

## UMA EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTITÁRIA SE DISTANCIA DO CAMPO

### A HUMANIZING, PLURAL, IDENTIARY EDUCATION DISTANCES ITSELF FROM THE RURAL AREA

Eloy Alves Filho\*  
Oswaldo Freitas de Jesus\*\*

**RESUMO:** Este artigo é resultado de uma pesquisa, desenvolvida junto ao Programa Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, Campus de Uberlândia, Minas Gerais. Objetivou-se compreender como a educação do campo, por meio de sua proposta pedagógica, relaciona-se com os princípios da educação popular, visando a uma formação humana que valorize e respeite os saberes e cultura do campo. O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, documental, observacional e entrevista com profissionais da educação, em cinco escolas rurais, fundamentando-se nos princípios da educação popular apregoados por Freire (2016, 2011), Brandão (2012), Arroyo (2012, 2004), Caldart (1997), que nos auxiliaram para uma reflexão crítica sobre a educação do campo no município de Uberlândia. Os resultados encontrados, analisados por meio da análise de conteúdo e dos dados coletados, levaram-nos a crer que, tanto teoricamente como na prática, a educação do campo e a educação popular se complementam, bem como permitem a formulação de práticas educativas inovadoras, que reconheçam e valorizem os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Percebeu-se que a participação da comunidade escolar na elaboração de um Projeto Político Pedagógico mais democrático e inclusivo não tem ocorrido no município. Encontrou-se também, ao contrário do que prevê todo o marco regulatório, desde a União, Estado e Município, a aplicação da mesma grade curricular tanto nas escolas urbanas como nas localizadas no meio rural. As principais justificativas foram relacionadas às características atuais do espaço rural que se assemelham ao meio urbano.

**Palavras-chave:** Educação do campo; Educação popular; Formação humana.

**ABSTRACT:** This article is the result of a research, developed in the Professional Master Degree in Education: Teacher Training for Basic Education of the University of Uberaba, Campus of Uberlândia, Minas Gerais State. The objective was to understand how the education of the rural area, through its pedagogical proposal, is related to the principles of popular education, aiming at a human formation which values and

---

\* Realizou pós-doutorado na Universidade de Coimbra (Portugal) e possui doutorado em História pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade de Uberaba (Uniube). Contato: eafilho@ufv.br

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Universidade de Uberaba (Uniube). Contato: freitasdejesus.osvaldo09@gmail.com

respects the knowledge and culture of the peasants. The methodological procedure adopted was the bibliographical, documentary, observational and interview research, based on the principles of popular education preached by Freire (2016, 2011), Brandão (2012), Arroyo (2012, 2004), Caldart (1997), who helped us for a critical reflection on rural education in the city of Uberlândia. The results were analyzed through content analysis and the collected data led us to believe that, both theoretically and in practice, rural education and popular education complement each other, as well as allowing the formulation of innovative educational practices that recognize and value the knowledge of all the subjects involved in the educational process. It was noticed the participation of the school community in the elaboration of a more democratic, inclusive Pedagogical Political Project has not occurred in the municipality. Contrary to what the entire Union, State and Municipality had foreseen, it was verified that all of them used the same curriculum in both urban and rural schools. The main justifications were related to the current characteristics of the rural space that resemble the urban environment.

**Keywords:** Rural education; Popular education; Human formation.

## INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa em Formação docente, Práticas pedagógicas e Direito de Aprender – FORDAPP/CNPq e apresenta as concepções teóricas, políticas e educativas da educação popular que têm delineado a educação do campo nas últimas três décadas no Brasil, especialmente no Triângulo Mineiro.

Segue-se, para este estudo, a concepção de Educação Popular que baliza a atuação dos educadores que se dedicam às questões sociais e educacionais, onde quer que estejam e em qualquer contexto educativo. Seja ambiente urbano, periferia, educação de jovens e adultos, defesa dos direitos das minorias e, neste caso em especial, a educação do campo. A Educação Popular visa a aprofundar, em um campo específico, a reflexão em relação à educação libertadora e emancipadora como prática social, que pode transformar as pessoas e os contextos sociais onde atua por meio do diálogo, análise crítica e participação ativa dos atores envolvidos.

A educação do campo será abordada na perspectiva da educação popular, contemplando a educação realizada nas escolas do campo da rede municipal do município de Uberlândia, Minas Gerais, que, ao longo do tempo, vêm passando por significativas mudanças nos diversos aspectos do processo educacional.

