel e passem a fazer parte do dia-a-dia do professor, do estudante, da equipe gestora da escola, da Secretaria de Educação, dos Conselhos de Educação, e de outros espaços de participação social, no âmbito do município, estado e nação.

Com a Constituição Federal de 1988, ficou consolidado o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e a adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Nos artigos. 208 e 214 tratam da educação, observa-se a garantia do direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, oferecido pelo Estado, inclusive àqueles que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade própria, determinando um plano para a erradicação do analfabetismo.

A LDB 9394/96, faz uma diferenciação da educação rural da Educação do Campo, promovendo a abertura para que o ensino passe a levar em consideração os valores e a vida do homem camponês, expressando da seguinte forma:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no art. 3º deixa explícito que caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

- I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
- II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2010).

Essas garantias estabelecidas nas leis tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e sustentável.

A criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001 e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, trouxeram ganhos à Educação do Campo no que tange ações relacionadas às necessidades e à singularidade da população que precisa desta educação, além de dar direção de um tratamento público a essa especificidade. Trata-se de uma ação educacional que deve ultrapassar o limite geográfico. “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social”, de acordo com o Parecer nº 36 da CNE (BRASIL, 2001, p. 01).

Em 2010, a Educação do Campo passou a ser reconhecida como Política Pública a partir do Decreto nº 7352/2010 de 4 de novembro, que destaca os princípios dessa política como sendo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Desse modo, essas leis rompem com o *silêncio* das políticas públicas de educação das escolas do campo, resgata a educação como um direito subjetivo e reafirma que não basta ter apenas escolas, é preciso ter escolas com políticas públicas para permanência dos sujeitos no campo. Isso significa a necessidade de fortalecer a luta pela efetivação e garantia dessas escolas como espaços de reflexão das práticas desenvolvidas dentro de um contexto de vivências desses sujeitos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma ferramenta política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica. É, portanto, importante no direcionamento da política educacional do país que estabelece a necessidade de que Estados e municípios elaborem seus Planos Decenais. Com essa autonomia, os municípios podem elaborar seus planos a partir da sua realidade e necessidades, elaborando políticas na perspectiva da Educação do Campo. Também é responsável por organizar e distribuir os fundos, com periodicidade decenal e tendo como objetivos principais a redução dos índices de analfabetismo e a universalização da educação. Ele foi aprovado em 2001, manteve quase absolutamente fechado às tentativas de inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Porém, o Plano Nacional de Educação (2014), apresenta metas e estratégias com objetivo de expandir atendimento específico aos povos do campo, as comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, a permanência e a formação de profissionais para atuação com esses povos, considerando as especificidades dessas modalidades de educação.

O decreto nº 7.352 de 2010 passa a incorporar o PRONERA como política educacional do campo, definindo sua área de atuação:

- I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III - capacitação e escolaridade de educadores;
- IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA;

VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (BRASIL, 2010).

Conforme, Lima e Silva (2011), os camponeses trabalham na perspectiva de construção de um projeto de desenvolvimento que valorize a cultura camponesa, reconheça a biodiversidade do campo, a beleza de seus povos, sua originalidade, suas potencialidades, sua complexidade, sua diversidade étnica e cultural e, sobretudo, compreenda que as políticas específicas para o campo devem ser pensadas a partir da realidade da vida camponesa como forma de reconhecimento de seu povo como sujeito de sua história.

A Educação do Campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (CALDART, 2009, p.42).

Para Caldart (2009), é necessário pensar a especificidade existentes no campo: considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação, considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma. Pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais.

Pelo trabalho o educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas (CALDART, 2011, p. 101).

Essas propostas, conforme Caldart (2007), são tratadas em tríade: Campo – Política Pública – Educação, que envolve

[...] desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de outro projeto de campo, de país e pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para

pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (CALDART, 2007, p.3).

Entende-se que a tríade campo-educação-políticas estão entrelaçadas, sendo o campo um espaço de possibilidades, a educação como direito dos povos do campo considerando as peculiaridades do contexto e no qual se luta por políticas públicas coerentes e efetivas à demanda do contexto campesino.

Os movimentos sociais perceberam que a construção de novos projetos de desenvolvimento passa pela produção de novos saberes no e sobre o campo, que impulse a agricultura familiar através da produção de novos conhecimentos e tecnologias associadas à produção sustentável. Daí a importância de lutar pela construção de um projeto de educação do campo que possa, não só levar os conhecimentos aos jovens do campo, mas fomentar a produção de saberes específicos inerentes às formas de viver e produzir no campo, envolvendo os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos (LIMA E SILVA, 2011).

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses, direito dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras.

Segundo Caldart (2009), na lógica dominante de formulação de políticas públicas e mesmo do sistema educacional, política de educação só pode ser política de educação escolar. Daí a tensão permanente: para o sistema, Educação do Campo trata de escolas, o que representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos movimentos sociais, pela Pedagogia do Movimento. No âmbito das políticas, isso se tenta resolver lutando por diferentes políticas, relacionadas à produção, à cultura, à saúde.

Faz-se necessário definir uma estrutura adequada, própria de organização do trabalho nas escolas do campo, deliberando estatutos do magistério do campo: concursos, salário, qualificação permanente, estabilidade, carreira etc., visando garantir a permanência dos docentes nas instituições de ensino, a identificação com

os valores e a cultura dos povos do campo. Sem essas bases sólidas a Educação do Campo continuará tão vulnerável quanto esteve ao longo da história.

De acordo com Cavalcante (2010), encontra-se outra lógica de manutenção de uma educação hegemônica e indiferente ao universo de lutas dos últimos vinte anos. Na Bahia, a contradição entre as escolas rurais espalhadas pelo estado e as escolas previstas nas Diretrizes Operacionais do Campo, é visível.

Deste modo, o sistema de educação precisa ser adequado a essa nova regulamentação, para que não se torne um empecilho à sua implementação. É papel fundamental da sociedade civil cobrar, propor, participar dos espaços de participação social, fazer da proposta para a Educação do Campo uma bandeira de luta em todos os espaços. O que pode ser constatado com o fechamento das escolas do campo, que vem ocorrendo com grande intensidade em todo o Brasil. Algo que deve está na bandeira de luta da sociedade civil organizada, pois o futuro das escolas está diretamente relacionado com o futuro do campo.

Apesar de alguns avanços supracitados, baseados na legislação vigente e nos acordos relacionados ao direito à educação pública e de qualidade, que foram conquistados nos últimos anos, a Educação do Campo continua sendo tratada com descaso pelos governantes. Ainda necessita-se de ações políticas que sejam capazes de efetivar com competência e equidade os avanços legais e as demandas sociais.

A realidade de descaso da educação ofertada aos povos do campo existente insiste em desafiar a sociedade brasileira apresentando problemas históricos excludentes tais como: analfabetismo, evasão escolar, defasagem idade-série, reprovação, conteúdos inadequados, professores com contratos temporários, ausência de valorização dos professores, ausência de programas de formação continuada específica à realidade do campo, políticas de fechamento de escolas, baixo índice de matrícula no ensino fundamental anos finais e no ensino médio, política de transporte descontextualizado, inexistência de políticas voltadas a educação infantil, escolar que estimula a retirada de crianças, adolescentes e jovens do campo, estruturas físicas precárias e sem condições de funcionamento, currículo e calendário escolar inadequados, escolas isoladas, entre outros inúmeros problemas. Conforme confirma Molina (2011. p. 70), “Também é no campo que encontramos os piores índices de analfabetismo, a menor taxa de anos de estudos,

menor número de escolas nos diferentes níveis e modalidade de ensino, [...] a maior taxa de distorção idade série”.

A população do campo precisa saber da existência dos direitos de uma educação que colabore com a formação de seus sujeitos, o diálogo dos poderes municipal, estadual e federal precisa ser alcançado, efetivado, qualificado e produtivo. Além disso, é indispensável que o professor não fique neutro diante das lutas das entidades nas quais seus pares se articulam, a fim de conquistar melhores condições para a educação, pois quem não se posiciona a favor das mudanças está contribuindo para a permanência da situação de injustiça e de desigualdade social, que está presente na sociedade e na educação.

A educação é tarefa de todos, sociedade civil e poder público, como também porque o poder público, para ser mais ágil e eficiente na implementação de políticas públicas, precisa estar sendo cobrado, monitorado, avaliado, movido pela sociedade civil organizada. Portanto, a Educação do Campo é resultado de um processo coletivo, de luta contraditório, no qual a política pública é resultado da capacidade da sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, em impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes.

É preciso resgatar o debate da luta pela terra nas escolas do campo, bem como, deve-se construir um currículo que tenha a luta da classe trabalhadora do campo como sua principal referência. Os gestores escolares devem compreender que as propostas curriculares dos sistemas de educação estaduais e municipais não devem ser cumpridas à risca. Elas devem ser, em princípio, uma orientação para as escolas e não um “programa oficial” a ser cumprido em todos os seus detalhes.

Para este currículo, propõe-se a elaboração de materiais didáticos mais condizentes com a realidade cultural dos educandos, de maneira que o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade também sejam apropriados pelos mesmos. Deve-se incluir a cultura do campo em materiais didáticos, mas isso não é suficiente. É necessária, também, uma transformação nas metodologias de trabalho, a metodologia proposta deve incluir aulas mais desafiadoras, mais dinâmicas, que desenvolvam o espírito investigativo e crítico.

Um aspecto fundamental é a implantação de programas de formação para os professores com o intuito de que eles possam adquirir conhecimentos que serão

suficientes para trabalhar com a diversidade e a identidade histórico-social de seus educandos.

Nesse aspecto, observa-se o forte cenário de articulação dos movimentos sociais na busca por escolas que sejam do campo. Como elucida Arroyo:

[...] estamos falando de uma educação e de uma escola vinculadas aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo. Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo (ARROYO, 2004, p. 13).

Para Arroyo (2004), tenta-se fortalecer a ideia de especificidade da educação do campo. É preciso priorizar as especificidades locais, não levando esses povos para espaços que para eles podem ser “desconhecidos”, com novas culturas, costumes, crenças, desraigando-os de seu chão natural, sendo neste caso, a cidade.

Nesse aspecto, pode-se observar que a luta, tanto por educação de qualidade, quanto por reforma agrária, não acontecem individualizadas, é necessário, também, um conjunto de:

[...] políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES; *et al*, 2004, p.49).

Assim, verifica-se que há, pelo menos a partir do início dos anos 2000, uma política articulada por parte da União para uma educação específica no campo brasileiro. Esta se coloca no escopo das políticas de atendimento à diversidade e inclusão das populações marginalizadas e se explica no reconhecimento da necessidade um novo projeto de desenvolvimento para o campo, que vincule respeito ao meio-ambiente com um maior equilíbrio social no sentido da criação de oportunidades de vida e emprego para parcelas maiores da população que habita este espaço. Neste sentido é pertinente o questionamento de Bogo (2013) ao analisar as políticas de Educação do Campo: “políticas públicas ou programas controladores dos conflitos?”.

Para Bogo, os programas parciais e a ausência de um projeto histórico claro têm levado os camponeses “a ter que negociar e aceitar o secundário pelo principal” enquanto “os trabalhadores organizados e as massas de baixa renda foram

induzidos a acreditar no Estado e no governo e, a juventude em geral, a não acreditar na organização popular e partidária” (2013, p. 12). Com o enfraquecimento das lutas de base no campo e a despolitização daí decorrente, ampliam-se as possibilidades de ler a Educação do Campo como ação de grupos diversos sem o recorte de classe, assim como de suas demandas serem absorvidas pelas políticas parciais e compensatórias em vigor.

Portanto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo precisam chegar, em termos de conhecimento, proposta política, metodológica, em todas as instâncias que executam, considerando que de fato se efetive as ações que são estabelecidas. Por conseguinte, é preciso garantir um processo sistemático de formação dos professores e profissionais da educação que devem dar conta da demanda existente no campo. Pois, a educação escolar que predomina no campo não está proporcionando o desenvolvimento de competências para o fortalecimento da agricultura camponesa. Não dar competências técnicas para a permanência no campo e continuar como camponeses, no processo de sucessão das famílias de agricultores.

#### **4. A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO**

Este capítulo tem por finalidade apresentar o PDTRSS, especificamente o que se refere à Educação do Campo, tendo como embasamento teórico as reflexões apresentadas, abordando a questão agrária e a Educação do Campo no Vale do Jiquiriçá, a visão de Estado e as políticas públicas como resultado da luta de classe trabalhadora do campo, representada pelos camponeses, materializada no que se deseja como projeto educacional. Deste modo, como resultado apresentado como Produto Final dessa pesquisa, foi feito a elaboração de um Relatório Técnico que pudesse narrar o processo coletivo de construção do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRSS) do Vale do Jiquiriçá.

##### **4.1. Os limites, desafios e perspectivas das políticas públicas de Educação do Campo no Desenvolvimento Territorial do Vale do Jiquiriçá**

Esta seção traça a caminhada da Educação do Campo no Território Rural do Vale do Jiquiriçá, apresentando os dados, avanços, desafios e perspectivas, que sempre sinalizava a necessidade de implementação de políticas públicas específicas. As reflexões aqui propostas também são resultantes de um olhar sobre a questão agrária que já foram apresentadas, bem como as políticas públicas para a Educação do Campo e a necessidade da participação social na luta por seus direitos.

Os dados apresentados foram coletados a partir do Censo Escolar, INEP, entre outros materiais digitais que disponibilizam dados educacionais sobre o Território estudado. A coleta de dados começou no início de 2015, por esse motivo muitos dados foram coletados do ano anterior, em 2014.

Conforme Tabela 11, em 2014, o Território do Vale do Jiquiriçá possui 325 escolas localizadas na zona rural, sendo 321 escolas municipais, 1 instituição federal e 3 escolas estaduais. Ainda, mostra-se que as escolas ativas no campo do Território do Vale do Jiquiriçá, em 2014, os municípios de Brejões, Itaquara, Itiruçu, Lafaiete Coutinho, Lajedo do Tabocal, Milagres e Nova Itarana, possuíam menos de 10 escolas situadas no campo. Esse número muito baixo de escolas demonstra que houve uma política de fechamento das escolas rurais, principalmente nos municípios de Brejões e Nova Itarana que tinham a população rural, respectivamente, 9.345 e

4.720 habitantes (IBGE, 2010). Apenas Santa Inês possui Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Amargosa, Brejões e Itiruçu possuem instituições estaduais de ensino médio/técnico/tecnológico localizada no perímetro rural.

**Tabela 11. Escolas no Campo do TR do Vale do Jiquiriçá ativas no Censo Escolar em 2014**

| <b>Município</b>                | <b>Total</b>  | <b>Federal</b> | <b>Estadual</b> | <b>Municipal</b> | <b>Privada</b> |
|---------------------------------|---------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Total Brasil</b>             | <b>67.680</b> | <b>73</b>      | <b>5.484</b>    | <b>61.435</b>    | <b>688</b>     |
| Amargosa                        | 28            | 0              | 1               | 27               | 0              |
| Brejões                         | 6             | 0              | 1               | 5                | 0              |
| Cravolândia                     | 12            | 0              | 0               | 12               | 0              |
| Elísio Medrado                  | 16            | 0              | 0               | 16               | 0              |
| Irajuba                         | 16            | 0              | 0               | 16               | 0              |
| Itaquara                        | 7             | 0              | 0               | 7                | 0              |
| Itiruçu                         | 5             | 0              | 1               | 4                | 0              |
| Jaguaquara                      | 39            | 0              | 0               | 39               | 0              |
| Jiquiriçá                       | 19            | 0              | 0               | 19               | 0              |
| Lafaiete Coutinho               | 2             | 0              | 0               | 2                | 0              |
| Laje                            | 27            | 0              | 0               | 27               | 0              |
| Lajedo do Tabocal               | 8             | 0              | 0               | 8                | 0              |
| Maracas                         | 30            | 0              | 0               | 30               | 0              |
| Milagres                        | 4             | 0              | 0               | 4                | 0              |
| Mutuípe                         | 32            | 0              | 0               | 32               | 0              |
| Nova Itarana                    | 7             | 0              | 0               | 7                | 0              |
| Planaltino                      | 10            | 0              | 0               | 10               | 0              |
| Santa Inês                      | 5             | 1              | 0               | 4                | 0              |
| São Miguel das Matas            | 14            | 0              | 0               | 14               | 0              |
| Ubaíra                          | 38            | 0              | 0               | 38               | 0              |
| Território do Vale do Jiquiriçá | 325           | 1              | 3               | 321              | 0              |

Fonte: CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC - INEP, 2014.

