

POLÍTICA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL:
REFLETINDO INTERAÇÕES COM EDUCAÇÃO NO CAMPO¹

Vicente G. F. Guedes²
Elisa A. F. Guedes Duarte³

INTRODUÇÃO

O crescimento/ aceleração da atividade econômica brasileira, principalmente a partir dos anos 1930, ocorreu de forma centrada na indústria e no comércio e localizado no espaço urbano, metrópoles e, predominantemente, no centro e sul do País, tornando-os destinos para milhões de migrantes em busca da sonhada mobilidade social, operada como recrutamento de mão de obra em reserva, elemento de política nacional. Esse fato, que na época revelou grandes transtornos, agrava-se como problemático desde então, uma vez que as urbes não comportavam com dignidade os contingentes migrantes, revelando falhas de planejamento e de instalação de bases econômicas e estrutura urbana, com efeitos sociais acumulados, cuja contabilidade hoje tem várias faces, sendo uma delas as populações em condições precárias de sobrevivência, com reduzido Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Tudo isso resulta em elementos desejados ou efeitos colaterais, ações e omissões, acertos e equívocos de políticas públicas, em um quadro de contradições que gera e contém dados como o fato de o Brasil ocupar a sétima posição entre os PIBs e a 88ª posição em educação no mundo (BUARQUE, 2011).

Com os efeitos dessa desequilibrada balança sociopolítica, e ultrapassada a circunstância em que a indústria precisava da mão de obra em reserva no

¹ As construções neste trabalho são de responsabilidade dos autores e não implicam, necessariamente, posições institucionais de organizações a que são vinculados e nem daquelas citadas.

² Zootecnista, doutor em Política Científica e Tecnológica, com trabalho no grupo de Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia, no Instituto de Geociências (www.ige.unicamp.br/), Brasília, DF. galileuguedes@hotmail.com

³ Graduada em Letras, mestre em Educação, professora do Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas, MG. elisa@unipam.edu.br

campo, formuladores governamentais pontualmente assumem a necessidade de medidas para reduzir o êxodo (fixar o homem no campo), transformando o mundo rural em locus estratégico, mantido o paradigma neoclássico que espera do agro o cumprimento das funções de produzir alimentos a baixo preço, ofertar matéria-prima para a indústria e gerar excedentes exportáveis (divisas para o País). Em novas ondas, talvez técnica e politicamente mais bem qualificadas, houve e há muitas tentativas, inclusive alguma de natureza educacional, intensificadas a partir dos anos 1980.

Na última década do século 20 e trânsito para o atual, a combinação de políticas de vários propósitos em um mesmo programa ou território ganha contornos como sendo o ideal. Um esforço dessa natureza é o observado na experiência do município de Patos de Minas com o Programa de Desenvolvimento Rural Sustentável (Progredir), com foco no Projeto de Educação Familiar Rural (EdufaRural). O programa e o projeto educacional nele integrante previam vários objetivos, em destaque: para o município – criar e implementar soluções para entraves históricos ao fortalecimento e desenvolvimento do mundo rural; para outros agentes externos à municipalidade – gerar um acervo de conhecimentos sobre desenvolvimento local e rural que possibilite políticas de intervenção noutros territórios, com circunstâncias similares⁴.

Tematicamente, busca-se aqui uma reflexão multidisciplinar, considerando que a compreensão de processos sociais requer o aporte de diferentes campos do conhecimento. Em essência, prospecta-se até que ponto as partes atuantes no EdufaRural ou alinhadas com ele conseguiram provocar os impactos pretendidos na vida escolar e econômica, em seus contextos e comunidades. Investiga-se também se houve a construção da sustentabilidade do projeto, com a decorrente continuidade como ação da municipalidade, não adstrita aos limites de um órgão especializado ou de um mandato governamental. De modo consonante, foi avaliada a apropriação/incorporação da parceria, tida como essencial nas dinâmicas da política.

Para esta investigação, foram visitadas fontes que tratam de ou indicam continuidade/descontinuidade de políticas públicas de um modo geral e, mais especificamente, educacionais. Os contornos temporais para o trabalho

⁴ Ofício nº 417/2003, de dezembro/2003, do Gabinete do Prefeito de Patos de Minas, dirigido ao Diretor-Presidente da Embrapa.

circunscrevem fatos e fenômenos ocorridos entre 2001 (quando da concepção primária do EdufaRural) e 2014.

Para qualificar dinâmicas e pressupostos processuais trabalhados, é importante explicitar que o projeto estudado e esta investigação consideram o ideal da educação contextual, conceito especialmente compreensivo para a educação rural.

Por suas trajetórias sociopolíticas, o rural tem instituições e particularidades que o tornam um espaço diferente de outros, impondo um elenco de projetos contexto-específicos, inclusive para educação. Os estudos que moveram o EdufaRural e esta pesquisa assumem, também, que não há uma só agricultura e um só rural, o que reforça a necessidade de educações contextualizadas, inclusive no território municipal. Tal perspectiva, aqui adotada e construída, dialoga com autores que admitem, sugerem e/ou assumem que a educação do campo deve se preocupar com a defesa do direito de uma população de pensar o mundo com base no lugar, na terra e na sua realidade. Em uma síntese temática localizada no rural e na política estudados, educação rural precisa ser entendida como a elaboração, construção e reconstrução de conhecimentos aplicados empiricamente para a reprodução e/ou transformação do *modus vivendi* no e do campo.

No corolário, admite-se necessário repensar o grupo social do campo: agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, artesãos, comerciantes, trabalhadores rurais e fazendeiros – atores que residem e/ou atuam no campo e detêm especificidades culturais e dinâmicas próprias, ganhando composição e contorno particulares a cada território.