Busca-se compreender como a educação do campo vem estabelecendo uma relação dialógica com as concepções da educação popular, visando a uma formação humana, emancipadora, amorosa no sentido freiriano, solidária, acolhedora, que reconhece e valoriza os diferentes saberes.

As duas questões centrais a serem abordadas neste artigo, são: a) analisar por que os movimentos sociais que tiveram um protagonismo importante na elaboração da proposta de uma educação do campo diferenciada da urbana aceitaram, de forma quase omissa, a volta do mesmo Projeto Política Pedagógico para as escolas de ambos os espaços; b) compreender as razões que levaram os gestores da educação do Município de Uberlândia, além de outros tantos da região, a unificarem os currículos urbanos e rurais apesar das recomendações dos marcos regulatórios da União, Estado e Municípios, bem como das reivindicações dos movimentos sociais do campo.

O foco da abordagem recai sobre um dos princípios da educação do campo defendido pelos movimentos sociais camponeses que é o currículo que contemple a realidade e especificidades dos educandos, ou seja, do meio rural.

A partir do final do século XX, a discussão sobre educação do campo e educação popular passa a ser compreendida como um processo educacional baseado na soberania popular, na justiça social, no respeito integral aos direitos humanos, no reconhecimento e valorização dos saberes pré-existentes dos outros sujeitos envolvidos no processo.

Não se pode esquecer que a discussão sobre educação do campo e educação popular é recheada de preconceitos e subalternidades de sujeitos que, no decorrer de nossa história, foram subjugados, explorados, marginalizados e excluídos pelos grupos hegemônicos das oportunidades de inclusão e ascensão social.

A população rural foi, ao longo da história brasileira, entendida como atrasada, caipira, e inferior à urbana por isso. O direito à educação escolar para os sujeitos que residiam no campo não foi garantido, assim como inúmeros outros serviços públicos, como saúde, lazer, infraestrutura de estradas, energia elétrica, saneamento básico, etc., revelando um injusto e contínuo processo de desigualdade e subalternidade.

Entende-se que a educação popular, umbilicalmente ligada à educação do campo, foi gestada por meio da organização democrática e coletiva, por visar a atender aos anseios dos movimentos sociais populares que ajudaram a formular os princípios pedagógicos para construir uma educação de qualidade não apenas da população residente no campo, mas para todos. Os apoiadores da Educação do Campo dispuseram-se, na visão de Kolling e Molina (1999, p. 20), a superar o desafio de elaborarem “uma proposta de educação básica que assuma, de fato a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo”.

Ao identificarmos os povos do campo, mais uma vez retomamos os princípios da educação popular, pois reconhecemos, naquele espaço, os educadores e educandos dos movimentos sociais que lutam pela terra, os atingidos por barragens, os quilombolas, os indígenas, os agricultores familiares e uma infinidade de trabalhadores rurais assalariados que teimam em permanecer no campo.

A educação popular prioriza a utilização de práticas educativas inovadoras, consolidando a valorização dos saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, reafirmando os saberes como geradores de conhecimento, como sujeitos políticos, sociais, culturais e produtores de sua subsistência humana. Portanto, entendemos a educação do campo, nos moldes da educação popular, que se constitui em um processo educativo emancipador e humanizador para a população rural. Neste sentido retomamos o posicionamento claro e contra hegemônico como preconizam Santos (2002) e também Arroyo (2012) sobre a necessidade de contrapor a toda forma de pensamento que inferioriza, que oprime, que dicotomiza, que torna pessoas subalternas e impede a construção de uma sociedade mais humana, com equidade e livre.

As propostas preconizadas pela educação do campo e da educação popular visam a consolidar a formação humana a partir de um trabalho de busca da humanização dos sujeitos, que é necessária porque o ser humano é

um ser inacabado que, para Freire (2016), está em processo de formação por meio da educação até atingir sua completude.

Nesse sentido, Arroyo (2004) destaca a educação como sendo um processo de transformação e emancipação humana, ressaltando os valores do campo como parte do processo contra hegemônico e da história da emancipação social. Nesta mesma direção, Freire (2016, p. 68) classifica de “educação libertadora, problematizadora”, em que o processo de conhecimento não se origina de um ato de doação que o educador faz ao educando, mas da interação coletiva baseada na relação dialógica, reflexiva e crítica entre ambos. Foram observados diversos professores, gestores e familiares que, de fato, interagem e buscam uma educação libertadora e de qualidade.