Constata-se na Tabela 12, que em 2007, os municípios do Território do Vale do Jiquiriçá apresentavam uma quantidade significativa de escolas no campo, totalizando 579 escolas, 573 escolas municipais, 1 escola federal, 3 escolas estaduais e 2 escolas particulares. Considera-se que nesse período o número da população rural era igual ou aproximada a população urbana. Vale destacar que, os municípios de Laje, Jaguaquara, Mutuípe e Ubaíra possuíam mais de 50 escolas

ativas no campo, considerando um número reduzido de escolas nos municípios Lafaiete Coutinho e Santa Inês tinham apenas 7 escolas no campo.

**Tabela 12. Escolas no Campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá registradas no Censo Escolar em 2007.**

| Município                       | Total   | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|---------------------------------|---------|---------|----------|-----------|---------|
| Total Brasil                    | 122.970 | 90      | 8.732    | 112.800   | 1.348   |
| Amargosa                        | 40      | 0       | 1        | 39        | 0       |
| Brejões                         | 30      | 0       | 1        | 28        | 1       |
| Cravolândia                     | 16      | 0       | 0        | 16        | 0       |
| Elísio Medrado                  | 31      | 0       | 0        | 31        | 0       |
| Irajuba                         | 18      | 0       | 0        | 18        | 0       |
| Itaquara                        | 27      | 0       | 0        | 27        | 0       |
| Itiruçu                         | 15      | 0       | 1        | 13        | 1       |
| Jaguaquara                      | 57      | 0       | 0        | 57        | 0       |
| Jiquiriçá                       | 36      | 0       | 0        | 36        | 0       |
| Lafaiete Coutinho               | 7       | 0       | 0        | 7         | 0       |
| Laje                            | 54      | 0       | 0        | 54        | 0       |
| Lajedo do tabocal               | 13      | 0       | 0        | 13        | 0       |
| Maracas                         | 44      | 0       | 0        | 44        | 0       |
| Milagres                        | 11      | 0       | 0        | 11        | 0       |
| Mutuípe                         | 56      | 0       | 0        | 56        | 0       |
| Nova Itarana                    | 11      | 0       | 0        | 11        | 0       |
| Planaltino                      | 25      | 0       | 0        | 25        | 0       |
| Santa Inês                      | 7       | 1       | 0        | 6         | 0       |
| São Miguel das Matas            | 19      | 0       | 0        | 19        | 0       |
| Ubaíra                          | 62      | 0       | 0        | 62        | 0       |
| Território do Vale do Jiquiriçá | 579     | 1       | 3        | 573       | 2       |

Fonte: CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC - INEP, 2014.

Vale destacar que no Vale do Jiquiriçá existem 8 comunidades quilombolas, apenas 2 são certificadas pela Fundação Cultural Palmares e conforme dados do Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE/ MEC, 2011) há ausência de escolas que ofereçam o ensino fundamental em áreas específicas como em área assentamento e área de remanescente de quilombola.

Na Tabela 13, verifica-se que muitos municípios veem adotando a política de fechamento das escolas do campo, comparando com os números de escolas ativas em 2007, pode-se observar que os municípios de Brejões, Itaquara, Itiruçu, Lafaiete Coutinho, Laje, Planaltino veem adotando intensamente a política de fechamento

das escolas do campo e adotando a nucleação e/ou o deslocamentos dos estudantes para as escolas da cidade. Esses municípios apresentaram fechamento quase de sua totalidade das escolas do campo: Brejões 80%, Itaquara 74,1%, Itiruçu 66,7%, Lafaiete Coutinho 71,4% e Laje 50%. Em 2007, o Território do Vale do Jiquiriçá possuía 579 escolas, já em 2014, tinha apenas 325 escolas ativas. Foram 254 escolas desativadas nesse curto período de 7 anos. O que corresponde a 44 % das escolas fechadas nesse período.

**Tabela 13. Escolas do campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá fechadas entre 2007 a 2014<sup>36</sup>.**

| Município            | % de escolas ativas sobre as registradas | Total de Escolas do campo ativas em e 2007 | Total de Escolas do campo fechadas entre 2007 e 2014 | % de Escolas do campo fechadas entre 2007 e 2014 |
|----------------------|--|--|--|--|
| <b>Total Brasil</b>  | <b>55,0%</b>                             | <b>122.970</b>                             | <b>55.290</b>  | <b>45,0%</b>                                     |
| Amargosa             | 70,0%                                    | 40   | 12   | 30,0%  |
| Brejões              | 20,0%                                    | 30   | 24   | 80,0%  |
| Cravolândia          | 75,0%                                    | 16   | 4  | 25,0%  |
| Elísio Medrado       | 51,6%                                    | 31   | 15   | 48,4%  |
| Irajuba              | 88,9%                                    | 18   | 2  | 11,1%  |
| Itaquara             | 25,9%                                    | 27   | 20   | 74,1%  |
| Itiruçu              | 33,3%                                    | 15   | 10   | 66,7%  |
| Jaguaquara           | 68,4%                                    | 57   | 18   | 31,6%  |
| Jiquiriçá            | 52,8%                                    | 36   | 17   | 47,2%  |
| Lafaiete Coutinho    | 28,6%                                    | 7  | 5  | 71,4%  |
| Laje                 | 50,0%                                    | 54   | 27   | 50,0%  |
| Lajedo do Tabocal    | 61,5%                                    | 13   | 5  | 38,5%  |
| Maracas              | 68,2%                                    | 44   | 14   | 31,8%  |
| Milagres             | 36,4%                                    | 11   | 7  | 63,6%  |
| Mutuípe              | 57,1%                                    | 56   | 24   | 42,9%  |
| Nova Itarana         | 63,6%                                    | 11   | 4  | 36,4%  |
| Planaltino           | 40,0%                                    | 25   | 15   | 60,0%  |
| Santa Inês           | 71,4%                                    | 7  | 2  | 28,6%  |
| São Miguel das Matas | 73,7%                                    | 19   | 5  | 26,3%  |

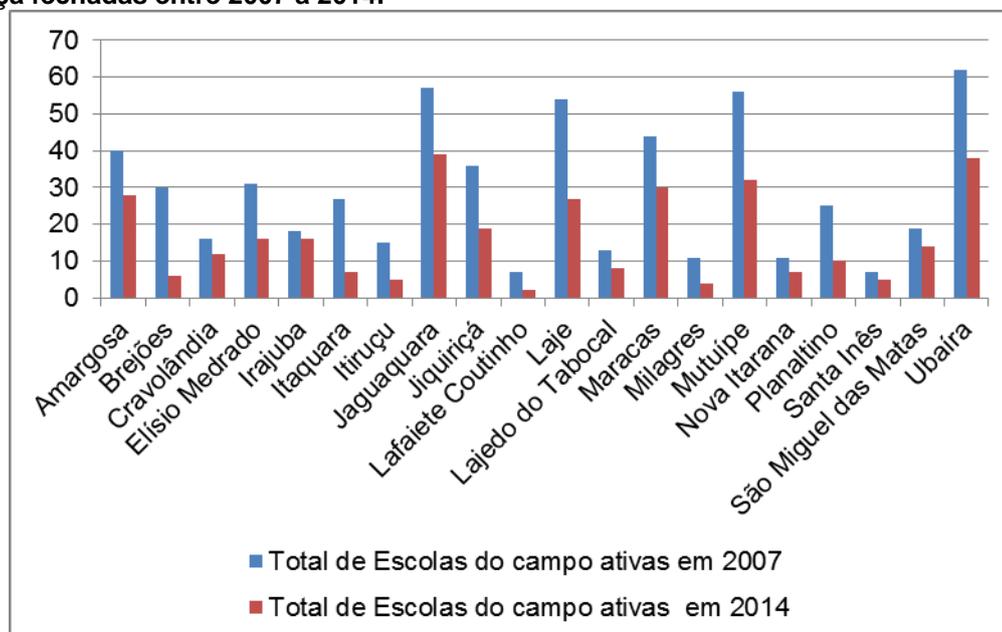
<sup>36</sup> O recorte temporal da pesquisa de 2007–2014, foi definido pelos membros do grupo Geografia da Educação do Campo (CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC–INEP), realizado pela Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A pesquisa considerou todo território brasileiro, intitulado “Mapeamento de todas as Escolas do Campo já registradas sobre as ativas em 2014”. Teve como fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2014). Esses dados coletados foram disponibilizados para a orientadora deste estudo, e os mesmos foram sistematizados pela autora de acordo com recorte territorial da pesquisa.

|               |       |     |     |       |
|---------------|-------|-----|-----|-------|
| Ubáira        | 61,3% | 62  | 24  | 38,7% |
| Total do Vale | ---   | 579 | 254 | ---   |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC - INEP, 2014.

Verifica-se no Gráfico 6 que não ocorreu o aumento do número de escolas do campo, em nenhum município. Todos os municípios fecharam muitas escolas do campo, indicando que há um esvaziamento do campo e a baixa taxa de natalidade vem favorecendo a política do fechamento das escolas, fenômeno que vem ocorrendo em todo país. Além disso, a pecuária extensiva vem provocando a concentração de terras e o esvaziamento do campo.

**Figura 6. Evolução do fechamento das escolas do campo do Território Rural do Vale do Jiquiriçá fechadas entre 2007 a 2014.**



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC - INEP, 2014.

Segundo INEP (2014), mais de 37 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos 15 anos, no Brasil. Em 2014, foram 4.084, sendo que no estado da Bahia foram fechadas 872 escolas; Maranhão, 407 escolas; Piauí, 377 escolas; Ceará, 375 escolas; Pará, 332 escolas; Minas Gerais, 290 escolas; Rio Grande do Sul, 107 escolas; Santa Catarina, 84 escolas; São Paulo e Espírito Santo, fecharam 48 escolas (SILVA, 2015).

É necessário considerar a realidade posta no contexto do Território de Rural do Vale do Jiquiriçá e refletir sobre os seguintes questionamentos: será que não há demanda por escolas no campo nos municípios do Território Rural do Vale do

Jiquiriçá? Será a quantidade reduzida da população nos permite afirmar a baixa matrícula na zona rural e o fechamento das escolas? Quais os motivos que estão levando esses estudantes e seus familiares saírem do campo? Como garantir o acesso e permanência dos estudantes do campo na escola? Quais fatores que são considerados no fechamento das escolas do campo no Vale?

Constata-se o fechamento de escolas do campo nos municípios do TR do Vale do Jiquiriçá por meio do processo de nuclear ou criar escolas-polo. A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno. Com isso, fecham-se as escolas do campo, sendo que os alunos são transferidos para a escola-polo ou escola-núcleo que oferta o ensino fundamental. Essas são construídas ou ampliadas nas sedes dos municípios ou das comunidades mais próximas para onde se deslocam os alunos, através de transporte escolar.

Outro fator que vem favorecendo o fechamento das escolas é a política de transporte escolar que facilita a aquisição de ônibus escolar e com isso muitos gestores tem feito a escolha pela transportar estudantes em percursos diários para a escola. Cabe enfatizar que, atualmente no Brasil, são implementados dois programas do governo federal para o transporte escolar. O Programa Nacional de Transporte do Escolar (Pnate) e o Programa Caminho da Escola. Os programas são voltados ao atendimento dos alunos residentes no campo, sua metodologia é através de repasse de recursos por aluno transportado (Pnate), e através da aquisição de veículos padronizados (Caminho da Escola), essa aquisição pode ser através da doação, mediante convênios, do governo federal à estados e municípios, ou de financiamento, feito pelos municípios e estados usando de recursos próprios para aquisição destes veículos. Assim, fica evidente uma política de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo.

De acordo com Lei 12.960/2014 que modifica a LDB 9.394/96, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Em seu artigo 28, fica determinado que: o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Mas

muitas dessas escolas estão sendo fechadas pelo poder público municipal sem levar em consideração os critérios estabelecidos na lei.

Segundo dados da pesquisa realizada pela SECADI/MEC - INEP (2014), no Brasil, 40,3% estudantes residentes no campo estão matriculados em escolas urbanas, enquanto 59,7% dos estudantes residentes no campo estão matriculados em escolas do campo. Na região Nordeste, 34,8% dos estudantes residentes no campo estão matriculados em escolas urbanas, enquanto 65,2% dos estudantes residentes no campo estão matriculados em escolas do campo. Sendo que na Bahia, 36% estudantes residentes no campo estão matriculados em escolas urbanas, enquanto 64% dos estudantes residentes no campo estão matriculados em escolas no campo.

Observa-se na Tabela 14 o déficit de escolas rurais por município do TI do Vale do Jiquiriçá, dados do INEP de 2014, os municípios de Lafaiete Coutinho e Santa Inês apresentam menor déficit de escolas rurais. Os municípios que apresentam maior déficit de escolas rurais são Amargosa, Elísio Medrado, Laje, Mutuípe e Ubaíra. Esse resultado foi obtido através do cálculo com o número de alunos do campo em escolas urbanas dividido pela média de alunos por escola.

**Tabela 14. Déficit de escolas no campo por município do TR do Vale do Jiquiriçá, com base nos dados do INEP, 2014.**

| Municípios        | Total Alunos | Total Escolas | Número de alunos do campo | Média de alunos nas escolas | Déficit de escolas rurais |
|-------------------|--------------|---------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Amargosa          | 10415        | 46            | 4012                      | 226,41                      | 17,72                     |
| Brejões           | 4602         | 13            | 1225                      | 354,00                      | 3,46                      |
| Cravolândia       | 1878         | 17            | 362                       | 110,47                      | 3,28                      |
| Elísio Medrado    | 3155         | 24            | 1944                      | 131,46                      | 14,79                     |
| Irajuba           | 3147         | 24            | 802                       | 131,13                      | 6,12                      |
| Itaquara          | 1945         | 15            | 274                       | 129,67                      | 2,11                      |
| Itiruçu           | 2832         | 17            | 330                       | 166,59                      | 1,98                      |
| Jaguaquara        | 15338        | 72            | 1989                      | 213,03                      | 9,34                      |
| Jiquiriçá         | 5141         | 25            | 1837                      | 205,64                      | 8,93                      |
| Lafaiete Coutinho | 1662         | 6             | 101                       | 277,00                      | 0,36                      |
| Laje              | 7741         | 36            | 2248                      | 215,03                      | 10,45                     |
| Lajedo do Tabocal | 2944         | 17            | 398                       | 173,18                      | 2,30                      |
| Maracas           | 7609         | 49            | 598                       | 155,29                      | 3,85                      |
| Milagres          | 2993         | 13            | 440                       | 230,23                      | 1,91                      |
| Mutuípe           | 6923         | 43            | 2539                      | 161,00                      | 15,77                     |
| Nova Itarana      | 2380         | 10            | 447                       | 238,00                      | 1,88                      |
| Planaltino        | 3374         | 16            | 699                       | 210,88                      | 3,31                      |

|                      |       |     |       |        |       |
|----------------------|-------|-----|-------|--------|-------|
| Santa Inês           | 3834  | 17  | 222   | 225,53 | 0,98  |
| São Miguel das Matas | 2799  | 21  | 866   | 133,29 | 6,50  |
| Ubaíra               | 6046  | 49  | 1542  | 123,39 | 12,50 |
| TI Vale do Jiquiriçá | 96758 | 530 | 22875 | -      | -     |

Fonte: CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC - INEP, 2014.