No âmbito da pesquisa agropecuária, têm ocorrido construções e/ou sido exercitadas reflexões, considerando as noções de *policy* e *politics*, em abordagens impulsionadas por estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e por estudos organizacionais. Entre diferentes outros formatos e conteúdos que a literatura oferta, para este trabalho, objetivando favorecer didaticamente a exposição e o desenvolvimento dos relatos e discussões, abraçam-se as mesmas noções:

Policy pode ser tomada como uma declaração de intenções e princípios, desejavelmente definida com mecanismos públicos de participação e oitiva populares, decidida por órgão superior na governança (política) e inclui formas de identificação de alternativas e efetuação de escolhas (tomada de decisão). A

sua implementação seria nela mesma prevista, com instrumentos processuais ou de protocolo. É nessa acepção que faz sentido a ideia de Estado e aparece o ciclo de políticas: definição de agenda (com identificação do problema); formulação política; adoção; implementação; e avaliação. Quanto a política, pode ser tomada como o exercício ou a prática de influenciar pessoas, em nível cívico ou individual, incluindo o alcance-ocupação de cargos de governo e eventual controle sobre comunidades humanas, onde aparecem figuras como partidos políticos, campanhas eleitorais e emendas parlamentares ao orçamento do executivo. (GUEDES; ALMEIDA, 2014, p. 11)

Ultrapassada esta introdução, o trabalho aborda, de modo breve, dispositivos legais e conceituais que enformam a educação no Brasil (tópico “Educação rural no Brasil entre os séculos 20 e 21 – brevíssima nota”). O arranjo de métodos e técnicas está sintetizado no tópico “Afiliações, métodos e técnicas”. A seguir, trabalham-se a história, geografia, agricultura e dinâmicas territoriais no município, principalmente nas últimas quatro décadas (tópico “Patos de Minas: aspectos socioeconômicos rurais”). O escrito continua, discorrendo sobre a educação rural em Patos de Minas, como um diagnóstico para relatar a experiência com o que foi implantado em 2002 (tópico “Educação rural em Patos de Minas”). O tópico finalizador sistematiza reflexões e considerações decorrentes do estudo e desafiadoras para novas investigações e perquirições.

Com estes conteúdo e formato, o ensaio deseja espaço no diálogo sobre questões essenciais com interessados em estudos sobre educação e CTS e com formuladores, operadores e avaliadores de políticas, propondo novo e adicional olhar sobre tais objetos e o campo como sistema social complexo.

EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS 20 E 21 – BREVÍSSIMA NOTA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) –, que regulamenta todos os níveis e modalidades do ensino escolar brasileiro, define educação como um processo formativo que ocorre em diversos espaços dos empreendimentos humanos: “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). No artigo 2º do diploma, o legislador buscou

as finalidades da educação escolar já explicitadas na Constituição Brasileira de 1988: a formação para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho, sendo uma tarefa obrigatória para o Estado e para a família, com a colaboração da sociedade.

Especialmente a respeito da educação no campo, a LDB prescreve:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Assim, o legislador assume que o espaço rural tem vida própria, com características que o tornam único, não um arremedo da vida urbana. Com base na Constituição de 1988, a LDB reconhece a diversidade socioeconômico--cultural e respeita a diferença, porém, sem praticar rupturas urbano-rurais, visto que a própria Lei aventa a ideia da criação de um sistema nacional de educação que busque um processo contínuo entre todos os níveis e modalidades de ensino praticados no território nacional. A regulamentação dos acordos para a definição desse sistema nacional esteve em discussão em 2015.

Em esforço de desenvolver, explicitar, regulamentar o referido artigo 28 e de orientar os sistemas de ensino, em dezembro de 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 36, “que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. O texto (BRASIL, 2001, p. 8) parte do pressuposto de que há interações entre o espaço e comunidades humanas e lembra que a compreensão de campo hoje não deve objetivar a nostalgia telúrica, mas compreender os conflitos contemporâneos de natureza econômica, social e política na questão da posse da terra. O Parecer fala a respeito dos movimentos sociais do campo, que reivindicam políticas inclusivas, adequadas às necessidades das famílias rurais e a uma realidade que, longe de se pautar pelo urbano, pretende respeitar

e oferecer às pessoas a possibilidade de se realizarem no espaço e no cotidiano que escolheram para viver.

As dinâmicas rural/urbano, apontadas no Parecer mencionado, emergem também em diálogo ocorrido em grupo de trabalho no Seminário Agricultura Familiar – Territórios e Políticas Públicas, realizado em Petrolina, Pernambuco, em novembro de 2014⁵. No evento, um dos grupos formados contou com 25 pessoas de diferentes áreas de atuação, incluindo agentes públicos da Embrapa, Ministério do Desenvolvimento Agrário, extensão rural, militantes de movimentos sindicais, sociais e religiosos, e técnicos e professores de universidades. Tratando de educação rural, elemento eleito pelo grupo como essencial para dinâmicas de desenvolvimento sustentável da agricultura familiar, um extensionista do órgão estadual pernambucano, que trabalha no município de Lagoa Grande, disse algo como: *a escola rural de ensino fundamental não ensina nada relevante para aqueles garotos. Ao terminar a oitava série, eles não têm nenhuma formação associada ao futuro como agricultores e nem estão preparados para viver no mundo urbano, caso seja esse o objetivo. Para a atividade rural, eles não sabem o que é um hectare ou uma tarefa, não conseguem participar da elaboração de uma planta da sua propriedade, seu lote, ou de um mapa de sua região, e nem fazer cálculos simples como a quantidade necessária de arame para fechar uma área com cerca de quatro fios... Para o meio urbano, também não estão preparados – as empresas exigem mão de obra qualificada, e eles não têm qualquer qualificação. Sequer conhecem o futuro que os espera caso migrem para a cidade*⁶. Uma outra pessoa no grupo emendou que as escolas não sabem que deveriam trabalhar essa realidade e que não há professores ou pessoal técnico preparado para essa demanda. Ninguém tem, sequer, noção do problema – sua existência e tamanho. Uma professora que estava no grupo, militante em movimento de mulheres, disse que as professoras não têm formação, treinamento ou condições de trabalho para esse desafio.

Com preocupação anterior semelhante, as reflexões no Parecer nº 36 do CNE (BRASIL, 2001) faziam referência a resultado do Seminário Nacional de

⁵ No evento, o primeiro autor neste trabalho atuou no registro/relatoria do Grupo nº 2. Os construtos neste parágrafo provêm de informações das notas pessoais do relator, aqui autor.

⁶ Conforme anotações pessoais do relator do Grupo nº 2 (ver nota anterior).

Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, que ocorreu em Brasília, de 17 a 21/12/2001 (CONTAG, 2001).

O documento sintetiza orientações de movimentos participantes, com itens que vão da I – Situação da Educação Rural Hoje; da II – Papel da Educação na Construção do Projeto de Desenvolvimento Local Sustentável; passando pela III – Concepção de Meio Rural; por 4.1. Princípios e Concepções que Fundamentam a Identidade de uma Escola Rural; 4.2. Organização Escolar Curricular; 4.3. Gestão Escolar; até terminar com a 4.4. Organização e Estrutura Escolar. Tudo isso com base nas seguintes premissas:

- A educação como uma das chaves para a humanização do ser humano, enraizada na cultura, nos hábitos e costumes de um povo, possibilitando a criação de coletividade que olha para trás (memória) e para frente (projeto) através de suas ações e práticas sociais.
- Políticas e operacionalização descentralizadas, propiciando a elaboração de proposições e intervenções a nível local.
- Maior participação da sociedade nas decisões das políticas educacionais, voltadas para a construção de propostas de desenvolvimento local sustentável.
- Possibilitar a construção de um ambiente educativo que considera a diversidade dos grupos humanos ali existentes [...] (CONTAG, 2001, p. 22-23).