Analisando os conteúdos curriculares, implementados por meio do Projeto Político Pedagógico das escolas, tendo como referencial a educação popular e, como proposto por Sacristán (2000), o currículo deve ser visto como uma prática e não um objeto estático derivado de um modelo coerente de pensar a educação e também não se esgota no projeto de socialização cultural das escolas. O currículo materializa-se em uma prática, vista como expressão da função social e cultural que escola do campo tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas educativas e pedagógica desenvolvidas e implementadas nas instituições escolares. A proposta da Educação do Campo, na visão da educação popular, torna-se imperativo refletir sobre a vinculação do cotidiano da escola, de seu entorno, de todos sujeitos envolvidos no processo educacional, sobre os conteúdos curriculares, a prática escolar cotidiana com as matrizes culturais e a dinâmica da vida e produção no campo.

Nesta mesma linha de reflexão, destacam-se o dinamismo implementado nas aulas e a relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem com a comunidade, na qual a escola do campo está inserida. Uma proposição enriquecedora para nossas análises foi apresentada por Silva (2015), o qual considera:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.  
O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia,

nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

Neste sentido, o currículo da escola do campo deve ser pensado e construído a partir da intencionalidade do fazer pedagógico para a realidade e com os sujeitos do campo, de forma coletiva, dialógica que se firma nas vivências pessoais, na construção de saberes e no uso destes saberes para a transformação da realidade.

Em sua abordagem sobre as teorias pós-críticas, Silva (*idem*) engloba a identidade, a alteridade, a diferença, a subjetividade, a significação e discurso, o saber-poder, a representação, a cultura, o gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo no espaço da sala de aula que deve ser o ponto central do currículo escolar.

Silva (2015) avança, afirmando que, apesar de a escola e a comunidade possuírem aspectos diferentes em relação às experiências, é necessário entendê-las como parceiras das práticas que constituem o currículo escolar.

Neste aspecto, entendemos que, para a construção de um currículo para a educação do campo, deva-se começar pelas características e necessidades locais permitindo que as pessoas se conheçam por meio dele, bem como entender e analisar criticamente os componentes socioculturais externos

Neste sentido, procurando entender as identidades e as necessidades dos sujeitos do campo e adequar a uma educação emancipadora, verificamos que o campo brasileiro é formado por um amplo universo recheado de diversidades culturais, sociais, religiosas, de saberes e desigualdades econômicas que se manifestam em graves problemas sociais, etc., o que nos leva a refletir sobre uma concepção de educação diferenciada para o campo e também para dialogarmos com esta riqueza de diversidade.

A atual concepção de educação do campo, assim como a educação popular, apresenta-se como alternativa educacional que valoriza os saberes da cultura local, as vivências práticas e socioeconômica dos sujeitos, os modos de vida, visando a uma equidade de direitos e saberes entre as populações dos diversos espaços.

Podem ser considerados povos do campo, segundo Minas Gerais (2015), educadores e educandos dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terras, os atingidos por barragens, agricultores familiares, indígenas, quilombolas e assalariados temporários. Podemos incluir nesse rol de seres humanos que vivem da terra e na terra, os seringueiros, ribeirinhos, posseiros, assentados da reforma agrária, enfim, todos que mantêm laços com o meio rural brasileiro. Trata-se de um amplo universo ocupacional, cultural e de histórias de vida, requerendo várias concepções de educação e revelando a educação do campo como um *locus* dialógico entre diversidades, desigualdades e luta por emancipação.

Pode-se dizer, seguindo esta concepção de educação popular, que a educação do campo é composta por um conceito, baseado em teorias, um conjunto de práticas pedagógicas e metodológicas que vêm se consolidando em princípios que direcionam o processo educacional. Um projeto, para ser considerado Educação do Campo, precisa conter um conjunto de princípios. Elencamos alguns:

- a) Participação ativa das populações do campo no processo planejamento, execução e avaliação;
- b) Uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades de ensino, melhoria da infraestrutura das escolas, formação de professores para atuação em contextos de desigualdade e diversidade;
- c) Compromisso com a luta pela construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade.