Na Tabela 15 é possível constatar o número de alunos que residem no campo e estudam em escolas urbanas ou rurais, dos municípios que compõem o Vale do Jiquiriçá. Para obter esse fado foi realizado o calculo da seguinte maneira: número de alunos que residem no campo, dividido por total de alunos e multiplicado por 100.

Segundo dados os municípios de Amargosa, Elísio Medrado, Irajuba, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, apresentaram em 2014, um número maior de alunos oriundos da zona rural que estudam na cidade. Sendo que o município que apresentou maior porcentagem de alunos que residem no campo e estudam em escolas urbanas, foi Elísio Medrado, com 85%. O município que apresentou menor porcentagem de alunos que residem no campo e estudam em escolas urbanas, foi Lafaiete Coutinho, com 15%.

**Tabela 15. Número de alunos que residem no campo e estudam em escolas urbanas ou rurais: municípios do TR do Vale do Jiquiriçá, INEP, 2014.**

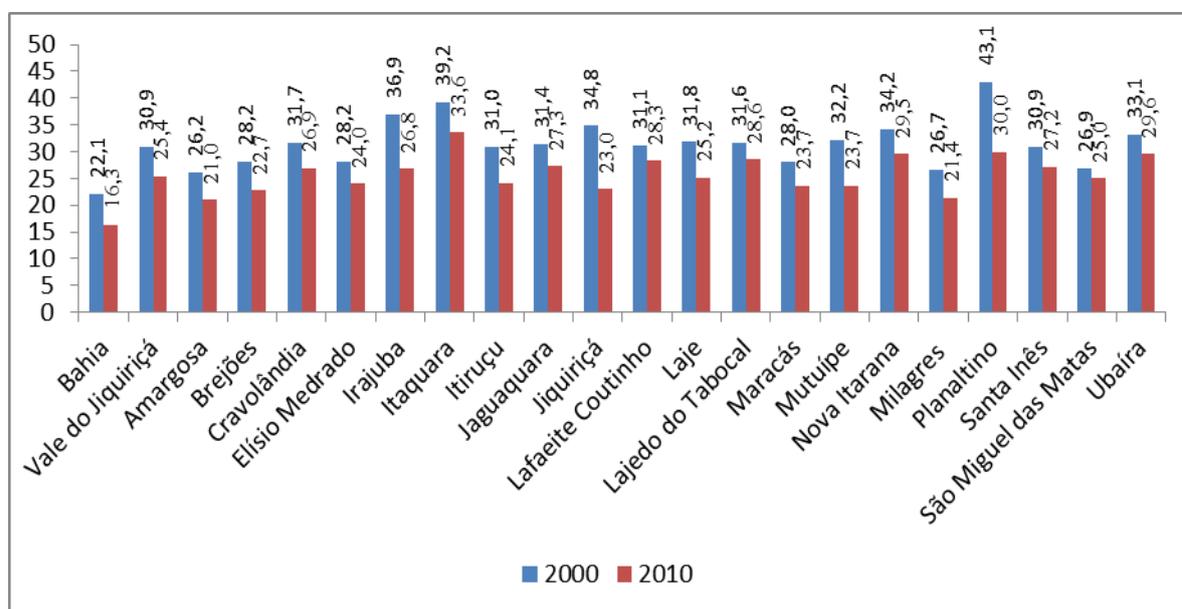
| Municípios        | Número de Alunos |        | Total | % de Alunos em |        |
|-------------------|------------------|--------|-------|----------------|--------|
|                   | Urbanos          | Rurais |       | Urbanos        | Rurais |
| Amargosa          | 4012             | 1433   | 5445  | 74             | 26     |
| Brejões           | 1225             | 1812   | 3037  | 40             | 60     |
| Cravolândia       | 362              | 561    | 923   | 39             | 61     |
| Elísio Medrado    | 1944             | 343    | 2287  | 85             | 15     |
| Irajuba           | 802              | 778    | 1580  | 51             | 49     |
| Itaquara          | 274              | 454    | 728   | 38             | 62     |
| Itiruçu           | 761              | 359    | 1120  | 68             | 32     |
| Jaguaquara        | 1989             | 1795   | 3784  | 53             | 47     |
| Jiquiriçá         | 1837             | 1255   | 3092  | 59             | 41     |
| Lafaiete Coutinho | 101              | 573    | 674   | 15             | 85     |
| Laje              | 2248             | 3824   | 6072  | 37             | 63     |
| Lajedo do Tabocal | 398              | 638    | 1036  | 38             | 62     |
| Maracas           | 598              | 1493   | 2091  | 29             | 71     |
| Milagres          | 440              | 252    | 692   | 64             | 36     |
| Mutuípe           | 2539             | 1218   | 3757  | 68             | 32     |
| Nova Itarana      | 447              | 296    | 743   | 60             | 40     |
| Planaltino        | 699              | 1283   | 1982  | 35             | 65     |

|                      |       |       |       |    |    |
|----------------------|-------|-------|-------|----|----|
| Santa Inês           | 222   | 272   | 494   | 45 | 55 |
| São Miguel das Matas | 866   | 1006  | 1872  | 46 | 54 |
| Ubaíra               | 1542  | 1912  | 3454  | 45 | 55 |
| TI Vale do Jiquiriçá | 23306 | 21557 | 44863 | -- | -- |

Fonte: CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC - INEP, 2014.

A Figura 7 indica a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade do TI Vale do Jiquiriçá e dos municípios que o compõem, para os anos de 2000 e 2010. Em 2010, a taxa de analfabetismo do território foi de 25,4%, permanecendo acima da registrada para o estado. Deve-se destacar que nenhum município exibiu percentual inferior a 20,0%. Itaquara (33,6%), Planaltino (30,0%) e Ubaíra (29,6%) apresentaram as maiores taxas. Merece destaque a redução do índice em Planaltino, que caiu de 43,1%, em 2000, para 29,6%, em 2010. Vale também mencionar os municípios de Irajuba e Jiquiriçá tiveram queda expressiva da taxa. Verifica-se que os índices se mostraram decrescentes em todos os municípios.

**Figura 7. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Bahia, Território Rural do Vale do Jiquiriçá e municípios (2000/2010)**<sup>37</sup>.



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010, resultados de amostra. Cálculos da SEI.

Conforme aponta a Tabela 16, o IDHM/Educação desses municípios, ainda não existe a universalização do ensino. Sendo que nenhum município atingiu 50% de estudantes que tem 18 anos ou mais com ensino fundamental completo. Esses

<sup>37</sup> Os anos 2000 e 2010 foram escolhidos pelo fato dos últimos censos demográficos acontecerem nesse período.

dados apontam para o crescimento na oferta de matrículas nas últimas décadas que vem gerando a redução do analfabetismo desta população. Observa-se que Elísio Medrado, Maracás, Milagres, Planaltino, São Miguel das Matas e Ubaíra estão garantindo que todas as crianças de 5 a 6 anos frequentem a escola.

**Tabela 16. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM /Educação) e seus componentes – Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2010).**

| Município         | IDHM Educação | % de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo | % de 5 a 6 anos frequentando a escola | % de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental | % de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo | % de 18 a 20 anos com ensino médio completo |
|-------------------|---------------|--|---------------------------------------|---|---|---|
| Amargosa          | 0,492         | 37,59  | 97,47                                 | 72,08   | 35,89   | 19,82                                       |
| Brejões           | 0,490         | 31,75  | 95,48                                 | 78,63   | 47,09   | 22,42                                       |
| Cravolândia       | 0,503         | 33,83  | 93,08                                 | 82,42   | 42,00   | 27,86                                       |
| Elísio Medrado    | 0,527         | 29,91  | 100,00                                | 94,67   | 50,23   | 35,00                                       |
| Irajuba           | 0,453         | 27,33  | 97,54                                 | 82,67   | 35,40   | 17,40                                       |
| Itaquara          | 0,411         | 23,46  | 96,55                                 | 73,02   | 33,35   | 14,11                                       |
| Itiruçu           | 0,482         | 31,94  | 97,93                                 | 72,26   | 40,69   | 25,72                                       |
| Jaguaquara        | 0,446         | 30,69  | 87,61                                 | 76,53   | 33,98   | 16,71                                       |
| Jiquiriçá         | 0,397         | 24,69  | 94,35                                 | 65,06   | 24,78   | 17,39                                       |
| Lafaiete Coutinho | 0,483         | 28,85  | 95,61                                 | 73,96   | 47,20   | 33,11                                       |
| Laje              | 0,480         | 31,41  | 96,92                                 | 75,94   | 43,22   | 21,16                                       |
| Lajedo do Tabocal | 0,479         | 26,69  | 97,58                                 | 86,58   | 48,97   | 23,14                                       |
| Maracás           | 0,519         | 33,42  | 100,00                                | 81,32   | 49,37   | 28,14                                       |
| Milagres          | 0,518         | 34,03  | 100,00                                | 75,17   | 50,85   | 29,99                                       |
| Mutuípe           | 0,467         | 28,65  | 95,24                                 | 84,60   | 39,32   | 19,29                                       |
| Nova Itarana      | 0,389         | 22,03  | 88,45                                 | 70,34   | 33,28   | 15,07                                       |
| Planaltino        | 0,462         | 24,98  | 100,00                                | 77,99   | 48,79   | 24,51                                       |
| Santa Inês        | 0,470         | 32,64  | 87,66                                 | 80,29   | 43,24   | 14,93                                       |
| São Miguel das    | 0,468         | 27,61  | 100,00                                | 77,27   | 37,70   | 28,74                                       |
| Ubaíra            | 0,447         | 27,39  | 100,00                                | 77,67   | 28,57   | 28,57                                       |

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil.

Assim, fica evidente que os dados de matrícula no Território de Rural do Vale do Jiquiriçá vão além do aspecto educacional, pois são questões reais de existência que definem o impacto na matrícula, esvaziamento e, em muitas vezes, falta de perspectiva de permanência dos camponeses no campo, além da falta de creches,

pré-escola e escolas de ensino fundamental dos anos finais. De acordo com o Censo Escolar dos municípios do Vale do Jiquiriçá, como pode-se observar na Tabela 17, em 2015, foram matriculados na educação infantil 11.681 estudantes; do ensino fundamental anos iniciais e finais foram matriculados 45.214; no ensino médio foram matriculados 10.263 estudantes; e na educação de jovens e adultos foram matriculados 9.832 estudantes, totalizando 76.990 matrículas. Sendo que nas escolas do campo, o número de alunos matriculados foram 4.195 na educação infantil, 14.030 no ensino fundamental e 66 no ensino médio e 2.047 na educação de jovens e adultos. No ensino médio há quase ausência no rural, apenas 0,3 % dos matriculados.

**Tabela 17. Censo Escolar dos municípios do Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2015)**

| Dependência Administrativa | Matrícula da Educação Básica |          |            |          |                    |          |             |          |              |     |             |       |
|----------------------------|------------------------------|----------|------------|----------|--------------------|----------|-------------|----------|--------------|-----|-------------|-------|
|                            | Educação Infantil            |          |            |          | Ensino Fundamental |          |             |          | Ensino Médio |     | EJA         |       |
|                            | Creche                       |          | Pré-escola |          | Anos Iniciais      |          | Anos Finais |          |              |     | Fundamental | Médio |
|                            | Parcial                      | Integral | Parcial    | Integral | Parcial            | Integral | Parcial     | Integral |              |     |             |       |
| Estadual Urbana            | 0                            | 0        | 0          | 0        | 0                  | 210      | 4.897       | 927      | 9.076        | 592 | 984         | 2.945 |
| Estadual Rural             | 0                            | 0        | 0          | 0        | 0                  | 0        | 57          | 32       | 281          | 248 | 44          | 233   |
| Municipal Urbana           | 1.554                        | 1.756    | 3.977      | 200      | 11.252             | 2.586    | 9.391       | 1.921    | 0            | 0   | 3.767       | 89    |
| Municipal Rural            | 666                          | 184      | 3.228      | 117      | 5.845              | 3.795    | 2.703       | 1.598    | 66           | 0   | 1.770       | 0     |
| Estadual e Municipal       | 2.220                        | 1.940    | 7.204      | 317      | 17.097             | 6.591    | 17.048      | 4.478    | 9.423        | 840 | 6.565       | 3.267 |

Fonte: INEP/MEC, 2015.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (MEC/INEP), no que se refere ao desempenho da rede pública, os municípios do território veem aumentando gradativamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas não atingiram a média 6,0 que é considerada a média de nível bom. Verifica-se na Tabela 18, que 18 municípios atingiram a meta estabelecida para 2015, apenas 2 municípios não alcançaram a meta prevista para o 5º ano do ensino fundamental. Os municípios que não atingiram a meta estabelecida para 2015 foram: Laje e Santa Inês. Mesmo atingindo a meta prevista para 2015, apenas 6 municípios tiveram a média superior 4,5.

**Tabela 18. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), anos iniciais do ensino fundamental - Rede Municipal dos municípios que compõem o TR do Vale do Jiquiriçá.**

| Município            | 2005 | 2011 | 2013 | 2015 | Meta 2015 | Meta 2021 |
|----------------------|------|------|------|------|-----------|-----------|
| Amargosa             | 2,6  | 4,8  | 4,1  | 4,4  | 3,9       | 4,8       |
| Brejões              | 2,8  | 4,2  | 3,4  | 4,4  | 4,1       | 5,0       |
| Cravolândia          | 2,4  | 4,5  | 4,9  | 4,7  | 3,7       | 4,7       |
| Elísio Medrado       | 2,5  | 4,8  | 4,2  | 4,1  | 3,9       | 4,8       |
| Irajuba              | 1,6  | 3,4  | 3,6  | 4,5  | 3,6       | 4,5       |
| Itaquara             | 1,9  | 3,8  | 3,0  | 4,0  | 3,8       | 4,7       |
| Itiruçu              | 2,4  | 4,2  | 3,6  | 4,1  | 3,9       | 4,8       |
| Jaguaquara           | 2,5  | 4,1  | 3,8  | 4,2  | 4,1       | 5,0       |
| Jiquiriçá            | -    | 3,7  | 4,3  | 4,1  | 3,9       | 4,8       |
| Lafaiete Coutinho    | 2,5  | 3,8  | 4,1  | 4,9  | 4,4       | 5,3       |
| Laje                 | 3,4  | 4,0  | 4,3  | 4,3  | 4,6       | 5,4       |
| Lajedo do Tabocal    | 3,4  | 4,2  | 3,5  | 4,7  | 4,7       | 5,6       |
| Maracás              | 2,5  | 4,3  | 4,3  | 4,7  | 3,8       | 4,7       |
| Milagres             | 2,4  | 3,6  | 4,0  | 4,1  | 4,1       | 5,0       |
| Mutuípe              | 3,2  | 3,8  | 4,1  | 4,7  | 4,6       | 5,5       |
| Nova Itarana         | 1,7  | 3,4  | 3,3  | 4,1  | 3,6       | 4,6       |
| Planaltino           | 2,6  | 4,3  | -    | 4,7  | 4,0       | 4,9       |
| Santa Inês           | 2,1  | 3,6  | 3,1  | 3,8  | 3,9       | 4,8       |
| São Miguel das Matas | 2,2  | 4,3  | 4,0  | 4,3  | 3,6       | 4,5       |
| Ubaíra               | 2,5  | 4,4  | 3,7  | 4,4  | 3,9       | 4,8       |
| Brasil               | 3,4  | 4,7  | 4,9  | 5,3  | 4,8       | 5,7       |

Fonte: MEC- INEP.