Depois de tecer uma síntese histórica da educação rural no Brasil, o citado Parecer (BRASIL, 2001) analisa a Carta Constitucional de 1988, lembrando que ela, quando transforma a educação em direito público subjetivo, está considerando todos os níveis e modalidades de ensino em qualquer território do País. Entretanto, observa que, em grande parte das constituições estaduais que se seguiram, o reconhecimento das especificidades do ensino rural foi ignorado. O município objeto desta pesquisa criou seu próprio sistema de ensino. Na Lei Orgânica de Patos de Minas, a educação consta da seção V, artigos de 123 a 134, mas, mesmo a municipalidade sendo responsável pela maior parte do ensino fundamental do meio rural, a Carta pouco faz referência à educação praticada nesses territórios. O artigo que toca na responsabilidade com as escolas rurais afirma:

Art. 126 – O dever do Município para com a educação será concretizado mediante a garantia de:

I – ensino de primeiro grau, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, prioritariamente na zona rural;

[...]

§ 4º - O Poder Público Municipal reivindicará junto ao Estado a extensão de séries, inclusive de segundo grau, aos distritos e comunidades rurais. (PATOS DE MINAS, 1990).

Entretanto, ao prescrever a oferta de creches e pré-escolas para crianças de até 6 anos de idade, no Art. 128, o legislador preferiu privilegiar agrupamentos urbanos mais densos; ou seja, o espaço rural, cada vez mais rarefeito, seria condenado a não ter uma política de educação infantil, numa prática política de sua redução à condição de segunda categoria, por não ter densidade populacional significativa.

No único artigo em que se refere a currículo das escolas municipais, o legislador destacou conteúdos transversais, mas não a formação dos filhos das famílias do campo para a sustentabilidade, cultura e práticas camponêsas, tão diversas da vida urbana: “Art. 129 – As escolas deverão contar com infra-estrutura necessária ao seu pleno funcionamento. [...] § 3º - O currículo escolar incluirá conteúdos programáticos de prevenção do uso de drogas, de bebidas alcoólicas e de educação para o trânsito.” (PATOS DE MINAS, 1990).

Para os professores que atuam no meio rural, não há prescrição de formação específica, apenas de transporte gratuito, assumindo como patente que docentes e outros operadores da educação não comungam do universo camponês. Além desse dispositivo, o plano de carreira dos professores prescreve que receberão dez por cento a mais em seus salários aqueles que estiverem em exercício nas escolas rurais.

Dessa forma, aplica-se à Lei Orgânica de Patos de Minas o comentário do Parecer à primeira LDB brasileira, de 1961: “Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.” (BRASIL, 2001).

Com relação ao ideal de atividades curriculares dirigidas a um projeto de desenvolvimento sustentável – Resolução CNE/CES nº 1, Art. 8º, inc. II (BRASIL, 2002) –, o seu processamento dependeria de dispositivos flexíveis na legislação, de modo que conteúdos, componentes e distribuição de tempos curriculares nos projetos pedagógicos das escolas possam ser localmente

especificados. Sobre esse tema, os dispositivos são conflitantes e acabam por impedir a autonomia. Veja-se: os currículos da educação básica deverão ter uma base nacional comum, com disciplinas cujos conteúdos abordam “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” – Art. 26, § 1º da LDB (BRASIL, 1996). Tais disciplinas, na prática, são língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história. Mas o mesmo artigo ainda prescreve a obrigatoriedade, no currículo, do ensino da arte, religião e educação física. Vêm ainda as orientações para a abordagem, no âmbito desses conteúdos curriculares, de temas como: música, princípios da proteção e defesa civil e educação ambiental, exibição de filmes de produção nacional, símbolos nacionais, conteúdos relativos a direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A Lei prescreve também que o currículo escolar terá “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, art. 26). Nessa parte, contrariamente ao enfoque da vocação regional, a Lei diz que a escola deverá inserir uma língua estrangeira moderna.

Todos esses componentes curriculares, autônomos ou acoplados a outros, serão oferecidos em um currículo que prevê um mínimo de 20 horas semanais, ou 4 horas diárias, o que corresponde a 24 horas-aula de 50 minutos. No Brasil, as escolas públicas oferecem exatamente o mínimo determinado em lei e, na prática, a matriz curricular, para acomodar tudo isso, acaba por prejudicar conteúdos que carecem de professores específicos, ou que não fazem parte daquilo que a comunidade escolar entende como importante para as restritas e estreitas finalidades da educação nacional. Traço importante do modelo é que o tempo escolar é insuficiente para que escolas rurais possam adequar seus currículos “às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, como também para sua “adequação à natureza do trabalho na zona rural”, conforme o artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996).

Em 1997, o Ministério da Educação produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que, segundo seus idealizadores, conteriam apenas eixos balizadores dos currículos escolares, e não dispositivos impostos. Entretanto, apesar de os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

e as avaliações nacionais da escola pública versarem sobre esses conteúdos, as escolas e os sistemas não têm como tangenciá-los, pois podem sofrer as consequências, caso não tenham livros adequados ou seus alunos não consigam responder aos referidos exames.

Diante disso, percebe-se que, na lei, o Brasil tem visão paradoxal a respeito do assunto, fato agravado pelas fragilidades e disfunções na criação/ operação de políticas que realizem avanços. É o que este trabalho se propõe a analisar, refletir e desvelar na política do município de Patos de Minas para agricultores e comunidades.

Nos indicadores que acompanham a matriz, a Secretaria Municipal de Educação (Semed⁷) informa que temas transversais serão trabalhados de forma integrada aos conteúdos autônomos. É uma intenção de questionável aplicabilidade, visto que as diretrizes curriculares contidas nos livros didáticos, que os professores seguem quase à risca, não abrem espaço para os trabalhos adicionais ou diversificados, visto que tomam todo o escasso tempo escolar.

Esses livros são adquiridos para as escolas públicas pelo MEC, por meio do PNLD, o qual expede um documento com títulos e ementas das coleções e orientações sobre critérios de escolha por parte das escolas. O período que dura esse processo normalmente é de três anos. Em 2013, pela primeira vez, foram adquiridos títulos destinados às escolas rurais, tendo-se apresentado duas coleções para a escolha da escola, contra 21 coleções de livros mais voltados a temas ligados ao urbano.