Ampliando e aprofundando este debate, Caldart (2003), apresenta importantes aspectos que devem ser considerados em todas reflexões sobre a educação do campo. Para ela, as pessoas são o maior valor produzido e cultivado pelos movimentos sociais do campo. Na esteira da educação popular, considera-se que as pessoas se educam, aprendendo a ser, isto é, realizando-se como ser humano e em todas as dimensões. As pessoas educam-se nas

ações que realizam e nas obras que produzem na vida real e para construir o seu futuro. As pessoas educam-se, produzindo e reconstruindo culturas e vivenciando valores. As pessoas educam-se, conhecendo para resolver questões do cotidiano, aprendendo com o passado para projetar o futuro. As pessoas educam-se em coletividades com a mediação do educador que educa pela sua conduta, suas habilidades e suas competências. Neste sentido, é necessário conceber a escola do campo como uma oficina de formação humana em todas as suas dimensões.

Intrínsecos a estes princípios, encontram-se diversos outros valores como o direito universal de acesso à educação de qualidade; o reconhecimento e valorização dos saberes locais; respeito à diversidade e o compromisso com um processo de desenvolvimento social que priorize a equidade e a sustentabilidade socioambiental.

Para contrapor à subalternidade das populações do campo e buscar, por meio da luta contra hegemônica, Caldart (2003) entende ser necessário e possível discordar da lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso, isto é, sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirma-se que é preciso estudar, para viver no campo com dignidade e autonomia.

Quanto à capacitação de professores do campo, Arroyo (2004) considera que “terra, escola e lugar” vão além de espaços simbólicos de culturas, identidades processo produtivo, o autor prega um processo de capacitação dos educadores, vinculado ao território, à terra, à cultura, à tradição do campo e a equidade entre os diversos espaços.

## **OS SUJEITOS DA PESQUISA EM SEU CONTEXTO E ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, em que se busca uma interpretação da realidade, com o foco da pesquisa voltado para as experiências vividas pelos atores que moram no campo e lutam por uma educação humanizadora, que valorize seus saberes, de qualidade, com

equidade e os preparem para o mundo do trabalho. A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos que incorporem as experiências subjetivas dos seres humanos em seus contextos institucionais, socioeconômicos, culturais e de produção de seus saberes e condições de suas existências. Neste sentido, Minayo (2002) também considera a pesquisa qualitativa como englobando o universo de significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e atitudes dos sujeitos, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis sem significados para os participantes da pesquisa.

A secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (2019) prevê atender, em 2019, a aproximadamente 72.000 alunos, em praticamente todas as modalidades, em 164 unidades escolares. Uberlândia possui 13 escolas municipais de ensino fundamental, espalhadas por diversas regiões da zona rural para atender, segundo o Censo de 2010, uma população de 16.747 habitantes.

Seguindo os passos dos movimentos sociais do campo, reivindicando reforma agrária pelo país, a região do Triângulo Mineiro despertou para o processo na década de 1.980. Houve forte resistência por parte dos fazendeiros, da elite econômica e hegemônica, especialmente de Uberlândia para evitar o processo de desapropriação das terras que não cumpriam a sua função social. As dificuldades para os movimentos sociais foram tantas e tão fortes que, somente em 1994, aconteceu o primeiro assentamento na região, no Município de Campo Florido. Apenas no Município de Uberlândia, segundo o INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2018), até 2017 são 14 projetos de assentamentos de trabalhadores rurais, beneficiando 775 famílias, passando da categoria estereotipada e depreciativa de sem terras para agricultores familiares. Considerando os números de quatro pessoas por família assentada, calculados pelo INCRA, teríamos uma população assentada em Uberlândia de aproximadamente 3.000 pessoas, cerca de 18% da população rural do município que, segundo o IBGE no censo de 2010, seriam 16.747 pessoas. Dessa forma, pode-se dizer que o número de escolas no meio

rural de Uberlândia seria justificado tendo em vista o tamanho da população que habita o campo.

Para o presente estudo, foram coletados, além da pesquisa bibliográfica que permitiu o aprofundamento teórico sobre o tema estudado, dados em documentos, legislação, visitas a cinco escolas da zona rural de Uberlândia, pesquisa observacional, conversas e entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e gestores de educação do município.