Dos 16 municípios que ofertam o ensino fundamental II (9º ano) da rede municipal, apenas Cravolândia alcançou a meta, com a média 3,8. Os municípios que não atingiram a meta prevista foram: Amargosa, Brejões, Elísio Medrado, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Planaltino, São Miguel das Matas e Ubaíra. Os demais municípios não apresentaram dados: Irajuba, Lafaiete Coutinho, Nova Itarana e Santa Inês.

**Tabela 19. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos finais do ensino fundamental – Rede Municipal dos municípios que compõem o TR do Vale do Jiquiriçá**

| Município      | 2005 | 2011 | 2013 | 2015 | Meta 2015 | Meta 2021 |
|----------------|------|------|------|------|-----------|-----------|
| Amargosa       | 2,1  | 3,1  | 2,2  | 3,4  | 3,8       | 4,6       |
| Brejões        | 3,1  | 3,0  | 3,6  | 3,2  | 4,3       | 5,1       |
| Cravolândia    | 1,7  | 3,0  | 3,5  | 3,8  | 2,9       | 3,7       |
| Elísio Medrado | 2,6  | 3,0  | 3,3  | 3,4  | 3,8       | 4,6       |

|                      |     |     |     |     |     |     |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Irajuba              | -   | 2,3 | 2,4 | -   | 3,2 | 3,9 |
| Itaquara             | 1,9 | 3,3 | 2,7 | 2,7 | 3,4 | 4,2 |
| Itiruçu              | 1,7 | 2,9 | 3,3 | 3,2 | 3,4 | 4,3 |
| Jaguaquara           | 2,2 | 3,1 | 3,5 | 2,8 | 3,6 | 4,4 |
| Jiquiriçá            | 1,5 | 2,6 | 3,2 | 2,9 | 3,7 | 4,6 |
| Lafaiete Coutinho    | -   | -   | -   | -   | -   | -   |
| Laje                 | 2,1 | 2,6 | 2,7 | 3,5 | 4,4 | 5,1 |
| Lajedo do Tabocal    | 2,7 | 2,8 | 3,4 | 3,4 | 3,9 | 4,7 |
| Maracás              | 2,9 | 3,1 | 3   | 3,8 | 4,1 | 4,9 |
| Milagres             | 3   | 2,9 | 2,4 | 2,4 | 4,8 | 5,0 |
| Mutuípe              | 2,9 | 3,1 | 3,4 | 3,3 | 4,4 | 5,1 |
| Nova Itarana         | -   | -   | -   | -   | 4,2 | -   |
| Planaltino           | 2,3 | 4,2 | -   | 3,5 | 3,8 | 4,6 |
| Santa Inês           | -   | -   | -   | -   | 3,9 | -   |
| São Miguel das Matas | 2,5 | 3,2 | 3,5 | 3,1 | 3,9 | 4,7 |
| Ubaíra               | 2,3 | 2,7 | 3,3 | 3,2 | 4,0 | 4,8 |
| Brasil               | 3,1 | 3,8 | 3,9 | 4,1 | 4,3 | 5,1 |

Fonte: MEC- INEP.

Conforme Tabela 20, dos 11 municípios que ofertam o ensino fundamental II (9º ano) da rede estadual, Elísio Medrado, Itaquara e Santa Inês atingiram a meta prevista para 2015. Os municípios que não atingiram a meta foram: Amargosa, Irajuba, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Mutuípe e Nova Itarana. Sendo que 9 municípios não apresentaram dados. Assim, partindo da análise desses dados, constata-se que o desempenho escolar das escolas públicas existentes no Território do Vale do Jiquiriçá, não corresponde às aprendizagens básicas referentes às etapas da educação básica, conforme os padrões de qualidade e desenvolvimento definidos pelo Ministério de Educação.

**Tabela 20. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos finais do ensino fundamental – Rede Estadual dos municípios que compõem o TR do Vale do Jiquiriçá.**

| Município      | 2005 | 2011 | 2013 | 2015 | Meta 2015 | Meta 2021 |
|----------------|------|------|------|------|-----------|-----------|
| Amargosa       | 1,7  | 2,7  | 2,5  | 3,3  | 3,9       | 4,7       |
| Brejões        | -    | -    | -    |      | 4,1       | -         |
| Cravolândia    | -    | -    | -    | -    | 3,9       | -         |
| Elísio Medrado | 3,4  | 3,8  | 4,1  | 5,2  | 4,6       | 5,4       |
| Irajuba        | 3,1  | 3,8  | 3,5  | 3,9  | 4,3       | -         |
| Itaquara       | -    | 3,5  | 3,6  | 4,7  | 3,4       | 4,2       |
| Itiruçu        | -    | -    | -    | -    | 3,6       | -         |

|                      |     |     |     |     |     |     |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Jaguaquara           | 2,2 | 3,1 | 3,5 | 3,5 | 3,6 | 4,4 |
| Jiquiriçá            | 2,9 | 3,8 | 4,2 | 3,4 | 4,5 | 5,1 |
| Lafaiete Coutinho    | 3,9 | 3,6 | 3,0 | 3,0 | 5,1 | 5,8 |
| Laje                 | 3,4 | 3,3 | 3,1 | 3,6 | 4,7 | 5,4 |
| Lajedo do Tabocal    | -   | -   | -   | -   | -   | -   |
| Maracás              | 2,4 | 3,0 | 3,3 | -   | 3,7 | 4,5 |
| Milagres             | -   | -   | -   | -   | -   | -   |
| Mutuípe              | 2,1 | 2,2 | 2,5 | 2,8 | 3,6 | 4,4 |
| Nova Itarana         | 2,5 | 2,9 | 2,4 | 2,7 | 3,7 | 4,5 |
| Planaltino           | -   | -   | -   | -   | -   | -   |
| Santa Inês           | 2,5 | 3,0 | 2,9 | 4,6 | 3,8 | 4,6 |
| São Miguel das Matas | -   | -   | -   | -   | -   | -   |
| Ubaíra               | -   | -   | -   | -   | -   | -   |
| Bahia                | 2,6 | 3,8 | 3,7 | 3,2 | 3,9 | 4,7 |

Fonte: MEC- INEP.

Além desses desafios de acesso e permanência dos estudantes do campo, vale mencionar que grande parte das escolas localizadas no campo são multisseriadas. Para Salomão Hage (2011), pesquisador desta realidade desde 2002, elenca um conjunto de particularidades que configuram as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas, as quais segundo ele fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais quanto a possibilidade de assegurarem uma ação educativa de qualidade. A saber: a precariedade de infraestrutura, sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, currículo deslocado da realidade do campo, fracasso escolar e defasagem idade-série elevados face às condições em que o ensino e a aprendizagem se efetivam e às atividades de trabalho infanto-juvenil, falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar (HAGE, 2011).

Os dados de analfabetismo, o baixo índice do IDEB evidencia dados sobre o baixo desempenho dos estudantes. Com base nos resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar. Vale considerar que nos 5º ano é realizada a Provinha Brasil e no 9º ano é a Prova Brasil para avaliar as competências de Língua Portuguesa e Matemática adquirida até o ano de estudo.

Verifica-se na Tabela 21 os índices de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que em Língua Portuguesa é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano e até o 9º ano na rede pública de ensino. Em Matemática é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano e até o 9º ano na rede pública de ensino.

Nota-se em todos os municípios do TR do Vale do Jiquiriçá nenhum município apresentou 50% dos estudantes com competência necessária de letramento linguístico, agravando ainda mais essa situação no 5º e 9º ano em Matemática. A situação do 9º ano em Matemática desses é muito grave, chegando a 90% dos estudantes sem adquirir a competência de resolução de problemas nessa disciplina. A falta de aquisição das competências de Língua Portuguesa e Matemática trazem muitos prejuízos para nossos estudantes, evidenciando níveis de analfabetismo e que pode acarretar problemas futuros na sua vida escolar e profissional. Diante desta realidade faz-se necessário mais investimento em formação docente para superar essa situação.

**Tabela 21. Dados dos índices de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º ano (IDBE, 2015).**

| Município         | Língua Portuguesa (5º ano) | Matemática (5º ano) | Língua Portuguesa (9º ano) | Matemática (9º ano) |
|-------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------|---------------------|
| Amargosa          | 37%                        | 23%                 | 31%                        | 10%                 |
| Brejões           | 34%                        | 17%                 | 12%                        | 2%                  |
| Cravolândia       | 42%                        | 29%                 | 32%                        | 14%                 |
| Elísio Medrado    | 18%                        | 23%                 | 21%                        | 8%                  |
| Irajuba           | 39%                        | 29%                 | 25%                        | 8%                  |
| Itaquara          | 25%                        | 16%                 | 13%                        | 5%                  |
| Itiruçu           | 29%                        | 12%                 | 6%                         | 2%                  |
| Jaguaquara        | 27%                        | 20%                 | 19%                        | 8%                  |
| Jiquiriçá         | 36%                        | 12%                 | 26%                        | 4%                  |
| Lafaiete Coutinho | 33%                        | 25%                 | 10%                        | 3%                  |
| Laje              | 34%                        | 17%                 | 19%                        | 5%                  |
| Lajedo do Tabocal | 41%                        | 13%                 | 17%                        | 6%                  |
| Maracás           | 38%                        | 25%                 | 24%                        | 10%                 |
| Milagres          | 24%                        | 14%                 | 8%                         | 4%                  |
| Mutuípe           | 42%                        | 15%                 | 28%                        | 6%                  |
| Nova Itarana      | 26%                        | 7%                  | 11%                        | 1%                  |
| Planaltino        | 27%                        | 9%                  | 21%                        | 11%                 |

|                      |     |     |     |    |
|----------------------|-----|-----|-----|----|
| Santa Inês           | 27% | 32% | 12% | 7% |
| São Miguel das Matas | 33% | 18% | 16% | 4% |
| Ubaíra               | 41% | 23% | 15% | 6% |

Fonte: Qedu, IDEB, 2015.

Vale destacar que a Provinha Brasil não é aplicado em turmas multisseriadas que tenha menos de 20 estudantes no 5º ano. Esse critério deixa de incluir muitas escolas que estão no Território estudado. Por isso, esses dados apresentados não abrangem todas as escolas que estão situadas no campo, ou seja, não traduz a realidade das escolas multisseriadas que não tem esse numero de estudantes no 5º ano.

Além disso, o currículo das escolas multisseriadas não condiz com a realidade. De acordo com Souza *et al.* (2011), para produzir um currículo adequado para as classes multisseriadas do meio rural é necessário um deslocamento de enfoque que venha a considerá-las em sua concretude, e não como “anomalia” ou algo “residual” a ser superado. Esta última compreensão acaba por “quebrar as identidades” dos sujeitos que não contam com outra maneira para poder acessar o conhecimento produzido pela humanidade. A escola multisseriada é a única saída para que esses sujeitos participem dignamente da divisão dos bens simbólicos, ou seja que tenham acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade, que é um direito de todos.

Considera-se que ainda existe a negação dos sujeitos do campo no projeto político pedagógico da escola do campo, sendo esse o documento que materializa a identidade da escola. Para Santos e Moura (2009), o PPP's das escolas municipais do campo contribuem para invisibilizar os sujeitos do campo, reforçando o urbanocentrismo que tem prevalecido na sociedade brasileira, negando aos sujeitos do campo o direito ao cultivo e ao fortalecimento de suas identidades sociais<sup>38</sup>.

Necessita-se avançar muito mais na implementação de práticas educativas condizentes com os princípios e concepções da Educação do Campo. No território do Vale do Jiquiriçá existem alguns centros de educação profissional de nível técnico e tecnólogo, e instituições de ensino superior que contribuem para a

---

<sup>38</sup>Estudo realizado com PPP's de escolas municipais situadas no campo, com o objetivo de investigar ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais de um estado do Nordeste brasileiro.

formação técnica, profissional e continuada dos jovens estudantes residem nesses municípios ou são de municípios circunvizinhos.

Em Amargosa está situado também o Núcleo Territorial de Educação (NTE – 09), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O Núcleo é responsável por 36 escolas localizadas nos 20 municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.

O Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), situado em Amargosa, que atende nas modalidades Educação Profissional, Educação Profissional Subsequente e Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA). O Programa Nacional de Acesso à Formação Profissional, Técnica e Tecnológica e Emprego (PRONATEC), garante a formação profissional de nível básico para trabalhadores do campo, por meio dos cursos de qualificação ou Formação Inicial e Continuada (FIC) e os Cursos Técnicos para jovens ingressos ou egressos do ensino médio.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano *Campus Santa Inês*)<sup>39</sup>, oferece o ensino médio concomitantemente com o curso profissionalizante/ técnico, com habilitação técnica em Agricultura, Agropecuária ou Zootecnia, o curso técnico subsequente em Informática, Técnico de Alimentos e PROEJA, e também o ensino superior com os cursos: bacharelado em Zootecnia, licenciatura em Geografia e licenciatura em Biologia.

O Centro de Formação de Professores (CFP), Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)<sup>40</sup>, situado em Amargosa, que oferta os cursos de Educação física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, pós-graduação lato senso em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial no Semiárido Brasileiro e História da África, da Cultura afro-brasileira e Africana e mestrado profissional em Educação do Campo. Também está situada no mesmo município, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferta os cursos EAD

---

<sup>39</sup> Surgiu como Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês (EAFSI), uma autarquia federal vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica e esta ao Ministério da Educação do Brasil, criada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e consolidada, como Instituição, a partir da integração das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e das Escolas Médias de Agropecuária Regional da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). O Instituto funciona no regime de internato e semi-internato.

<sup>40</sup> Segundo Lomanto Neto (2007), com a chegada ao poder do prefeito municipal Valmir Almeida Sampaio o Partido dos Trabalhadores (PT), em 2005, são feitas algumas ações para promover o desenvolvimento sustentável de Amargosa e região. Fruto da mobilização popular e da participação direta da Administração Municipal, Amargosa conquista um *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP).

em Biologia, Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Administração pública, História e Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Vale salientar que a pesquisa buscou focar em dados relacionados à educação básica, por entender que é necessária a discussão sobre os anos iniciais do ensino fundamental, sendo esse o grande entrave da situação educacional desses municípios que compõem o Território do Vale. Pois, sabe-se que um ensino de qualidade nos anos iniciais possibilitará que os sujeitos do campo e da cidade acessem e possam dar continuidade aos estudos posteriores. Mas são necessários estudos posteriores relacionados aos dados do ensino superior neste território.

Nesse contexto educacional, torna-se necessário a promoção de políticas sociais e, especialmente, de políticas educacionais que contribuam para melhorar a escolaridade das populações residentes no campo. Entende-se que para promover o desenvolvimento territorial, um dos fatores de maior relevância é a oferta de uma educação de qualidade, da educação básica a superior, que discuta e problematize as grandes questões da produção e da cultura camponesa.

É necessária a atuação dos professores em outros espaços além da escola, como na comunidade, e também nos espaços públicos da educação, pois existe uma fragilidade na presença dos professores nos espaços de elaboração de políticas públicas educacionais, e é imprescindível que esse lugar seja ocupado para melhor compreensão e garantir a implementação dos direitos educacionais.