AFILIAÇÕES, MÉTODOS E TÉCNICAS

Para o trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica em que se procuraram bases para uma reflexão acerca do contexto rural brasileiro em que se deu a trajetória da escola do campo. A seguir, foram investigados dados sobre Patos de Minas, local de concretização da experiência, a fim de conhecer aspectos geográficos e agrossocioeconômicos. Empregam-se ainda informações decorrentes de pesquisa socioeconômica com alunos das escolas municipais

⁷ Sigla que, a partir de 2004, substitui a anterior (Semec) para o mesmo órgão. Em alguns trechos deste trabalho, a sigla anterior está presente, em função das datas da documentação pesquisada.

em 2001. Na revisão documental, foram acessadas atas de reuniões e relatórios redigidos no âmbito da secretaria municipal de educação, acerca da experiência do município tanto com o Progredir quanto com o EdufaRural. Finalmente, aplicou-se uma pesquisa de campo em que se entrevistaram gestores do Projeto de Educação no município e um ex-aluno. Esse trabalho bibliográfico-documental e de campo permitiu a prospecção e análise pretendidas, um exercício aspirante a pensamento plural.

Particularmente sobre o Progredir, programa concebido e gerido na mesma administração municipal, dado o seu esmaecido delineamento, efemeridade e ausência de avaliações, há acervo pouco substancioso de memórias e registros documentais. Assim, não é objeto de exame neste trabalho, o que combina com o propósito de focalizar o EdufaRural.

O delineamento, prospecção, análise e reflexões tiveram, na base, conhecimento experiencial dos autores, nascidos e escolarizados fundamentalmente e com vida profissional no município estudado. Tal dimensão experiencial é parte importante dos métodos e técnicas e inafastável nos desenvolvimentos do trabalho.

Vale enfatizar que, embora não caminhe com disciplina por vereda estruturalista, o trabalho incorpora referências de que a cultura importa, no sentido de que atua como estruturante. Nela, as condições singulares da política, como subsistema, contribuem setorialmente para mudanças no social, ou podem contribuir. Em equivalente grau de consistência, abraça a ideia de que instituições importam – formam uma dimensão de análise donde são extraídos elementos essenciais para a compreensão do objeto. Da cultura e das instituições, o trabalho deriva para incorporar o habitus na forma de Bourdieu, como sistemas de disposições permanentes, regulares e transferíveis, estruturadas e estruturantes, que mediam práticas e representações nos contextos, não necessariamente obedientes a regras, mas que podem ser reguladas (BOURDIEU, 1972).

Ainda como componente do método, neste ensaio busca-se a persecução de objetos conexos, em esforço continuado, construtivo de conceitos e reflexões, envolvendo um conjunto de pesquisadores que, em diferentes subconjuntos, grupos e momentos, exploram temas da agricultura familiar, da mudança técnica, da ciência e tecnologia, do desenvolvimento social e respectivas interações

processuais, da educação, da sustentabilidade e da territorialidade, com produção discutida e publicada, tudo em diálogos em campos das ciências sociais aplicadas⁸.

PATOS DE MINAS: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS RURAIS⁹

Patos de Minas é um dos 31 municípios integrantes da macrorregião mineira do Alto Paranaíba, localizado na porção oés-noroeste do estado. Forma, com outros nove, uma de suas microrregiões. Em 2000, o município compreendia 124 mil habitantes residentes e alcançou 139 mil uma década depois, com presença de 8% no meio rural, revelados pelos Censos 2000 e 2010 (IBGE, 2004, 2014).

Os dados de trabalho da administração municipal, contemporâneos dos estudos mais robustos para gerenciamento do projeto sob investigação neste trabalho, assinalavam que coexistiam em Patos de Minas algo como 5,1 mil propriedades rurais, predominantemente pequenas e médias quanto à extensão, com uma agricultura diversificada e socialmente importante, tendo como principais produtos: café, soja, feijão, milho, arroz e cana. Reporta o relatório da municipalidade: “o setor agropecuário é uma atividade de expressiva importância econômica no município, sendo o setor majoritário na geração de empregos e o segundo maior gerador de renda da população” (PATOS DE MINAS, 2003a).

A história da ocupação do espaço, desconstruções e construções territoriais e constituição do município e, dentro deste, a resistência das famílias trabalhadoras e agricultoras que permanecem no campo, perpassada pela trajetória socioeconômica da agricultura, contém relações entre pessoas, grupos sociais e comunidades, informais ou formalizadas em organizações sociais, culturais e econômicas. Havia, na época de implantação do projeto em estudo (2001), 53 conselhos de desenvolvimento comunitário e três associações

⁸ Passos e percursos no temário mencionado e perseguição do objeto, entre outros registros, estão em Duarte et al. (2012), Duarte e Guedes (2006), Fronzaglia et al. (2008), Guedes (2010, 2011, 2014), Guedes et al. (2009), Guedes e Guedes (2015), Guedes e Tavares (2001), Guedes e Valente (2004) e Silva et al. (2006).

⁹ Para elaboração deste tópico, em termos de métodos, houve incidência de conhecimento experiencial dos autores, trabalhando, de forma combinada, elementos colhidos em diferentes espaços e fontes, especialmente: Duarte; Guedes (2006); EMATER-MG (2003); Ferreira; Ortega (2004); Guedes; Valente (2004); IBGE (2004, 2014); Patos de Minas (1990, 2003a). Em casos particulares, por razões técnicas, a fonte precisa é indicada.

de pequenos produtores, uma central dessas organizações, uma comissão de feirantes e uma de sub-bacia hidrográfica, um sindicato de trabalhadores e um patronal rurais, uma cooperativa agropecuária regional e, vinculada a esta, uma de crédito (DUARTE; GUEDES, 2006; EMATER-MG, 2003). As aproximações, superposições e outras relações dessas organizações com a política eleitoral e agremiações partidárias são inegáveis.

Hoje há 35 Conselhos Comunitários do meio rural em funcionamento, credenciados a receber subvenções da prefeitura, o que os lança a uma condição de quase paraestatais.

Dessas construções e dinâmicas territoriais emergem fatos e resultantes, algo tipificadores do agronegócio no final do século 20 e primeiras décadas do século 21, e exemplificados pelo aspecto de que Patos de Minas consta do conjunto de 55 municípios da região cafeeicultora do Cerrado Mineiro, distinguida com certificado de Indicação Geográfica, a qual cobre 155 mil hectares, com 4 mil propriedades produtoras (ORTEGA; JESUS, 2011; SIMO, 2015)¹⁰. São resultados de processos de aceleração capitalista fortemente impulsionados por práticas da ação coletiva e iniciativa empresarial, suportados por instrumentos de políticas públicas, principalmente subsídios.