Estes dados e informações foram analisadas a partir de uma sistematização detalhada dos dados, aplicando as técnicas da análise do conteúdo, entendida não como uma mera leitura literal, mas antes o destaque de algum sentido que se encontra em segundo plano dentro de um texto. Conforme nos ensina Bardin (1977), o termo análise de conteúdo refere-se a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Também nesta direção, Godoy (1995) entende a análise de conteúdo, na mesma perspectiva de Bardin, como uma técnica metodológica que se pode aplicar a diferentes discursos bem como a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza da abordagem. Neste aspecto, a tarefa do pesquisador é compreender as características, as estruturas ou os modelos que subjazem por trás dos conteúdos de mensagens que estão sendo analisadas. O esforço do pesquisador é duplo. Primeiro, entender o sentido da mensagem, como se fosse o receptor normal, e, acima de tudo, desviar o olhar à procura de outras significações, outras mensagens, passíveis de serem observadas por meio ou ao lado da primeira.

Estes procedimentos metodológicos, amplamente utilizados por pesquisadores das áreas da Educação e Sociologia, demonstraram ser

adequados e permitiram análises significativas e representativas da realidade educacional no meio rural da região estudada.

## **MARCOS REGULATÓRIOS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Constituição Federal Brasileira de 1988 não se expressa claramente sobre a Educação do Campo, mas garante o direito de todos à educação, independentemente do local de residência, ou seja, zona urbana ou rural das pessoas. Considerando que “[...] os princípios e preceitos legais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país [...]” (MEC, 2001, p. 10), entende-se, por uma dedução lógica, que a Educação do Campo está contemplada. O aparato legal da Constituição Federal Brasileira desencadeou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), publicada em 1.996, com apenas um artigo dedicado a população camponesa como tendo direito à educação rural.

Apesar de uma referência sucinta, a LDB estabelece no artigo 28 que “[...] na oferta da educação básica rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]”. Os dispositivos legais flexibilizam a elaboração dos currículos e as metodologias educacionais que visem a atender às necessidades e os interesses dos alunos do campo, inclusive permitindo que o calendário escolar seja adequado ao contexto rural, (BRASIL, 1996).

Apesar da timidez da LDB - Lei nº 9.394/96 em propor avanços inovadores e ainda manter a denominação de educação rural, ela reconhece especificidades sociais, econômicas e culturais dos povos do campo e deu abertura para os movimentos sociais do campo reivindicarem seus direitos a uma educação de qualidade, que reconheça a identidade e a diversidade das populações rurais, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e extrativistas.

Na sequência dos dispositivos legais que ordenam a educação brasileira, passamos a analisar o PNE- Plano Nacional de Educação apenas os aspectos referentes ao período atual, 2014 a 2024, Brasil (2014). Quando trata

da educação do campo, percebe-se avanço em relação à garantia ao direito à educação, mas timidez quanto à efetivação dos princípios propostos nas 20 metas e 254 estratégias.

A meta número dois que universaliza o ensino fundamental, apresenta duas estratégias, voltadas para o atendimento a minorias historicamente excluídas do processo educacional. Uma das 13 estratégias, a de número seis, referente à meta número dois, propõe para atingir aos seus objetivos: “Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas”. (BRASIL, 2014).

A estratégia número 10 propõe estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

A meta de número 7 prevê, na estratégia 14, o desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais. E na estratégia 27, sugere-se desenvolver

currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência. (BRASIL, 2014).

As metas e estratégias do Plano Nacional de Educação contemplam também a educação infantil, o transporte escolar, a alimentação, a educação em tempo integral, sugere a limitação da nucleação, os recursos multifuncionais, a formação continuada dos professores, o atendimento especializado nas escolas e a produção de materiais didáticos específicos para esta educação diferenciada.

Na esfera federal, pode-se dizer que a educação do campo, para atender a esta população com características, cultura e necessidades diferenciadas, tem abertura para que os gestores regionais e locais possam elaborar propostas curriculares e práticas educativas inovadoras para uma educação de qualidade. Resta analisar se as demais exigências como infraestrutura física, bibliotecas, disponibilidade de tecnologias educacionais e formação continuada de professores com formação específica para a educação do campo estão disponíveis nas escolas.