A educação do campo implica não apenas o acesso pelo camponês ao conhecimento historicamente acumulado, mas também o reconhecimento das realidades do campo e compromissos dos sujeitos na transformação social. A educação do campo demanda necessariamente tratar, no processo formativo, de temas da reforma agrária e da desconcentração fundiária, da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, pela apropriação dos bens naturais como a terra, a água e alimentos.

Assim, a Educação do Campo, se afirma na defesa da construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual. Busca-se desenvolver uma proposta de educação de qualidade voltada para as necessidades das populações camponesas e aliada a um projeto de desenvolvimento territorial, a partir de um novo modelo de desenvolvimento que apresente alternativas para democratizar a distribuição de

renda e o acesso aos direitos. A seguir apresenta-se o PDTRSS, com enfoque na Educação do Campo, mostrando o processo de elaboração do mesmo evidenciando participação dos sujeitos que pautam demandas por meio de políticas públicas para o território do Vale do Jiquiriçá.

#### **4.2. Aspectos metodológicos**

Para alcançar os objetivos desta investigação, foi construída uma metodologia com diferentes procedimentos. Para isso, fez-se necessário a escolha do método da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados secundários, a escolha dos sujeitos, o contexto em que a pesquisa foi realizada e os referenciais teóricos que sustentaram a coleta e análise dos resultados obtidos.

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo. Os procedimentos metodológicos escolhido foram à pesquisa-ação e a pesquisa documental permeada por instrumentos que possibilitaram ampliação e melhor compreensão do objeto de estudo.

Conforme Sandin Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomada de decisão e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento. Ainda de acordo com a autora, a pesquisa qualitativa se refere ao que tradicionalmente denominamos metodologias orientadas à compreensão, metodologias orientadas à transformação e otimização, e metodologias orientadas a avaliação e tomadas de decisões

por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de qualificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizado, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém a análise em si mesma é qualitativa (STRAUSS E CORBIN 1990, p. 17, apud SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 124).

Mesmo utilizando técnicas quantitativas neste estudo, foi usado predominantemente técnicas qualitativas, visto que a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente para a obtenção de dados

descritivos, que valoriza a perspectiva dos participantes da pesquisa e enfatiza mais o processo do que o produto.

Para a realização deste estudo, foi utilizado com procedimento metodológico pesquisa-ação. Sua escolha aconteceu devido à condição colaborativa que visa à participação da pesquisadora no decorrer do estudo, em todo o processo de construção coletiva do produto final.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse entendimento, para Sandin Esteban (2010) a pesquisa-ação contribui para a reflexão sistemática sobre a prática social e educacional com vistas à sua melhora e à mudança tanto pessoal quanto social. Unifica processos considerados frequentemente independentes. Por isso, esse tipo de pesquisa tem um papel essencial em todas as áreas educacionais que se pretendam melhorar, transformar e/ou inovar. Ainda corroborando com as ideias do autor,

pode-se definir pesquisa-ação como o estudo social para tratar de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre. Seu objetivo consiste em proporcionar elementos que sirvam para facilitar o julgamento prático em situações concretas, e a validade das teorias e hipóteses que gera não depende tanto de provas 'científicas' de verdade, mas de sua utilidade para ajudar as pessoas a atuar de modo mais inteligente e acertado. Na pesquisa-ação, as 'teorias' não são validadas de forma independente para serem aplicadas depois da prática, mas por meio da prática (ELLIOTT, 1993, p. 88, apud SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 169).

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação não é construída apenas pela ação ou pela pesquisa. Com a pesquisa-ação é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou avançar o debate acerca das questões abordadas. Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível de observação, processamento de dados, experimentação etc.

Ainda para Thiollent (2011), a pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante etc.). De modo

geral, o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade. Paralelamente ao agir, existe o fazer que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo sociocultural.

Nesta perspectiva, segundo Thiollent (2011), precisamos dar mais atenção ao fazer e ao saber fazer que, historicamente foram entregues aos “técnicos” e aos outros especialistas que compartilham de uma visão tecnicista das atividades humanas.

Destarte, como estratégia metodológica, a pesquisa-ação pode ser entendida como uma forma de conceber e de agir, buscando a transformação social. Conforme Thiollent (2011), para que a democracia exista em uma pesquisa social, é necessário que haja acordo entre todos os envolvidos, no que concerne a definição dos problemas e critérios na escolha da implementação das ações, de forma a estabelecer “contrato de investigação”. Para o autor, a função política da pesquisa está intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e com os atores envolvidos. Assim, por meio de procedimentos participativos, a maior autonomia exerce a função de fortalecer a pesquisa além de estreitar as relações existentes entre a organização e sua base.

Barbier (2004), elenca quatro temáticas centrais que devem ser examinadas quando se fala em método de pesquisa-ação: a identificação do problema e contratualização; o planejamento e a realização em espiral; as técnicas de pesquisa-ação; a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados.

A identificação do problema e contratualização, conforme Barbier (2004), consiste em voltar ao que chamamos de “problema” ou “situação”. Trata-se de contextualizá-lo, fazendo-se as perguntas habituais: o que, quem, com quem, onde, quando, como, por quê? Para o autor, é essencial o entendimento da dimensão espaço-tempo, sendo que uma situação precisa concretamente de um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. Já a contratualização tem o caráter democrático da abordagem, tanto na problemática, na análise das necessidades, quanto na metodologia, enfim podendo estar aberto em todas as dimensões. Essas dimensões são fundamentais em uma pesquisa-ação. Considera-se que o conhecimento gerado a partir da ação é formalizado a partir de monitoramento e avaliação ao longo da ação.

O planejamento e a realização em espiral, ainda de acordo com o autor mencionado, acontecem durante a fase de planejamento que em termos de ação, os

objetivos parciais são propostos, realizados e controlados, e por outro lado, avaliados. A cada momento, controle e avaliação não é somente o feito dos pesquisadores profissionais, mas pedem a participação e a reflexão de todos.

Nas técnicas de pesquisa-ação, para Barbier (2004), são suscetíveis de ser empregadas todas as técnicas usuais em Ciências Sociais, desde que contribuam para a resolução do problema.

Por fim, a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados, para o autor mencionado, numa pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação. A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão são realizadas juntamente. A discussão sobre esse assunto é uma das características do pesquisador coletivo. Para ele, a avaliação ocorre ao testar os efeitos da ação no âmago do grupo-alvo. Este último reage, aceita e rejeita ou nuança as interpretações propostas pelo pesquisador coletivo.

Ainda para o autor, a publicação é necessária porque suscita problemas essenciais. Ela incomoda quase sempre os poderes estabelecidos. Não é a razão pela a qual a pesquisa-ação é produtora de um conhecimento comum. Vale mencionar que a publicação da pesquisa-ação é muito mais difícil do que numa pesquisa clássica.

A intervenção prática, realizada neste trabalho, seguiu a linha de pensamento de Thiollent (2011), em que se reafirma que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação; dela demandam produção de conhecimentos, aquisição de experiência e contribuição para discussão ou avanço do debate em questão.

O *lócus* da pesquisa foi o Colegiado do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (COTEVAJI), composto por sujeitos que representam a sociedade civil organizada e o poder público, dos vinte municípios que compõem o Território, que participaram da elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRSS).

Para compreender a finalidade e o processo de elaboração do referido Plano, faz-se necessário entender o território como unidade de planejamento e a finalidade da regionalização com a constituição de territórios rurais, a organização de Território de Identidade na Bahia, e como está configurado o Colegiado do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Para tanto, materializa órgãos colegiados como a Comissão de Instalação das Ações Territoriais (CIAT) e o Colegiado de

Desenvolvimento Territorial<sup>41</sup>, fortalecendo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDETERS), incorporando comunidades quilombolas, indígenas e pescadores artesanais como membros participantes, com voz e voto nas Comissões Temáticas que têm como foco de planejamento e gestão o território rural.

O Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável (CODETER) é um fórum de discussão e de participação social presente em todos os Territórios de Identidade. Constitui-se em espaço de planejamento, cogestão e concertação de políticas públicas, programas e projetos. Cada Território de Identidade possui um CODETER, composto por representantes de organizações da sociedade, que retratam toda a diversidade social do território, e de órgãos e instituições públicas municipais, estadual e federal. A consolidação dos colegiados significa a construção de políticas públicas de forma mais democrática, transparente e participativa.

Compete ao Colegiado elaborar, implementar, monitorar, avaliar e aperfeiçoar o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRSS). O Plano deverá refletir a realidade do território e se traduzir em um instrumento que possibilite cada vez mais o acesso qualificado às políticas públicas, rumo do desenvolvimento rural e sustentável e solidário. O PTDRSS tem como objetivo facilitar a articulação e a implementação de programas e projetos que viabilizem o desenvolvimento territorial sustentável. Ele é resultado do amplo processo de sensibilização, mobilização e construção coletiva dos principais atores do Território, tanto do poder público, como da sociedade civil organizada (SEI, 2013).

A atuação da UFRB tem sido no Fórum do COTEVAJI e nas Câmaras Técnicas<sup>42</sup> do COTEVAJI através da participação de alguns professores do CFP e no apoio a elaboração de projeto de desenvolvimento territorial. A UFRB participa do Colegiado Territorial do Vale do Jiquiriçá e possui na sua equipe uma atuação também nas áreas da agroecologia com implantação de Sistemas Agroflorestais para a Agricultura Familiar, da inclusão produtiva realizada em parceria com o

---

<sup>41</sup> A lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014, dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da política de desenvolvimento territorial do Estado da Bahia, instituindo o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER) e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETERS).

<sup>42</sup> As Câmaras Técnicas são divididas em Câmara Técnica de Agricultura, Cultura, Mulheres, Meio ambiente, Juventude, Segurança alimentar, Saúde e Educação.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - *campus* de Santa Inês (UFRB/CNPq, 2014).

Diante desse contexto, existia a necessidade de elaborar, aprovar e homologar o PTDRSS do Vale do Jiquiriçá. Dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia, apenas 11 foram homologados, 5 estão sem homologação e 11 estão sem PTDRSS (SEPLAN, 2016). O Território do Vale do Jiquiriçá estava entre os que não têm o plano, embora já tenha feito dois planos elaborados em 2010 e 2012 que não foram homologados<sup>43</sup>. A partir dessa Matriz serão construídas Agendas Territoriais de Desenvolvimento Sustentável, onde serão definidas ações, programas e projetos a serem executadas em períodos sucessivos de 2 em 2 anos. O PTDRSS é o instrumento de planejamento estratégico, enquanto as Agendas de Desenvolvimento Territorial, derivadas do PTDRSS, são os instrumentos de planejamento operacional.

Para melhor entendimento do processo de elaboração do PTDRSS, faz-se necessário expor detalhadamente todo o percurso, apresentando os aspectos metodológicos utilizados, quais as questões percebidas, entraves e possibilidades para avançar na construção de um documento coletivo e participativo, e que é importante para a política territorial. A análise não será feita apenas do PTDRSS e dos dados obtidos, mas também das observações feitas pela pesquisadora durante todo percurso.

Este Produto Final dessa pesquisa foi definido entre a pesquisadora e os membros do Colegiado Territorial. Foi acordado que seria a elaboração de um Relatório Técnico que pudesse descrever o processo coletivo de construção do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRSS) do Vale do Jiquiriçá. O PTDRSS é um documento fundamental para a elaboração da política territorial com diversas ações previstas e referendadas, além disso, mostra uma visão regional e territorial dos atores do território.

---

<sup>43</sup> Foram realizadas várias oficinas para a elaboração dos Planos Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) que aconteceram em 2010 e 2012. Em ambos, os processos de elaboração contaram com a participação da sociedade civil organizada e do poder público. No entanto, depois de concluídos os planos não foram homologados, perdendo a legitimação e eficácia. A elaboração do plano de 2012 foi realizada pelos atores territoriais através do convênio SEPLAN/INGÁ e o Núcleo Diretivo Gestor do Território Vale do Jiquiriçá, com apoio de entidades como representantes do poder público e sociedade civil.

A elaboração do PTDRSS foi executada de acordo com o Guia para a construção do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PTDRSS (BRASIL, 2016). O PTDRSS foi construído pelo Colegiado Territorial com acompanhamento do NEDET, sendo que a pesquisadora participou de todas as oficinas colaborando nas discussões e sistematização. Aconteceram reuniões com a equipe do NEDET para a elaboração de como seria executada as etapas de construção do Plano, sendo que a pesquisadora estava presente nessas reuniões de planejamento.

Os eixos temáticos que orientaram a elaboração da vertente planejamento do PTDRSS foram: i) Desenvolvimento Econômico e Ambiental com Inclusão Sócio-produtiva; ii) Estrutura Fundiária e Acesso a Terra; iii) Formação e Organização Social; iv) Infraestrutura e Serviços Públicos. Diante da abrangência dos temas abordados, fez-se necessário a pesquisadora focar nos eixos Estrutura Fundiária e Acesso a Terra e Formação e Organização Social, direcionando um olhar para as especificidades da Educação do Campo e a Questão Agrária.

Para subsidiar os eixos de planejamento apresentados, na elaboração do Plano foram consideradas as seguintes dimensões de diagnóstico: i) Dimensão Socioeconômica; ii) Dimensão sociocultural e Educacional; iii) Dimensão ambiental; iv) Dimensão Político- Institucional. Deste modo, as oficinas levaram em consideração a diversidade de grupos e interesses sociais, culturais, políticos e econômicos, adotando procedimentos para identificar e incluir as análises e contribuições dos diversos públicos existentes no Território do Vale do Jiquiriçá.

A dimensão sociocultural e educacional visa identificar e resgatar a história da formação dos territórios e as características sociodemográficas da diversidade sociocultural, bem como as suas relações com os direitos à educação, saúde e o fortalecimento da identidade cultural, visando à construção da sustentabilidade democrática do desenvolvimento dos territórios. No que se refere à educação, deve ser vista como mecanismo sistêmico de reprodução social e cultural dos novos valores, comportamentos imaginários e simbólicos da sustentabilidade dos territórios (BRASIL, 2016).

O processo de elaboração aconteceu em duas etapas. Na primeira etapa as oficinas para elaboração do PTDRSS foram realizadas por microrregiões previamente definidas pela equipe do NEDET, visando à participação de maior número de representantes das instituições e para facilitar o deslocamento dos

participantes entre os municípios circunvizinhos. Inicialmente foram realizadas 4 oficinas, totalizando 203 participantes, como verifica-se na Tabela 21:

**Tabela 22. Dados da I etapa das oficinas de elaboração do PTDRSS do Vale do Jiquiriçá, 2016.**

| <b>Data</b> | <b>Local</b>                    | <b>Municípios da microrregião</b>   | <b>Total de participantes</b> |
|-------------|---------------------------------|---|-------------------------------|
| 13/07/2016  | Centro de Cultura de Jaguaquara | Jaguaquara, Cravolândia, Itaquara e Santa Inês.   | 38                            |
| 18/07/2016  | STR de Maracás                  | Irajuba, Itiruçu, Lafaiete Coutinho, Lajedo do Tabocal, Maracás, Nova Itarana e Planaltino. | 72                            |
| 21/07/2016  | CFP/UFRB, campus Amargosa       | Amargosa, Elísio Medrado, Brejões, São Miguel das Matas e Milagres.                         | 62                            |
| 22/07/2016  | STR de Ubaíra                   | Mutuípe, Laje, Jiquiriçá e Ubaíra.  | 31                            |
| Total       |                                 |   | 203                           |

Fonte: Elaborada pela autora a partir das listas de presença.

Essas oficinas tiveram como objetivo mobilizar e sensibilizar os diversos atores locais para a organização da institucionalidade territorial, criando uma comissão provisória de articulação e elaboração do PTDRSS no âmbito do Colegiado Territorial com o acompanhamento do NEDET.