EDUCAÇÃO RURAL EM PATOS DE MINAS

Em 2001, Patos de Minas iniciou a concepção e implementação de ajustes na política para educação rural, praticada em oito unidades de ensino fundamental pertencentes ao município, sediadas nas localidades rurais de maior densidade populacional, resultantes da nucleação de um universo de 69 estabelecimentos menores existentes em 1993.

No ano de 2003, contabilizaram-se 1.934 estudantes em escolas municipais rurais, mais cerca de 450 do entorno da sede do município, transportados diariamente para duas escolas municipais urbanas. Além disso, houve 1.127 crianças do campo matriculadas em escolas estaduais rurais e

¹⁰Mais informações, particularmente para dinâmica espacial da cafeeicultura no Cerrado brasileiro, podem ser captadas por meio de estudo socioeconômico em bases quantitativas, que indica o deslocamento do centro de gravidade da produção total da rubiácea no bioma, do Triângulo para o trecho entre Patos de Minas e Paracatu, entre 1975 e 2003, fruto de novas microrregiões produtoras no Nordeste, tudo especialmente sinalizador para observadores com fins de política (CHAIB FILHO; GARAGORRY, 2007).

urbanas (PATOS DE MINAS, 2003b), números correspondentes aos nove anos do ensino fundamental (o município foi um dos primeiros do Brasil a estender o ensino fundamental de oito para nove anos).

Nesse contexto, e com a finalidade de realizar um diagnóstico que subsidiasse a elaboração da referida política (um projeto), a Secretaria Municipal de Educação (Semec) observou, ainda no ano de 2001, em relação às escolas rurais e ao seu ambiente circunvizinho: fluxo decrescente de alunos; habitações rurais desocupadas; alunos desinteressados e com desempenho escolar insatisfatório; reduzida autoestima dos alunos – vergonha de serem “caipiras”; grande quantidade de jovens desempregados; insatisfação dos pais com a sua realidade, com desesperança e pessimismo em relação à possibilidade de melhoria de suas condições de sobrevivência e desejo de que seus filhos se formassem e se mudassem para a cidade, em busca de “coisa melhor”; professores caracteristicamente urbanos, sem maior ligação com o meio rural; material didático e proposta pedagógica voltados para temas e cultura urbanos (PATOS DE MINAS, 2001b).

Avançando, em que pese o contexto territorial e socioeconômico-agrícola sintetizado, o município mostrou-se carente de políticas públicas voltadas para a sustentabilidade de sua agricultura, mormente aquela praticada no regime da economia comunitária e familiar. Como afirmam estudos citados, a adaptação a novos paradigmas econômicos exige das famílias rurais e, em certa medida, de trabalhadores, algumas práticas comuns a outros grupos sociais: inovações tecnológicas, novos modos gerenciais, inserção comercial competitiva e capacidade de organização (ação coletiva). Essas competências, imprescindíveis para a sustentabilidade, parecem, pelo diagnóstico da Semec, não terem sido pontos fortes nas comunidades acompanhadas.

Tais constatações foram a justificativa declarada pelo poder público para buscar uma alternativa que desse conta de mudar o quadro diagnosticado, percepção essa que desencadeou pesquisas, estudos e discussões no âmbito da prefeitura, em particular na Secretaria de Educação, e ainda com interlocutores de entidades ligadas ao ensino e/ou relacionadas com o campo e a agricultura. Buscaram-se, então, bases para um projeto de educação inserido em uma política municipal mais ampla, aspirante ao desenvolvimento rural sustentável. Buscou-se um conjunto de políticas públicas que surgisse da escola, mas que não ficasse restrito a ela (PATOS DE MINAS, 2001b).

O aluno da escola rural e sua família

A pesquisa sobre o corpo discente permitiu extrair que: do público da educação municipal, 55% dos pais eram trabalhadores rurais, e 21%, pequenos agricultores; a renda familiar tinha média entre 1 e 2 salários mínimos mensais; a família era estruturada de acordo com os moldes tradicionais, e o relacionamento pais/filhos/irmãos, na percepção dos estudantes, de bom para ótimo; o aluno adolescente era trabalhador rural; existia um aparente paradoxo de concorrência e convivência da cultura tradicional (local) com a cultura de massas, midiática (com grande presença de conteúdos distribuídos por redes oligopolistas de comunicação); a escola não estava ligada ao mundo do trabalho, nem à cultura da comunidade. Ribeiro (2001, p. 4) contribui para a compreensão desse processo, quando afirma que “a política para a educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos”, indicação coincidente, mais de uma década depois, com a de debates realizados em novembro de 2014, no âmbito de seminário realizado em Pernambuco, conforme reportado no segundo tópico deste trabalho – Educação rural no Brasil entre os séculos 20 e 21: brevíssima nota.

A propósito, Ferreira e Ortega (2004) afirmam que a intensificação do progresso técnico provoca barreiras para a agricultura familiar, principalmente para estabelecimentos menos capitalizados e mais distantes dos mercados, os quais, se não se modernizarem, serão excluídos. Os autores falam também acerca da importância do associativismo para o fortalecimento desses pequenos produtores, o que proporcionaria a “escala mínima exigida (no caso da produção de leite), regularidade de oferta, qualidade e homogeneidade do produto exigido pelos seus compradores” (FERREIRA; ORTEGA, 2004, p. 14). Valorizando e fortalecendo a agricultura familiar, evitar-se-ia a dissolução da comunidade e do modo familiar de produção.

O conhecimento dessa realidade foi fundamental para os passos iniciais do projeto aqui descrito e para as reflexões ensaiadas.

Pressupostos do projeto de educação rural

Uma das descobertas de vários dos grupos envolvidos no projeto de Patos de Minas foi que o município deveria ter um plano de desenvolvimento

rural que considerasse o grupo familiar como um todo e a comunidade que ele compõe, pois, sendo essa a característica das relações de trabalho e produção, planejar apenas para os estudantes seria abordar a problemática de forma fragmentada (PATOS DE MINAS, 2001b). O documento produzido com base nas discussões afirmava a necessidade de se realizarem ações que promovessem a família rural e suas condições de vida, entendendo que, do contrário, o discurso da escola seria vazio: trabalhar com a criança e o adolescente na perspectiva da valorização da vida rural seria contraditório se, na prática, eles percebessem sua família ou unidade de produção estranguladas, pouco produtivas e com retorno ínfimo ao investimento em termos financeiros, de trabalho e de expectativas.