O Estado de Minas Gerais constituiu uma Comissão de Educação do Campo composta por instituições de ensino, pesquisa, Secretarias de Estado, EMATER, e movimentos sociais do campo que, após inúmeras e longas discussões, publicou a Resolução SEE N. 2820, de 11 de dezembro de 2015, que institui, com bastantes detalhes, abordando os aspectos mais relevantes da educação, as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. O Artigo 3º estabelece os princípios da Educação do Campo:

- I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias;
- II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho;
- III- desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público;
- IV- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo;
- V- valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;

VI- Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão. (MINAS GERAIS, 2015).

Devido à participação ativa de diversos órgãos públicos, de universidades, de movimentos sociais do campo, de entidades de pesquisa e assistência técnica, no processo de elaboração das diretrizes, houve um direcionamento explícito sobre os caminhos da educação do campo em Minas Gerais. Esses direcionamentos dizem a respeito à gestão democrática, sobre o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias. Esta normatização tornou-se um importante instrumento, para viabilizar a construção de uma educação pública e gratuita que respeite à diversidade no campo no estado de Minas Gerais.

A publicação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo foi uma importante iniciativa democrática e participativa na consolidação da educação como um direito de todos, apresenta-se como um parâmetro auxiliar ao professor para orientar a sua prática educativa, as metodologias, a incorporação de outros saberes, tornando-a cada vez mais próxima e interativa com a realidade dos sujeitos do campo, formando assim um sentimento de pertencimento dos alunos em relação às suas identidades, e que verão na escola um trabalho educativo com sentido para suas vidas no campo e na sociedade. A concepção de Educação do Campo em Minas Gerais, assim como em diversas regiões do país, surge a partir da luta dos movimentos sociais do campo, em contraposição à tradicional educação rural e abrangendo um projeto político mais amplo, indo além da educação escolar e incluindo também os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

## **ANÁLISE E CONCLUSÕES**

As informações, observações, dados e análises até aqui discutidas, percorreram um caminho teórico sucinto, assentado em aspectos históricos e

conceituais que sustentam a educação do campo e a educação popular como fundamentais para uma formação humana que valorize as populações que habitam e labutam no campo.

Esse compartilhamento de experiências nos ajudou a compreender que a educação do campo tem sua base de sustentação na educação popular e, por isso mesmo, visa a construir um projeto educativo do campo, que considere as pessoas como seres de direito que buscam sua humanização sem perderem suas identidades.

Ao longo das visitas observacionais e discussões dialógicas, foi citada a qualidade dos livros didáticos distribuídos ou indicados pelo Ministério da Educação. Foram considerados fracos, ou seja, baixa qualidade em termos de conteúdo, de metodologias e também abordam apenas os aspectos relacionados ao campo, não considerando que a maioria das escolas do Município de Uberlândia estão localizadas em zonas mistas, próximas à cidade, distritos ou povoados onde as identidades, características socioeconômicas e culturais se misturam.

Ao se analisar os Projetos Político Pedagógicos das escolas, verificou-se que é utilizado o mesmo apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, tanto para as unidades urbanas quanto para as rurais. As equipes responsáveis pela elaboração dos PPP de cada escola informaram que foi orientação da Secretaria e que o debate em torno de uma proposta diferenciada não foi suficiente para alterar a decisão já tomada.

Endossando a proposta da Secretaria de Educação diversos gestores argumentaram que a maioria das escolas se encontram em zonas de transição do rural para o urbano, ou seja, algumas localizam-se em distritos habitacionais e outras próximas a bairros na periferia da cidade. Uma das escolas visitadas, devido à expansão urbana, especialmente pela construção de um bairro do Programa Habitacional Minha Casa Minha vida com 3.500 unidades habitacionais, incorporou a escola que muito em breve deverá se tornar urbana.

Notou-se um certo comodismo ou pouca criatividade por parte dos envolvidos no processo educacional, particularmente em relação a práticas

educativas inovadoras e que valorizem os saberes dos jovens ou que revelem novas formas de pensar e agir dos povos do campo.

Em relação à qualidade dos edifícios das escolas rurais do município encontram-se em boas condições de funcionamento, apesar de vários prédios antigos, necessitando de alguns reparos, atendem às necessidades de salas de aula, secretaria, pequena biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado -AEE, sanitários, bebedouros, banheiros, área para recreação, refeitório, etc. Verificou-se também transporte escolar disponível para todos os turnos e períodos.