Inicialmente foi realizada uma apresentação da finalidade do Plano, o cronograma de elaboração, os eixos, as dimensões, a estrutura final do Plano e a metodologia adotada para a elaboração do mesmo, sendo que após explicação os grupos de trabalhos foram formados com os representantes das instituições por município. Após a formação dos grupos de trabalho a equipe do NEDET composta pela assessora territorial de gestão social e a assessora de gênero e mulheres, juntamente com a pesquisadora foram auxiliar na mediação das discussões nos grupos.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a matriz SWOT (FOFA)<sup>44</sup> que é técnica usada em processos de planejamento estratégico para obter a situação real de forças e fraquezas e de oportunidades e ameaças. Para a fase do diagnóstico das potencialidades e dos limites foram utilizadas as quatro dimensões que já foram mencionadas.

<sup>44</sup> É uma sigla de origem inglesa, conceito este que significa Forças (Strenghts), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats), ou em sua tradução FOFA, relacionando ordem diferente os mesmos significados [...]. Nesse enfoque, o planejamento contempla a relação entre as condições externas e internas (TAVARES, 2005).

Após discussão e sistematização das informações por dimensão aconteceu a socialização do que foi elaborado pelo grupo de trabalho, fazendo esse diagnóstico das forças e fraquezas e das oportunidades e ameaças existentes em cada município, exemplificando através de situações que muitos vivenciam no seu dia-a-dia.

As questões percebidas sobre a discussão da Educação do Campo no decorrer da primeira etapa das oficinas foram: 1) Os participantes demonstram conhecer alguns dos princípios da Educação do Campo; 2) Muitos dos participantes demonstraram que a educação rural não dá conta da realidade camponesa; 3) Eles associam um dos fatores que está levando ao êxodo rural é a falta de dialogo da escola com o contexto camponês que não ensina o estudante a gostar e valorizar o campo enquanto espaço de vida e trabalho; 4) Reconhecem a necessidade de implementar as políticas públicas voltadas para Educação do Campo; 5) Ressaltam que a falta de formação de professores é um entrave para superar o paradigma da educação rural e os baixos índices educacionais.

Na segunda etapa foram realizadas 3 oficinas para apresentação e apreciação da versão preliminar do Plano contendo o levantamento das potencialidades e limites das dimensões de diagnóstico sistematizadas e da Matriz de Ações (planejamento). A Matriz de Ações foi construída a partir dos Objetivos, Estratégias e Metas nos quatro eixos dos Planos, de documentos anteriormente elaborados e de dados secundários como: Propostas aprovadas na 2ª Conferência Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário; Propostas e eixos aprovados na 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário; Conteúdo da Política Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário; Versões anteriores do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (2011 e 2012); Diagnóstico Territorial da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico (SDE); Conferência Territorial da Cultura 2013; Relatório da 1ª Conferência de Juventude Rural e outros.

Essa Matriz foi complementada com as oficinas das microrregiões contendo o diagnóstico realizado dos limites e das potencialidades. A Matriz foi validada em uma versão digital que foi disponibilizada para os integrantes do Colegiado Territorial para apreciarem antes de concluir o documento na última etapa.

Na oficina realizada no dia 01 de setembro de 2016, aconteceu uma apresentação do coordenador territorial do NEDET, o mesmo fez uma breve

abordagem histórica e da situação socioeconômica do TR do Vale do Jiquiriçá, mostrando os entraves no desenvolvimento social e econômico e as inúmeras potencialidades existentes envolvendo a área educacional, ambiental, cultural e econômica do território. Também houve uma explanação da coordenadora geral do NEDET que falou da política territorial, do papel do NEDET e da Universidade (UFRB/CFP) e dos movimentos sociais, sindicais e das associações, ressaltando a importância desses elementos para o desenvolvimento social do território em destaque.

**Tabela 23. Dados da II etapa das oficinas de elaboração do PTDRSS do Vale do Jiquiriçá, 2016.**

| <b>Data</b> | <b>Local</b>   | <b>Total de participantes</b> |
|-------------|--|-------------------------------|
| 01/09/2016  | Centro de Capacitação da Agricultura Familiar (CCAF), em Mutuípe-BA. | 82                            |
| 20/10/2016  | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Maracás                        | 62                            |
| 21/12/2016  | Câmara Municipal de Vereadores de Brejões                            | 45                            |
|             | Total  | 189                           |

Fonte: Elaborada pela autora a partir das listas de presença.

A oficina realizada em 20 de outubro de 2016, teve como objetivo finalizar Matriz de Ações, a partir das contribuições das organizações que fazem parte do Colegiado Territorial, bem como socializar a sistematização das oficinas anteriores, e da parte que trata da Gestão e do Monitoramento do PTDRSS.

Nesta oficina aconteceu a apresentação feita pela pesquisadora que teve como objetivo evidenciar a situação educacional destes municípios que compõem o Território, mostrando os dados educacionais e os desafios encontrados, principalmente no que se refere ao fechamento das escolas, além disso, problematizando questões referentes às políticas públicas a partir deste contexto. Também foi apresentado pelo assessor técnico em inclusão produtiva o levantamento dos empreendimentos existentes no campo, mostrando que houve nos últimos anos alto investimento do governo em empreendimentos como unidades de beneficiamento entre outros, que estão desativados, em mau funcionamento ou poucos funcionando bem.

Na oficina realizada no dia 21 de dezembro de 2016, foi apresentada a sistematização dos limites e potencialidades de TR do Vale do Jiquiriçá, sendo exposta a primeira versão do PTDRSS em plenária, sendo que esse momento foi aberto para que todos contribuíssem na elaboração do texto. Os dados que foram

sistematizados no PTDRSS levaram em consideração todas as sistematizações feitas e as contribuições dos sujeitos do TR do Vale do Jiquiriçá que foram elaboradas no decorrer das oficinas (registros fotográficos no Apêndice A).

Na segunda etapa 189 pessoas participaram das oficinas territoriais. Alguns entraves e possibilidades foram identificados diante do que foi apresentado no contexto socioeconômico do Território, tais como: 1) Ausência de articulação das políticas públicas em todas as esferas do governo; 2) Necessidade de planejamento das ações do território; 3) O território possui riquezas ambientais, potenciais econômicos na agricultura e estruturas educacionais importantes para garantir o desenvolvimento social.

Em todas as oficinas realizadas para elaboração do PTDRSS foram identificadas 101 instituições (relação de instituições no Apêndice B), sendo essas associações, cooperativas, representantes de conselhos municipais, ONGs, sindicatos, representantes da sociedade civil organizada e do poder público. No entanto, o público foi composto em sua maioria por representantes da sociedade civil organizada, ficando perceptivo a ausência de representações das secretarias de educação e dos membros sindicais atuam nesse território por meio Sindicatos dos Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB).

É preciso avançar no sentido da organização democrática e política. Em relação ao Colegiado Territorial e à política territorial como espaço de participação social e formação política, verifica-se que o poder público precisa participar mais desses espaços de construção coletiva. Esse diálogo entre poder público e sociedade civil organizada precisa ser fortalecido com vista a garantir que as políticas públicas sejam conquistadas e efetivadas. Para garantir a organização democrática e política, faz-se necessário que as instancias governamentais reforce atividade de mobilização, capacitação e oferecendo mais políticas, entre outros.

Não é pretensão questionar o nível e a qualificação dos representantes das instituições que participaram da elaboração do PTDRSS. O mais importante aqui é demonstrar o processo de participação e de construção coletiva. Dessa forma, numa sociedade marcada pela experiência da relação de obediência, exclusão e privilégio, mais do que nunca se torna imprescindível à luta por espaços de participação política, em todos os níveis e esferas. A construção de uma gestão democrática é a busca de um modelo em que Estado e Sociedade se confirmem como partes essenciais do processo de definição de políticas públicas.

Os espaços de elaboração do Plano foram democráticos, possibilitando que todo o processo de construção do Plano acontecesse através de contribuições realizadas nos espaços coletivos das plenárias durante as oficinas. Conforme, Lima e Silva (2011), os camponeses trabalham na perspectiva de construção de um projeto de desenvolvimento que valorize a cultura camponesa, considerando suas potencialidades, sua complexidade, sua diversidade étnica e cultural e, sobretudo, compreenda que as políticas específicas para o campo devem ser pensadas a partir da realidade da vida camponesa como forma de reconhecimento de seu povo como sujeito de sua história.

Portanto, pode-se afirmar que apesar de um número reduzido dos representantes do poder público, percebe-se uma mudança na organização da política territorial do *lôcus* deste estudo, que a sociedade civil organizada e o poder público veem assumindo posições mais autônomas de participação, não verticalizadas, há a integração na captação de recursos; além disso, veem possibilitando a interação com os camponeses e suas organizações, promovendo mudanças no empoderamento desses sujeitos.

#### **4.2. Estrutura do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Território do Vale do Jiquiriçá**

O Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do território em fase de homologação, possui três capítulos que apresentam detalhadamente o processo de elaboração, o contexto histórico, socioeconômico e as políticas públicas almejadas pelos sujeitos que contribuiram na constituição deste documento coletivo.

**Tabela 24. Detalhamento da estrutura do PTDRSS do Território Rural do Vale do Jiquiriçá, 2016.**

| <b>ESTRUTURA DO PLANO</b>    | <b>DETALHAMENTO/ OBJETIVO</b>   |
|------------------------------|---|
| Apresentação                 | Descrição sobre conteúdo do PTDRSS.<br>Histórico sobre seu processo de elaboração.<br>Referência sobre o Colegiado Territorial. |
| Capítulo 1 – O Território    | Histórico do Território.<br>Caracterização Geral do Território.<br>Dimensões do Desenvolvimento - limites e potencialidades.    |
| Capítulo 2 – Matriz de Ações | Breve descrição sobre os Eixos de Desenvolvimento.<br>Matriz de Ações.  |

|  |  |
|--|--|
| Capítulo 3 – Gestão do Desenvolvimento | Descrição sobre os instrumentos e estratégias para a gestão do desenvolvimento |
|--|--|

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no PTDRSS (2016) do TR do Vale de Jiquiriçá.

Conforme objetivo deste estudo pretende-se apresentar o PTDRSS no que se refere à dimensão da Educação do Campo.

### 4.3. A dimensão da Educação do Campo no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá

Os dados sistematizados sobre a educação no Território Rural do Vale do Jiquiriçá evidenciam situações que já foram constatados por meio das informações coletados pela pesquisadora, como o fechamento das escolas do campo, falta de políticas públicas para a Educação do Campo, pouca oferta de Educação de Jovens e Adultos, falta de educação específica voltada para o jovem do campo, entre outros.

Na Tabela 23, com a dimensão da Educação do Campo do Plano TI do Vale do Jiquiriçá, 2016.

**Tabela 25. A dimensão da Educação do Campo do PDTRSS, 2016.**

| <b>DIMENSÃO EDUCACIONAL DO PDTRSS – 2016</b>  |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fechamento de escolas do campo em descumprimento com as Diretrizes da educação do campo.</li> <li>-Falta de verbas para educação no campo.</li> <li>-Capacitação/formação de acordo a realidade local.</li> <li>-Falta de cursos e capacitação para levar o conhecimento e informações dos programas sociais e políticas públicas para o campo;</li> <li>-Falta de professores mais qualificados.</li> <li>-Falta de incentivo na formação profissional nos municípios do Vale do Jiquiriçá.</li> <li>-Falta de ações para formação de acesso as políticas públicas para as mulheres.</li> <li>- Falta de apropriação e discussão das políticas de educação pelo Colegiado (Câmara Temática Educação).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educação específica voltada para o jovem do campo.</li> <li>- Garantir a concepção político pedagógico da educação do campo.</li> <li>- Garantir a concepção, protagonismo e identidade da educação do campo.</li> <li>- Alfabetização de jovens, idosos e adultos.</li> <li>- Cursos: Universidade para Todos.</li> <li>-Formação e organização social.</li> <li>-Cursos profissionalizantes para juventude.</li> <li>- Existência no território da UFRB, IF Baiano e CETEP.</li> <li>-Diversos cursos técnicos de agricultura.</li> <li>- Capacitar professores da própria comunidade para atuar nas escolas.</li> <li>- Possibilidade de criação de EFA.</li> <li>- Pró-Campo: discutir, aprofundar, aumentar investimento. Garantir a continuidade do curso.</li> <li>- Oportunizar o acesso de estudantes e profissionais locais (critérios legítimos para seleção).</li> </ul> |
| <b>Fonte:</b> 1ª Oficina PTDRSS   | <b>Fonte:</b> Oficinas 2016.   |

Fonte: Quadro do PTDRSS do TI do Vale de Jiquiriçá (2016).

Diante do que foi explicitado na Tabela 25, verifica-se que o Vale do Jiquiriçá precisa avançar na qualidade da Educação do Campo que deverá ser encarada de forma sistêmica: da educação infantil ao ensino superior. Pois para produzir resultados positivos na política educacional faz-se necessário uma integração entre os diversos níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Sabemos que nenhuma política educacional isolada e descontinua não irá surtir efeito, é preciso fortalecer o regime de colaboração como uma possibilidade viável para a execução de Educação do Campo.

No que se refere ao ensino ofertado é preciso diminuir o analfabetismo, garantindo a alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; possibilitar a formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; é preciso avançar na formação inicial e continuada dos professores, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação na área de Educação do campo; realizar a produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos de acordo com a realidade territorial e local; fortalecer os espaços de discussão, estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo no Vale do Jiquiriçá; entre outros.

Segundo Caldart (2009), considera-se na lógica dominante de formulação de políticas públicas e mesmo do sistema educacional que a política educacional só pode ser política de educação escolar. Sendo que para o sistema, Educação do Campo trata de escolas, o que representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos movimentos sociais. No que se refere às políticas, isso se tenta resolver lutando por diferentes políticas, relacionadas à produção, à cultura, à saúde.

No decorrer da sistematização dos dados relacionados a Educação do Campo houve a necessidade de coletar algumas informações relacionadas às políticas públicas de cada município que compõem o território, mas diante do período eleitoral de 2016, da transição e da mudança de gestores foi impossível coletar esses dados. Aconteceram algumas tentativas em alguns municípios, mas sem sucesso.

Enfim, a educação escolar deverá proporcionar o desenvolvimento de competências para o fortalecimento da agricultura campesina por meio de práticas

agroecológicas, garantindo o processo de sucessão dos agricultores no campo. Por esse motivo, os movimentos sindicais do Território Rural do Vale do Jiquiriçá tem que incluir em sua pauta de luta a Educação do Campo com concepções e princípios defendidos pelos movimentos sociais do campo. Além disso, incluir também a luta pela terra e outras políticas públicas que garantam a permanência dos camponeses.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: caminhos em movimento**

A proposta desta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PDTRSS), identificando suas principais contribuições e limites na efetivação da Educação do Campo do Território de Rural do Vale do Jiquiriçá. Diante do desafio posto, a incumbência de pesquisadora foi realizada acompanhando todo esse processo do qual se materializou na elaboração do tão esperado Plano.

A contribuição desse processo foi fundamental para o desenvolvimento formativo da pesquisadora, sem dúvida foi o maior benefício obtido, pois a partir das discussões teóricas e do acompanhamento das ações desenvolvidas no Colegiado Territorial no decorrer das oficinas de elaboração do Plano, possibilitou o entendimento da dinâmica desse lugar, enquanto espaço norteador que pauta políticas públicas de um coletivo de representantes do Território Rural do Vale do Jiquiriçá, no qual a pesquisadora está inserida atuando enquanto docente.