Outra questão debatida referia-se à liberdade de escolha do cidadão sobre sua movimentação espacial, sobre residir no campo ou na cidade, a natureza de seu trabalho e as suas perspectivas de vida. Nessa ótica, o modelo de educação adotado considerava valores e especificidades urbanos e rurais, para não desvincular o sujeito de seu espaço rural, tampouco segregá-lo ao campo, sem os subsídios necessários à sobrevivência na cidade, caso essa fosse sua opção (PATOS DE MINAS, 2001b). Considerou-se ainda que a própria estrutura do ensino fundamental não prevê a formação profissionalizante, mas a formação para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 1996).

Essas reflexões deram origem ao projeto de educação rural propriamente dito e a um curso de capacitação de membros de conselhos de desenvolvimento comunitário do município em atuação na época, visando a: despertar nas comunidades a percepção de que seu desenvolvimento passa por alguma forma de organização social e que há potencialidades ainda não exploradas em todas as localidades; tornar as comunidades aptas a propor o plano municipal de desenvolvimento rural sustentável e, com base nisso, buscar, em conjunto, a solução de seus próprios problemas (PATOS DE MINAS, 2001a). Ao mesmo tempo, foi lançado pelo poder público municipal, em conjunto com parceiros, o Programa de Geração de Renda, Emprego e Desenvolvimento Integrado de Patos de Minas (Progredir), com ações em dez áreas, a maior parte delas implantada entre 2001 e 2004: educação rural, associativismo, infraestrutura, assistência técnica, acesso ao crédito, apoio à produção, comercialização, gestão do meio ambiente, apoio ao turismo e saúde.

O projeto EdufaRural: a promessa

No esforço de mobilizar e buscar bases conceituais para a formulação de políticas e estratégias de gestão públicas, os dirigentes municipais, principalmente no órgão de educação, intentaram dialogar com grupos, áreas técnicas e operadores de diferentes perspectivas metodológicas. Na esteira desse esforço, agentes técnicas da administração da área educacional municipal produziram documentos, no contexto de discussões com professores e dirigentes de escolas.

Na sequência, foi redigido o texto do Projeto de Educação Familiar Rural de Patos de Minas (EdufaRural), com o objetivo geral de resgatar a identidade do homem e da mulher do campo, desejando inspirar-se em Paulo Freire¹¹ e seu ideário. O ponto de partida era o contexto natural, social e econômico do aluno, sua vivência cotidiana, sua cultura. Considerava-se que, se a finalidade última da educação é a transformação do ser em sujeito de sua história e a influência transformadora sobre seu meio, a escola rural não poderia fechar os olhos para o fato de que seu discente seria, antes de tudo, elemento de um grupo familiar em que todos têm sua tarefa, seu trabalho e que ninguém está ali como um vazio em busca de preenchimento com elucubrações intelectuais, distantes e alienadas da realidade (PATOS DE MINAS, 2001b).

O projeto previa a formação em valores, saberes e competências adequados à vida como trabalhadores e agricultores, protagonistas de suas comunidades e cidadãos capazes de se organizar para a ação coletiva e transitar por agências de crédito e outros agentes no território. Enfim, a adaptação curricular era uma das estratégias pretendidas do EdufaRural, de modo a abranger o universal e o restrito (PATOS DE MINAS, 2001b), combinada com procedimentos como: material paradidático específico; dias de campo; palestras e relatos de experiências e técnicas inovadoras; projetos de pesquisa e demonstração; trabalhos comunitários; presença dos pais como parceiros das atividades; interdisciplinaridade; conexão com o programa de desenvolvimento rural do município.

¹¹ Paulo Freire (1921–1997). Sua pedagogia estava voltada para a “leitura de mundo”; o cidadão alfabetizado seria aquele que entende o mundo ao seu redor, com todas as suas contradições, e luta contra elas. No entanto, a preparação para a introdução da “palavra” consiste em uma série de etapas, que passa pela investigação minuciosa das condições de vida e trabalho dos alunos até a preparação do material que vai ser utilizado nas aulas. Cf. Freire (1983).

O documento orientador da ação política ressaltava um traço idealizado para o trabalho pedagógico – a interdisciplinaridade:

Sem fugir dos parâmetros curriculares exigidos por lei, e sem extrapolar as exigências de carga horária e dos programas específicos das disciplinas escolares, há de se realizar nas salas de aula, de modo interdisciplinar, a conexão dos conteúdos às necessidades e experiências próprias da realidade rural em que o aluno se encontra. Para tanto, temos já alguns indicadores básicos para essas atividades, contemplando, especificamente, cada conteúdo. (PATOS DE MINAS, 2001b).

Nesse trecho em destaque, ressalta-se uma interessante contradição ou paradoxo: o projeto se propõe a não “extrapolar as exigências de carga horária”. O que parece é que tais exigências especificam um mínimo em termos de carga horária e conteúdo, o que acaba se convertendo na meta rígida obrigatória – cumprida a custo e nunca superada. Traços adicionais para a função avaliação seriam: os sistemas locais/municipais de educação têm capacidade para alcançar esse mínimo de horas e conteúdo com qualidade? E para extrapolá-lo? A resposta é não, pois a escola brasileira oferece ao aluno um número exíguo de horas de permanência diária, com o conteúdo enciclopédico demasiadamente amplo para as capacidades dos professores e para a aprendizagem dos alunos, conforme mostra Carnoy (2009), comparando a educação escolar no Chile, em Cuba e no Brasil.

Seguem-se, a esse traço, propostas de ações pedagógico-metodológicas desejadas, em que o texto cita, disciplina a disciplina, como devem ser trabalhados os temas estipulados, de forma a envolver alunos e famílias: agricultura familiar; desenvolvimento e sustentabilidade; meio ambiente; modalidades produtivas de pequeno porte; mercado agrícola e processamento em pequenas produções; aspectos da produtividade e sua otimização; empreendedorismo; etc.

Embora cite, como fontes norteadoras do projeto, “algumas linhas pragmáticas como o sistema Decroly ou Montessoriano”, a “pedagogia da ação” de Dewey e a “linha libertadora” de Paulo Freire, o projeto, acompanhado das propostas curriculares que o sucederam, tem conceitos e tendências que induzem à percepção da linha das aprendizagens significativas, proposta pelo educador suíço Ausubel, no início da década de 1960. Para o autor, a medida do grau de aprendizagem do educando é dada pela forma como os novos conceitos são incorporados às suas estruturas cognitivas, na esteira daquilo que ele previamente conhece e lhe faz sentido.

Em fevereiro de 2002, o projeto foi implantado, com um encontro de educadores programado na forma de oficinas. Em todas as oficinas havia a presença de técnicos da extensão rural e de professores da instituição local de ensino superior, para a orientação dos temas de ordem agrônômica ou de economia agrícola.