O visível arrefecimento dos movimentos sociais do campo, notadamente os sem terras e assentados da reforma agrária, seja por conjunturas políticas, ou pelo atingimento dos objetivos de acesso à terra, a luta coletiva passa para um segundo plano, pois cada família realizou o sonho e agora tem que cuidar da produção, ou até mesmo por deixar as questões educacionais para os especialistas, isto é, os professores e gestores. Este fenômeno, além de razões de distância das famílias da escola e dificuldade de transporte, reflete na mínima participação das famílias nos conselhos escolares, nas reuniões de pais e atividades culturais que ocorrem na escola.

Estes fatos observados ao longo da pesquisa negam as propostas de Arroyo (2004), o qual entende a educação das escolas do campo como uma ressignificação a partir dos saberes, práticas produtivas, sociais e atividades populares da comunidade na qual a escola está inserida.

Em outras palavras, a educação do campo e a educação popular são pensadas como propostas de educação que valorizam os saberes, a cultura e o modo de vida dos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados ou considerados subalternos.

A educação libertadora, problematizada por Paulo Freire leva-nos a refletir sobre a importância da participação coletiva no processo educativo, especialmente da educação de qualidade e para todos, conforme os movimentos sociais e povos do campo buscam, uma escola do campo e reafirmando o “do” e não o “para” o campo.

No entanto, inversamente ao que se imaginava e defendido pelos autores com os quais dialogamos, os componentes curriculares encontrados no município de Uberlândia e região são os mesmos tanto para as escolas urbanas quanto as do campo. Desta forma, pode-se dizer que a educação do campo como prevista pelos movimentos sociais e educadores populares fica prejudicada, ou não praticada no município, restando apenas a boa vontade dos professores para empregarem práticas educativas que sejam emancipadoras e que preservem a identidade sociocultural e econômica da população do campo.

Desta forma, com a ampliação e a valorização das experiências e saberes dos alunos, alguns elementos que levariam ao desenvolvimento humano e a emancipação do homem do campo estariam sendo contemplados. Freire (1992, p. 240) é ainda mais enfático, ao nos alertar para a possibilidade de libertação que se desenvolve quando os sujeitos “[...] tomarem as suas histórias como reflexão e, destacando seus problemas, enfrentarem-nos”.

Durante a pesquisa ao longo das discussões e análises plurais ressaltamos aspectos relevantes do diálogo entre educação do campo e educação popular no sentido de compreender como a formação humana em sua plenitude é constituída nessa relação.

As populações do campo, ao conquistarem seus espaços como sujeitos de direitos, também se colocam na luta por uma escola de qualidade, na comunidade em que moram, de maneira refletida e elaborada, a partir de suas características socioeconômicas, culturais e baseada na prática dialógica, considerando as relações educação-comunidade, conteúdo-realidade, escola-movimento social, pois a intenção é educar os sujeitos para superar os problemas concretos do cotidiano, capacitando-os para o mundo do trabalho e formando-os enquanto sujeitos autônomos e emancipados.

No processo educativo, as práticas da educação popular, assim como as da educação do campo, encontram respaldo no princípio de vínculo da escola à realidade dos sujeitos, valores indispensáveis para que a educação não seja pensada nos moldes urbanos e executada no espaço rural, homogeneizando

realidades muito diferentes, especialmente na visão mercadológica do mercado de trabalho.

As observações, dados e respostas, obtidos durante a pesquisa, aproximam-nos da linha de raciocínio de Brandão (1981): “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações” (BRANDÃO, 1981, p. 7).

Ao estudarmos ou praticarmos a educação do campo, esta mensagem do autor continua viva e válida para continuarmos criando novas metodologias, novas práticas e novas teorias participativas e emancipadoras para esta população que foi abandonada por muitas décadas no Brasil. Outro aspecto da educação popular que se manifesta de maneira plena na educação do campo é sua incompletude, ou seja, ainda se tem muito para avançar, conquistar, construir e aperfeiçoar a educação que se é dada às populações rurais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, 2003.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório 229**. DT/DTI-2, 2018.

KOLLING, Edgar J., NERY, Ir., MOLINA, Mônica C. (org.). **Por uma educação básica do campo**: memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015**.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. Parecer n. 36/2001 aprovado em 04 de dezembro de 2001. Brasília, 2001.

SACRISTÁN, Juan Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Ações da Secretaria Municipal de Uberlândia** – MG. 2017-2018-2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

*Recebido em: 22/10/2019*

*Aprovado em: 11/05/2020*