Além do mais, o fortalecimento das discussões teóricas e a ampliação da compreensão sobre a realidade do campo brasileiro e da Educação do Campo, e especialmente, compreender a realidade educacional de um território, e a partir dessa realidade contribuir de alguma forma em ações que possam ser elaboradas e efetivadas nas políticas públicas no sentido de superar os desafios encontrados.

A elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário (PTDRSS), documento elaborado pelos sujeitos desse território, no qual consta um mapeamento detalhado do viver nessa região e seus desafios, revela um chamamento de políticas públicas que garantam a desenvolvimento social e sustentável deste território.

O desenvolvimento territorial somente é possível quando ocorre de forma multidimensional, abrangendo a política, econômica, social, ambiental, cultural e demais dimensões da realidade. Deve ter centralidade na produção de relações sociais não apenas harmônicas, mas sim em permanente conflitualidade que pode conduzir aos processos de superação das realidades desiguais, garantindo os direitos sociais de todos os cidadãos. Dai a importância desse Plano, pois o mesmo considera todas as dimensões existentes e projeta ações que fortalecem as estruturas sociais em toda sua amplitude. Mas para garantir sua efetivação faz-se

necessário o monitoramento das ações do Plano pelos sujeitos que compõem o Colegiado Territorial.

A Educação do Campo é parte importante das estratégias de desenvolvimento do campo, no entanto, é preciso desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nessa realidade e sua transformação. Por esse motivo, é preciso desenvolver uma proposta de educação de qualidade voltada para as necessidades das populações camponesas e aliada a um projeto de desenvolvimento territorial, a partir de um novo modelo de desenvolvimento que apresente alternativas para democratizar a distribuição de renda e o acesso aos direitos que foram historicamente negados.

Para isso, faz-se necessário o diálogo entre movimentos sociais e escola para contribuir na construção de uma proposta contra-hegemônica de sociedade. É preciso caminhar para um modelo de desenvolvimento que envolva um conjunto de ações voltadas para a emancipação dos sujeitos e com maior autonomia em relação à dominação do capital, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, sobre a Universidade, representada pelo Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP), recai uma parcela específica e significativa desse desafio, pela sua própria natureza de ser responsável por contribuir com o desenvolvimento local através do ensino, da pesquisa e da extensão e pelo seu protagonismo expressivo no âmbito da Educação do Campo com repercussão nacional, pois este Centro oferta curso de licenciatura e mestrado na área, garantido formação inicial e continuada para os professores.

Nesse sentido, a Educação do Campo no Território Rural do Vale do Jiquiriçá deve ter como finalidade o desenvolvimento social, sendo que a base é participação coletiva dos sujeitos do campo, na elaboração e gestão de políticas públicas, deve considerar sua diversidade e buscar o desenvolvimento humano amparado na construção da cidadania, que coloque o sujeito do campo como protagonista principal do processo produtivo socioeconômico, respeitando a sustentabilidade ambiental.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo precisam chegar, em termos de conhecimento, proposta política, metodológica, em todas as instâncias que executam, considerando que de fato se efetive as ações que são estabelecidas. Vale destacar que a Educação do Campo é resultado de um

processo coletivo, de luta contraditório, no qual a política pública é resultado da capacidade da sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, em impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes.

Considera-se que os sujeitos possuem história e participam de lutas sociais, e que ao lutar pelo direito à terra, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos sistematizados ao longo da humanidade, da produção a partir de estratégias sustentáveis e solidárias que criam seu pertencimento, reelaborando a sua identidade camponesa, fortalecendo sua relação com a natureza e com sua comunidade. Por isso, a prática da agricultura camponesa pode representar muito mais do que fonte de renda, na medida em que tem ampliado a possibilidade de reprodução social e a oportunidade de recuperar a identidade social desses camponeses, a partir da retomada dos vínculos com a terra e com o desenvolvimento territorial sustentável e solidário poderá garantir a permanência desses sujeitos no campo.

É preciso projetar o Território estudado articulando com todas as dimensões no sentido de garantir o seu desenvolvimento social esperado e almejado. Pois as desigualdades sociais e a exclusão continuam acirrando as contradições desse lugar, portanto, a luta pela terra, pelo meio ambiente, pela cidadania, a soberania alimentar, os valores humanistas, a participação popular, a educação, a saúde, as relações igualitárias de gênero e etnia, vinculadas à luta por uma sociedade economicamente justa, ecologicamente sustentável com equidade e justiça social continuam na pauta para ainda serem conquistadas.

Algumas demandas por uma política de Educação do Campo e desenvolvimento territorial podem ser pautadas no TR Vale do Jiquiriçá, tais como: não fechamento das escolas, reduzir os indicadores de analfabetismo, implantação de creches, pré-escolas e escolas dos anos finais do ensino fundamental, ampliação da alimentação escolar produzida pela agricultura familiar, programas de formação de professores (licenciaturas, especializações e mestrado), formação de professores para atuar na multissérie, recursos didáticos contextualizados, currículo e projeto político pedagógico deslocado da realidade do aluno, entre outras. Além da garantia ao acesso a terra, ao trabalho, à qualificação profissional no nível técnico e tecnológico nas áreas relacionadas ao campo, que propicie o acesso ao saber e ao conhecimento que transforma a realidade.

Os dados sistematizados sobre o TR do Vale do Jiquiriçá apresentam indícios e caminhos que precisam ser compreendidos e investigados, cabem alguns questionamentos: qual educação está sendo ofertada à população que vive no campo no Vale? Quais fatores que são considerados no fechamento das escolas do campo no Vale? Quais os impactos que as comunidades onde estão sendo fechadas as escolas do campo estão sofrendo? Qual o papel dos sindicatos, cooperativas, associações, colegiado, secretarias municipais de educação e de agricultura, Núcleo Territorial de Educação (NTE), instituições de ensino superior (IF Baiano de Santa Inês, UFRB - CFP) diante da realidade educacional no Vale do Jiquiriçá? Esses questionamentos não serão aqui respondidos, visto que não é o objetivo deste estudo, sendo indicação para futuras pesquisas. Além disso, faz-se compreender como a pecuária extensiva vem contribuindo para o aumento de minifúndios e o favorecimento da concentração de terras neste território, contribuindo para o êxodo e esvaziamento do campo. Esse movimento de expulsar os camponeses também vem favorecendo diretamente o fechamento das escolas do TR do Vale do Jiquiriçá.

As ações isoladas dos sujeitos deste Território não darão conta da tarefa de construir uma educação que se possa considerar e chamar, Educação do Campo. É preciso unir forças em todas as dimensões, sociedade civil e esferas do governo para avançar nessa construção. Para isso, faz-se necessário que as políticas públicas de Educação do Campo sejam assumidas pelo Estado num processo de permanente diálogo e respeito às pautas, as demandas e as contribuições dos movimentos sociais do campo.

Por fim, o importante no debate sobre o desenvolvimento é implementar uma Educação Campo que considere os princípios e concepções cunhados pelos movimentos sociais do campo, que garanta um processo permanente e para a vida, que vai da educação infantil ao ensino superior. A Educação do Campo que valoriza os trabalhadores do campo, enquanto sujeito histórico na produção de um projeto coletivo de desenvolvimento do campo. Enfim, como afirma o mestre Paulo Freire, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 353-358.

ALMEIDA, Luciene Santos de. **O Vale do Jiquiriçá no contexto do circuito espacial produtivo do cacau**. Salvador-BA: UFBA, 2008. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2008.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. Tese Doutorado em Educação. Salvador: UFBA, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. Coleção por Educação do Campo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 10-38/ 65-86.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Campinas: **Caderno Cedés**, v.27, n.72. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: em 05 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e o conhecimento: uma relação tensa**. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. Cadernos do Iterra, Veranópolis-RS, ano VII, n. 14, p. 35-43, nov. 2007.

AUED, Bernadete Wrublevski; VEDRAMINI, Célia Regina. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticas**. Florianopos: Insular, 2009.

BAHIA, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). Plano Plurianual 2004-2007: Bahia: desenvolvimento humano e competitividade. Salvador, 2003.

\_\_\_\_\_. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Salvador, 2015. Disponível em: [http://www.sdr.ba.gov.br/arquivos/File/Perfil\\_ValedoJiquiriça.pdf](http://www.sdr.ba.gov.br/arquivos/File/Perfil_ValedoJiquiriça.pdf). Acesso em: 20 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Manual de Estudos Baianos: volume 4 n. 1: Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá**. Salvador, (2012).

\_\_\_\_\_. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Análise territorial da Bahia Rural**. Salvador, SEI, 2004. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br>> Acesso em: 30 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Colegiado Territorial do Vale do Jiquiriçá. **Regimento Interno do Colegiado do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá – COTEVAJI**. Ubaíra/ BA, 04 dezembro 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Promoção da Igualdade Racial. **Mapeamento das Comunidades Quilombolas do Estado da Bahia**. Salvador: SEPROMI, 2013b.

BARBIER, Réner. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. Capítulo 3, p. 63 a 77.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, Volume 3).

BOGO, Ademar. **A Educação do Campo em tempos de produção de mercadorias especiais**. Anais do I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB. Amargosa, BA, 4 a 6 de setembro de 2013.

BRASIL, Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo II. **“Por uma política pública de Educação do Campo”** (Texto Base). Luziânia, GO, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.532 de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política pública de educação do campo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Indicadores demográficos e educacionais**. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2015/>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (coordenação). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília-DF: INEP-MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **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, 9 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Marco referencial para apoio ao desenvolvimento de territórios rurais**. Brasília: SDT/MDA, 2005b.

(Série Documentos Institucionais, n. 2).

\_\_\_\_\_.Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_.Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Documento de referência para 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário**. Brasília. 2013

\_\_\_\_\_.Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Marco referencial para apoio ao desenvolvimento de territórios rurais**. Brasília: SDT/MDA, 2005a. (Série Documentos Institucionais, n. 1).

\_\_\_\_\_.Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PNDRSS)**. 2013. Acesso em: 17 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/pndrss/principal.pdf>

\_\_\_\_\_.Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Referências para a gestão social de territórios rurais**. Brasília: SDT/MDA, 2005c. 33 p. (Série Documentos Institucionais, n. 3)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_.**Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE/ MEC, 2011)**. Acesso em: 05 de agosto de 2016. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/2901007>

\_\_\_\_\_.**Institucionalidades para a Gestão Social do Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília: 2005. Acesso em: 20 de fevereiro de 217. Disponível em: <http://sistemas.mda.gov.br/condraf/arquivos/1372414601.pdf>

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm) Acesso em: 10 de abril de 2017

CALART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção - Cidadania - Pesquisa**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); Por uma Educação do o Campo: Campo - Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção por uma Educação do Campo nº 7.

\_\_\_\_\_. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Acesso em: 11

de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (organizadoras). *In: Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo*. Brasília, DF.: Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 5. 2004, p. 10-30

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. *In: Por uma educação do campo - Educação do campo: políticas públicas e identidade*. KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (organizadores). Coleção por uma educação do campo, nº4, Brasília: DF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. *In: Por uma educação do campo*. ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Mônica Molina Castagna (org.). 5 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo**. 2007. Acesso em: 11 de agosto de 2016. Disponível em: [http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii\\_03.html](http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html)

\_\_\_\_\_. Sobre educação do campo. *In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. *In: CALDART, R. S. et al (org). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 26-34.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, jul./set. 2010, p. 549-564.

CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC – INEP. Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC). **Geografia da Educação do Campo no Brasil. Resultados Preliminares do Projeto pelo Grupo de Trabalho**. 2014.

Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). **Nosso futuro comum**. 2a ed. Tradução de Our common future. 1a ed. 1988. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CORAGGIO, José Luis. **Economia do trabalho**. *In: CATTANI, Antonio David (Org.). A outra economia*. Porto Alegre: Veraz, 2002. p. 88-96

DELGADO, Nelson Giordano. et. al. **Desenvolvimento territorial: articulação de políticas públicas e atores sociais**. Relatório parcial. Rio de Janeiro: IICA/OPPA, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.), João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida

Santos, 2007. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24).

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FAVARETO, Arilson. **A abordagem territorial do desenvolvimento rural – mudança institucional ou “inovação por adição”?**, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142010000100021&script=sci\\_arttext&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142010000100021&script=sci_arttext&tIng=pt)

FAVERO, Celso Antonio; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Semiárido: fome, esperança e vida digna**. Salvador: UNEB, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de uma caminhada**. In: CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002. pg. 61-70.

\_\_\_\_\_. **Educação de Campo e Territórios**. Gerda Margit Schütz-Foerste, Erineu Foerste, Rogério Caliarri (org.); colaboradores, Ademar Bogo... [et al.]. In: Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009b, p. 49-70.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) (2008). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 7. INCRA/BA, Brasília. P. 26– 66.

\_\_\_\_\_. **Entrando nos territórios do Território**. CNPQ/ UNESP. (2008) Acessado em 10 de agosto de 2016. Disponível: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes\\_2008.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para a reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antonio M. (Ed). **Luta pela terra reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p.100-170

\_\_\_\_\_. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: A questão agrária no Brasil: o debate da década de 2000. STEDILE, João Pedro (org.). São

Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 173-238

\_\_\_\_\_. **Soberania alimentar como território.** Presidente Prudente: Mimeo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobre a tipologia de territórios.** In Saquet, Marcos Aurélio. Sposito, Eliseu Savério (Orgs.). Territórios e Territorialidades. São Paulo: Expressão Popular, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Territórios da Educação do Campo.** In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). Territórios Educativos na Educação do Campo. Escola. Comunidade e Movimentos Sociais. Coleção: Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. Via Campesina. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 765 - 768.

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano; CERIOLI, P.R. e CALDART, R. S. **I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo: texto preparatório.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDRT, Roseli Salete e MOLINA, Monica Castagna (orgs). *Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica. O Campo da Educação do Campo. In: JESUS, MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.) (2004). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 5. Brasília, DF. P. 32 – 53

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONSALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre a política fundiária.** Vozes do Campo. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

\_\_\_\_\_, Bernardo. Mançano; CERIOLI, Paulo. Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. **Revista Educação Popular.** Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Computador/Downloads/20299-81370-1-PB.pdf Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

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

GADOTTI, Moacir. **Qualidade da educação: uma nova abordagem.** Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf) Acesso em: 24 de outubro de 2016.

GEOGRAFAR, Grupo de pesquisa. Universidade Federal da Bahia (UFBA). **A geografia dos assentamentos na área rural.** Salvador: POSGEO; IGEO; UFBA;

CNPq, 2011. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Geografia.

GEOGRAFAR, Grupo de pesquisa. Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Estrutura fundiária e formas de acesso à terra.** Disponível em: <https://geografar.ufba.br/estrutura-fundiaria>. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

HADDAD, Sergio. Direito à educação. in: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 216 - 238

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** In: **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p. 97 – 113. Abr. 2011.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública: seus ciclos e subsistemas uma abordagem integradora.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. pg. 305.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 21/10/15.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo** (Memória). Brasília: DF, 1999.

KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: DF. Articulação nacional Por uma Educação do Campo. nº. 4, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez. 2002.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 79-85.

LIMA, Aline dos Santos; CALHAU, Ângela Andrade. **Dinâmica sócio-espacial do território Vale do Jiquiriçá: estrutura fundiária e formas de acesso a terra.** 2011. Disponível em: [http://cac-php.unioeste.br/eventos/geofronteira/anais2011/Arquivos/Artigos/CONFLITOS/Artigo 3.pdf](http://cac-php.unioeste.br/eventos/geofronteira/anais2011/Arquivos/Artigos/CONFLITOS/Artigo%203.pdf) Acesso em: 18 de novembro de 2016.

LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. Org. **Diálogos sobre Educação do Campo.** LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Maria Sueleuda Pereira da. Educação do Campo e desenvolvimento sustentável. Teresina: EDUFPI, 2011. (149 - 162)

LINS, Robson Oliveira. **Transformações e dinâmicas atual (recuperando uma contribuição de Milton Santos.** Dissertação: Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2007. Disponível em: [http://www.posgeo.ufba.br/disserta%C3%A7oes/ROBSON\\_A%20REGIO%20DE%20AMARGOSA%20TRANSFORMAES%20E%20DINMICA%20ATU%20AL.pdf](http://www.posgeo.ufba.br/disserta%C3%A7oes/ROBSON_A%20REGIO%20DE%20AMARGOSA%20TRANSFORMAES%20E%20DINMICA%20ATU%20AL.pdf)>. Acesso em: 25/10/2016

LOMANTO NETO, Raul. A “Região de Amargosa”: olhares contemporâneos. In: GODINHO, Luis Flávio R.; SANTOS, Fábio Josué S. (Coord). **Recôncavo da Bahia**. Amargosa: Ed CIAN, 2007, p. 156-7

MARSCHNER, Walter. **Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas**. Campo Grande: online. 2011, vol.12, n.1, pp. 41-52. ISSN 1518-7012. Acesso: 24 de abril de 2016. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>

MELO, Vanessa Paternostro; *et al.* **Consórcio Intermunicipal do Vale do Jiquiriçá – Bahia: uma Análise sob a Ótica das Configurações em Rede**. PROPAD/UFPE : ANPAD, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **Panorama da Educação do Campo**. In: Educação do Campo: reflexões e perspectivas. MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (org.) Florianópolis: Editora Insular. 2. Ed, 2011. Pag. 47-80.

MOLINA. Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 587-596.

MUNARIM, Antonio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 34-42.

NEVES, Márcia Luzia Cardoso. **Viver a Mata! Viver com a Mata! (Re)Ações pela conservação da Mata Atlântica de Amargosa**. Prefeitura Municipal de Amargosa, 2010.

OLALDE, Alicia Ruiz; QUAN, Julian; SOUZA, Valdirene; OLIVEIRA, André Santos de. **Dinâmicas Territoriais Rurais no Vale do Jiquiriçá, Bahia, Brasil**. Ponencia presentada al VIII Congreso Latinoamericano de Sociologia Rural, Porto de Galinhas, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Lugar do modo de vida tradicional na modernidade**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Org.). **O campo no século XXI**. São Paulo: Casa Amarela, 2004. p.145-158.

PAULA, Juarez de. **Uma agenda para o Brasil**. In: PNUD – Programa Regional de Estratégias de Desenvolvimento Local Sustentável. Agenda de Desenvolvimento humano e sustentável para o Brasil do século XXI. Relatório final. Brasília. Athalaia Gráfica e Editora Ltda. 2000. P. 283-293.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola

Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 687-691.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos Coletivos de direitos. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 726-730.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salette, et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 389-394

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **Questão agrária atual: Sergipe como referência para um estudo confrontativo das políticas de reforma agrária e reforma agrária de mercado (2003 – 2006)**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista/UNESP. São Paulo: 2008.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295 – 300.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês: trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação, princípios/ fins da formação humana**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **O camponês como sujeito/objeto da História: elementos para uma teoria**. III ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. Anais... Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, Bahia, 2007.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Izabel Valladão de (Org.). O estudo da política: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998: 231-260.

SAMPAIO, Antônio Clovis Andrade, et al. **A igreja e a organização sindical dos trabalhadores rurais no município de Amargosa-BA na década de 1980**. Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2007.

SANDIN ESTEBAN, Maria da Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de educação do campo**. In: UFBA. Universidade Federal da Bahia. Volume 1. Cadernos didáticos sobre educação no campo/Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDITORA, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do o Campo: Campo - Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.

SANTOS, Edinúzia Moreira Carneiro; SILVA, Onildo Araújo da.; COELHO NETO, Agripino Souza. **Gente ajudando gente: o tecido associativista no Território do Sisal**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. **A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais.** João Pessoa-PB, 05 a 08 de julho de 2009. GT 25 – Educação do Campo. Acesso em: 05 de março de 2017. Disponível em:

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. **Desenvolvimento sustentável.** In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 204-209.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo.** In: Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. 2006. p. 60 – 90.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.** 2004. Disponível em: [https://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao\\_do\\_Campo\\_e\\_Developolvimento\\_Sustentavel.pdf](https://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf) Acesso: 03 de julho de 2016

SILVA, Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.** Matéria da página dos Movimentos dos Trabalhadores sem Terra de 24 de junho de 2015 18h23. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de; et al. Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.156-169, Jan/Jun 2011. *ISSN 1645-1384 (online)* [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

TAVARES, Mauro Calixta. **Gestão Estratégica.** 2ª ed. São Paulo: Atlas. 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Chamada CNPq/MDA/SPM-PR – nº 11/2014. **Apoio à Implantação e Manutenção de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial.** Coordenadora do projeto: Tatiana Ribeiro Velloso, 2014.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Autores Associados, 2002, 304p.

VELLOSO, Tatiana Ribeiro. **Uma nova institucionalidade do desenvolvimento rural: a trajetória dos territórios rurais no estado da Bahia.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: SE, 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão.**

MOLINA, M. C. (Org.). Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 127 – 134.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

ZORZO, Antonio Francisco. Transporte e desenvolvimento urbano-regional: o caso de Amargosa e da estrada de ferro de Nazaré. In: GODINHO, Luis Flávio R.; SANTOS, Fábio Josué S. (Coord). **Recôncavo da Bahia**. Amargosa: Ed CIAN, 2007, p. 87-94.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A: REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS OFICINAS DE ELABORAÇÃO DO PTDRSS - I ETAPA



I Oficina de elaboração PTDRSS, realizada no dia em 13/07/2016, realizada no Centro de Cultura de Jaguaquara, com os representantes dos municípios de Jaguaquara, Cravolândia, Itaquara e Santa Inês.



II Oficina de elaboração PTDRSS, realizada no dia em 18/07/2016, na sede Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Maracás, com os representantes dos municípios de Irajuba, Itiruçu, Lafaiete Coutinho, Lajedo do Tabocal, Maracás, Nova Itarana e Planaltino.

## REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS OFICINAS DE ELABORAÇÃO DO PTDRSS - I ETAPA



III Oficina de elaboração PTDRSS, realizada no dia em 21/07/2016, no Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB *campus* Amargosa), com os representantes dos municípios de Amargosa, Elísio Medrado, Brejões, São Miguel das Matas e Milagres.



IV Oficina de elaboração PTDRSS, realizada no dia em 22/07/2016, na sede do SINTRAF de Ubaíra, com os representantes dos municípios de Mutuípe, Laje, Jiquiriçá, Ubaíra.

## REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS OFICINAS DE ELABORAÇÃO DO PTDRSS - II ETAPA



I Oficina Territorial para elaboração PTDRSS, realizada no dia em 01/09/2016, Centro de Capacitação da Agricultura Familiar (CCAF), em Mutuípe-BA.



II Oficina Territorial para elaboração PTDRSS, realizada no dia em 20/10/2016, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Maracás.

## REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS OFICINAS DE ELABORAÇÃO DO PTDRSS - II ETAPA



III Oficina territorial realizada no dia em 21/12/2016, na Câmara de Vereadores de Brejões.

## APÊNDICE B

| II NSTITUIÇÕES QUE CÔMPÔE O COLEGIADO TERRITORIAL VALE DO JIQUIRIÇÁ (COTEVAJ) E PARTICIPARAM DA ELABORAÇÃO DO PTDRSS. |  |                |
|---|--|----------------|
| Nº.   | INSTITUIÇÃO  | MUNICÍPIO      |
| 1.  | Cooperativa da Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá - COOAMA                     | Amargosa       |
| 2.  | Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Amargosa                      | Amargosa       |
| 3.  | Secretaria Municipal de Agricultura de Amargosa  | Amargosa       |
| 4.  | Associação Comunitária Rural de Cambaúba   | Amargosa       |
| 5.  | Associação Samba de Roda das Três Lagoas   | Amargosa       |
| 6.  | Associação Patioba   | Amargosa       |
| 7.  | Associação dos Produtores Rurais do Vale do Itachama, Correntina, Passagem do Lajedo e São Bento- APROVALE | Amargosa       |
| 8.  | Associação Comunitária Rural da Região do Gentio   | Amargosa       |
| 9.  | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia   | Amargosa       |
| 10.   | BAHIATER/SEMAF   | Amargosa       |
| 11.   | Associação dos Agricultores Familiares do Tamanduá   | Amargosa       |
| 12.   | Associação dos Produtores do Recreio dos Viajantes e Mamão do Mato   | Brejões        |
| 13.   | Associação para o Progresso de Brejões   | Brejões        |
| 14.   | Prefeitura Municipal de Brejões  | Brejões        |
| 15.   | Cooperativa Mista da Agricultura Familiar e Economia Solidária do Município de Brejões - COOFAB            | Brejões        |
| 16.   | Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente  | Brejões        |
| 17.   | Conselho Municipal de Cultura de Brejões   | Brejões        |
| 18.   | Associação Beneficente dos Moradores e Produtores de Tamanduá  | Brejões        |
| 19.   | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cravolândia  | Cravolândia    |
| 20.   | Centro Comunitário Áurea Cravo   | Cravolândia    |
| 21.   | Sindicato dos Pequenos Produtores Rurais de Cravolândia  | Cravolândia    |
| 22.   | Sindicato de Trabalhadores Rurais de Elísio Medrado  | Elísio Medrado |
| 23.   | Associação de Agricultores Sítio do Meio   | Elísio Medrado |
| 24.   | Fórum dos Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE)                          | Elísio Medrado |
| 25.   | APRODEC  | Elísio Medrado |
| 26.   | Secretária de Agricultura de Elísio Medrado  | Elísio Medrado |
| 27.   | STTR   | Irajuba        |
| 28.   | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaquara   | Itaquara       |
| 29.   | Associação   | Itiruçu        |
| 30.   | Prefeitura Municipal de Itiruçu  | Itiruçu        |
| 31.   | Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Itiruçu  | Itiruçu        |
| 32.   | Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente  | Jaguaquara     |

|     |   |                      |
|-----|---|----------------------|
| 33. | Sindicato Agricultores Familiares e Empreendedores Familiares Rurais de Jaguaquara- SAFER | Jaguaquara           |
| 34. | Associação Beneficente Monte Carmelo  | Jaguaquara           |
| 35. | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Jaguaquara  | Jaguaquara           |
| 36. | SINTRAF   | Jiquiriçá            |
| 37. | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lafaiete Coutinho                                   | Lafaiete Coutinho    |
| 38. | Secretária de Desenvolvimento, Agricultura e Meio Ambiente - SEDAMA                       | Lafaiete Coutinho    |
| 39. | Associação Minha Feliz Cidade- AMFEC  | Lafaiete Coutinho    |
| 40. | Associação do Sem Terra (MST)   | Lafaiete Coutinho    |
| 41. | Associação de Apicultores do Povoado do Amazonas  | Lafaiete Coutinho    |
| 42. | Associação dos Produtores de Café   | Lafaiete Coutinho    |
| 43. | Associação de Moradores da Região do Mimoso   | Lafaiete Coutinho    |
| 44. | Sintraf de Laje   | Laje                 |
| 45. | Secretaria de Agricultura de Laje   | Laje                 |
| 46. | SINTRAF-CEAMUL  | Laje                 |
| 47. | Instituto Socioambiental Águas do Jiquiriçá   | Maracás              |
| 48. | Prefeitura de Maracás   | Maracás              |
| 49. | STR de Maracás  | Maracás              |
| 50. | Banco de Sementes Quatro Lagoas e Candial   | Maracás              |
| 51. | FASE BAHIA  | Mutuípe              |
| 52. | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mutuípe   | Mutuípe              |
| 53. | Associação Comunitária Pé de Serra  | Nova Itarana         |
| 54. | Associação Para Desenvolvimento de Nova Itarana   | Nova Itarana         |
| 55. | Prefeitura Municipal de Nova Itarana  | Nova Itarana         |
| 56. | Associação de Mulheres de Jaguaquara  | Nova Itarana         |
| 57. | Associação Renascer   | Nova Itarana         |
| 58. | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Itarana  | Nova Itarana         |
| 59. | Associação dos Pequenos Agricultores de Nova Itarana                                      | Nova Itarana         |
| 60. | Secretaria de Agricultura   | Nova Itarana         |
| 61. | Associação das Mulheres de Lagoas   | Nova Itarana         |
| 62. | Associação Comunitária dos Moradores e Produtores   | Planaltino           |
| 63. | Sindicato dos Trabalhadores Rurais  | Planaltino           |
| 64. | Secretaria de Agricultura de Planaltino   | Planaltino           |
| 65. | Associação dos Agricultores Familiares do Projeto de Assentamento Lagoa da Onça           | Planaltino           |
| 66. | Associação Comunitária - ACMPPSC  | Planaltino           |
| 67. | Sintraf de São Miguel das Matas   | São Miguel das Matas |
| 68. | Secretaria de Agricultura, Abastecimento e Meio Ambiente- São Miguel das Matas            | São Miguel das Matas |
| 69. | Associação Comunitária e Rural da Sucupira.   | São Miguel das Matas |
| 70. | Associação São Miguel   | São Miguel das Matas |
| 71. | APA da Areia Fina de São Miguel das Matas   | São Miguel das Matas |

|      |   |                      |
|------|---|----------------------|
| 72.  | Associação da Areia Fina  | São Miguel das Matas |
| 73.  | Associação da ACRASA  | São Miguel das Matas |
| 74.  | Associação da Moenda Seca   | São Miguel das Matas |
| 75.  | Associação Comunitária e Rural da Moenda Seca e Gavião  | São Miguel das Matas |
| 76.  | Associação Riachão de Aparecida   | São Miguel das Matas |
| 77.  | Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade de Engenho Velho e Tabuleiro da Santa | São Miguel das Matas |
| 78.  | Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade da Areia Fina                         | São Miguel das Matas |
| 79.  | Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade da Cabeça do Boi.                     | São Miguel das Matas |
| 80.  | STR da Agricultura Familiar   | São Miguel das Matas |
| 81.  | Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade de Engenho Velho e Tabuleiro da Santa | São Miguel das Matas |
| 82.  | Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade do Riacho das Bananeiras              | São Miguel das Matas |
| 83.  | APERBA – Riacho das Bananeiras  | São Miguel das Matas |
| 84.  | Associação Natur de Assis   | Santa Inês           |
| 85.  | Associação Hermes de Caíres   | Santa Inês           |
| 86.  | Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Inês  | Santa Inês           |
| 87.  | Associação Filhas e Filhos de Oxum-Afoxum   | Santa Inês           |
| 88.  | Organização Filhos do Mundo (ONG)   | Ubaíra               |
| 89.  | Associação Dos Moradores da Jacuba  | Ubaíra               |
| 90.  | Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Agricultura   | Ubaíra               |
| 91.  | Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável (CMDS)                                      | Ubaíra               |
| 92.  | Associação de Ministros Evangélicos   | Ubaíra               |
| 93.  | Sintraf Ubaíra  | Ubaíra               |
| 94.  | Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Bouqueirão                                       | Ubaíra               |
| 95.  | Companhia de Desenvolvimento Ação Regional (CAR)  | Ubaíra               |
| 96.  | Centro de Referência de Assistencial Social (CRAS)  | Ubaíra               |
| 97.  | Associação dos Moradores da Jacuba  | Ubaíra               |
| 98.  | Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável (CMDS)                                      | Ubaíra               |
| 99.  | Secretaria Municipal de Agricultura e meio Ambiente   | Jaguaquara           |
| 100. | Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional                                     | Mutuípe              |
| 101. | FASE BAHIA  | Mutuípe              |