A memória do ex-aluno entrevistado na pesquisa aqui relatada é ilustrativa desse momento: o ex-aluno estudou em uma escola rural de Patos de Minas, onde cursou todo o ensino fundamental. Atualmente é funcionário de uma loja de artigos eletrônicos no distrito sede, onde cursou o ensino médio em escola estadual e licenciatura em História, no centro universitário. Diz lembrar-se bem da data em que o projeto foi apresentado, quando o diretor da escola foi a sua sala de aula expor a proposta, que estava no sexto ano do ensino fundamental, início da compartimentalização das disciplinas, com um docente por conteúdo. A primeira reação dos alunos, em uma turma de perto de 40 discentes, a maior do estabelecimento, foi entender, de forma jocosa, que o projeto era “educação no curral”, “educação rural pros da roça”. Mas os alunos entenderam que a prefeitura “tinha um olhar diferente pra gente”, priorizava o campo. E esperaram que a disciplina seria mais descontraída, mais à vontade, e assim o foi no primeiro momento, porque veio uma professora “bonita, carinhosa, nova”, e sua primeira atividade, a convite do próprio aluno, agora entrevistado, foi ir com a turma à casa dele, acompanhados do diretor, para conhecer a produção. Lá havia muita castanha, que os alunos comeram à vontade, e que serviu de tema na próxima aula, quando foi discutida sua produção e importância de mercado. Foi combinado então, entre a docente e os alunos, que os passeios seriam alternados com a atividade de sistematização sobre o conteúdo visto: produção de porcos, de galinhas, etc. Segundo o aluno entrevistado, “a metodologia dela era interessante, a gente passeava, mas tinha caderno, matéria de copiar e tudo o que a gente via era contextualizado na aula”. Era sempre discutida a importância da produção para os camponeses e também para a população urbana.

Narra que, ao lado disso, a turma tinha acesso ao Programa Semeando, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), iniciativa da Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais (Faemg)¹².

O aluno descreve as três professoras de EdufaRural que teve até o final do ensino fundamental, que todas sempre reforçavam a importância

¹² Ver Senar: <http://www.drd.com.br/news.asp?id=50030803560100001>

do conteúdo da disciplina para os contextos urbano e rural. Essas docentes “direto estavam em reunião e curso na cidade”, porque a matéria “era difícil de ensinar, elas estudavam muito”. Havia alguns professores que apoiavam o trabalho e realizavam projetos interdisciplinares como o de português, por exemplo.

No período, houve três diretores que se sucederam, todos eles muito envolvidos com o projeto: havia festas na escola, com gincana cultural voltada para questões estudadas, o que era bem visto pelos pais que, inclusive, se impressionavam até com “a beleza do nome”, que “veio fervendo, os pais deram mais credibilidade à escola”. A família via o boletim, o projeto era conhecido, mas não mudou o regime doméstico de produção de leite: “nossa terra era só de três hectares e meu pai não fazia o trabalho com o leite e o queijo, só eu e minha mãe. Eu tirava o leite antes de ir para a aula e, depois da aula, fechava os bezerros antes de ir brincar. Todos os meus colegas também trabalhavam em casa”. O pai vendia sementes de braquiária e fazia alguma corretagem de pequenas glebas de terra. Entre os colegas de turma, a maioria continuou no meio rural e vive da terra até hoje. “O rural sempre esteve com a gente, mesmo na cidade”.

Lembra-se também dos livros paradidáticos produzidos para o projeto – a Série Educação e Cidadania –, leu todos os livros e fez os exercícios dos cadernos. A leitura era trabalhada em aula, por meio dos exercícios, de debates, de discussões, redação de resumos, estudos em grupos.

O entrevistado se entusiasma quando fala da formação política: o diretor da escola, por muitos mandatos, era a maior liderança do lugar, homem respeitado, sério, de fala tranquila, nas horas certas. O grêmio da escola era atuante, e as eleições para diretor da escola eram motivo de grande envolvimento de toda a comunidade. O Conselho de Desenvolvimento Comunitário era ativo demais, muito disputado, “nós sabíamos que o presidente do CDC era o presidente do Distrito e tinha muita ligação com a escola; houve época que uma professora era diretora da escola, outra professora era presidente do CDC, e outra cuidava da igreja: eram três irmãs que mandavam no Distrito”. E afirma, categórico: “a escola aprimorou nossa formação política, é o centro do Distrito, mantém pulsando; os ônibus do transporte escolar parados na praça animam o distrito; se a escola acabar, o Distrito acaba”. Diz que aprendeu a observar as lideranças do lugar e conclui que “a escola em minha vida é total”.

Mas recorda-se de outras atividades extraclasse: a presença da Emater-MG, com palestras das quais participavam também os pais. Um desses eventos teve como tema a produção de eucalipto, quando a população local pôde ver que a árvore tinha valor de mercado, dava dinheiro, e esse foi o comentário geral durante muito tempo, com muitos produtores aderindo ao plantio, existente até hoje na região.

Primeiras avaliações do EdufaRural: a realização

No final do primeiro semestre de 2002, a Secretaria de Educação promoveu episódico encontro de avaliação do andamento dos trabalhos. Foram apontados como pontos positivos até ali contabilizados: maior interação escola/família; maior dinamismo da escola; atividades mais diversificadas; reestruturação do espaço físico escolar, tornando o ambiente mais agradável; crescimento profissional e surgimento de novas lideranças entre os professores (aqueles que aderiram ao projeto em primeira hora); planejamento e execução de atividades interdisciplinares; surgimento e/ou consolidação de trabalho coletivo nas escolas; troca de conhecimentos entre alunos e professores (PATOS DE MINAS, 2002).

Os pontos identificados pelos diretores em suas escolas, como necessidades de melhoria, foram: recursos financeiros insuficientes para a execução de projetos locais; reduzido envolvimento de alguns profissionais, principalmente educadores de postura tradicional, cristalizada em práticas fechadas a inovações; reduzido envolvimento das escolas com os conselhos de desenvolvimento comunitário; baixa disponibilidade de material de apoio pedagógico. Além disso, notou-se que o pessoal das escolas precisava ser mais trabalhado, no sentido de que os resultados concretos, como hortas e pomares escolares, não eram os maiores objetivos. Tornava-se necessária a conscientização de que o projeto seria objeto de construção permanente, uma metodologia nova com vista a tornar perene um processo de transformação social, a exigir investimentos de longo prazo.

Aliás, em reflexão atual, processualmente aditiva às anteriores, tem-se que entre os desafios fundamentais do EdufaRural estava o fato de que se baseava no esforço por uma mudança de mentalidade, com formulação/introdução de

novos elementos na cultura por parte de educadores, técnicos, dirigentes e demais atores nas comunidades escolares, compondo novos olhares e práticas sobre a agricultura, o campo e as políticas para o desenvolvimento.

Conforme demonstra o histórico do município, era de se esperar um certo tipo de andamento refratário à transformação e ocorrido a longo prazo: a ocupação do espaço e, nele, a dinâmica territorial tiveram contornos e essência pautados pelo bandeirantismo, com eliminação de quilombos e povos indígenas para instalação do projeto “branco” nos séculos 17 e 18. No final do século 19, já havia-se formado um povoado às margens de um dos caminhos para Goiás e, no século 20, uma agricultura comercial diversificada, gradualmente incorporada como agronegócio em sete décadas (DUARTE, 2005; DUARTE; GUEDES, 2006; FONSECA, 1974).

Traços como o individualismo, o reduzido impulso organizativo/associativista a ele ligado, a aquiescência a correntes políticas dominantes e a quase exclusiva valorização da base material capitalista como fator de autorrealização configuram-se faces bem observáveis da cultura no território.

No âmbito da política e administração públicas, percebe-se um modo operativo pouco afeito ao pensar/planejar e ao refletir/avaliar, aparecendo a função controle como mecanismo exclusivo para garantir interesses do grupo que, no momento ou no exercício do mandato, domina o aparelho governamental. Nesse contexto, e expressando dele os elementos mais fortes, o sistema municipal de educação não formulou, no período, métodos e técnicas para acompanhamento continuado e avaliação de suas unidades, processos e resultados e, igualmente, não incorporou o uso de resultados como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com vista a mudanças substantivas na política, ou componentes pedagógicos com propósitos de melhoria contínua.

O município buscou, com o EdufaRural, reverter em nível local uma política brasileira de proteção restringida à produção rural em larga escala. Mas os relatórios da equipe de acompanhamento do projeto demonstram dificuldades de interferir em situações em que alguns docentes resistem a novas práticas, e os próprios possíveis interessados já se habituaram à escassez e não construíram o poder de mobilização. Acostumados ao individualismo e à falta de incentivos de toda ordem, também os trabalhadores e agricultores têm dificuldades na

busca/construção de soluções coletivas para seus problemas. O individualismo é global, no asfalto e na poeira; e, diante desse quadro, realmente não é difícil analisar a postura fechada e ensimesmada dos pequenos: eles não são vistos como protagonistas em um cenário dominado pelos grandes da produção agrícola. Nesse contexto, a escola pode avançar pela persuasão diária e contínua, porém, o avanço é lento (DUARTE, 2005).

Encerrado o primeiro ano de implantação, em reunião entre representantes das instituições apoiadoras do projeto e da Semec, pôde ser feita uma segunda avaliação de sua implantação. Aos pontos positivos já contabilizados, somaram-se a emergência de grêmios estudantis nas escolas, e a crescente movimentação dos conselhos comunitários em torno de cursos de capacitação, tanto em produção quanto em comercialização e cooperativismo, ministrados por organizações ligadas aos conteúdos (PATOS DE MINAS, 2002). Tal fato está na memória do referido ex-aluno, conforme se percebe em entrevista realizada neste artigo.

Vencida a primeira fase, um tanto mais complexa pela própria inexperiência, percebeu-se também que o EdufaRural não poderia dispensar um acompanhamento próximo e dinâmico, que apoiasse as escolas na nova tarefa, vista como desafiadora. Em busca de superar desafios e contradições, algumas ações foram adotadas: realização continuada de eventos de formação para educadores das escolas rurais; maior proximidade da equipe responsável pelo projeto em relação às escolas e a seus professores; criação do Conselho de Acompanhamento do EdufaRural, para atender à demanda multidisciplinar do empreendimento, para o fortalecimento da dimensão coletiva, para propor diretrizes do projeto e para seu acompanhamento; material bibliográfico, criado pela Secretaria; o estabelecimento de currículos mínimos para todas as disciplinas; inserção de uma disciplina intitulada EdufaRural na parte diversificada da grade curricular de todas as escolas rurais, com programa voltado para os temas propostos no projeto e com professor que também se encarregaria de promover os projetos coletivos e a interdisciplinaridade (PATOS DE MINAS, 2002).

Uma importante limitação em relação à efetivação foi e permanece sendo a formação do professor e de todo o pessoal técnico no sistema. Como na maior parte dos docentes das escolas rurais brasileiras, o elemento humano não foi devidamente preparado para compreender e atuar na realidade; grande

parcela do conhecimento que possuem da vida campesina é apreendida no cotidiano, quando ingressam na escola rural, mas não em processo político de mudança social, como o desejado. A então Secretaria de Educação pontuava que a maioria dos professores não tinha afinidade com o campo, uma vez que moravam na cidade e o tinham apenas como seu local de trabalho. Soma-se a esse fator a ausência de disciplinas nos cursos de formação de professores que tratam da educação diferenciada, como a indígena, a quilombola, a rural, entre outras.

Registre-se a esse respeito que, nos cursos de licenciatura do Unipam¹³, inclusive matrizes curriculares e conteúdos de disciplinas, esses elementos prosseguem ausentes até o momento. Questões e problemas associados à educação rural, incluso o universo da reforma agrária, não surgem de formas quantitativa e qualitativamente relevantes sequer em trabalhos obrigatórios de conclusão de cursos de graduação.

Pelas propostas expressas no relatório, é possível verificar que os membros dos quadros docente e técnico¹⁴ não possuíam competências¹⁵ para o complexo desafio. Tal fato está ligado a uma questão desafiadora na educação brasileira e mais desafiadora ainda no contexto de sistemas municipais de ensino: o conservadorismo cristalizado na prática docente, o que coaduna com Duarte (2007), ao trabalhar/investigar o Centro de Formação de Professores da própria Semec. A dificuldade dos professores em construir/abraçar novas políticas pedagógicas é ameaça grave para trabalhos que objetivam mudar territórios com base na e por intermédio da escola. De acordo com Sales (2007, p. 98), transformar uma prática docente “[...] exige que o professor detenha certas competências como a capacidade de motivação, mobilização e ação”.

Para a própria redação do documento intitulado Projeto Educação Familiar Rural – EdufaRural (PATOS DE MINAS, 2001b) –, foi contatado serviço de consultoria eventual, que elaborou um texto descontextualizado, artefato alheio ao que se poderia tomar como produto da construção coletiva, e revelador de fragilidades do órgão central do sistema.

¹³ O exame subjetivo dos quadros da educação pública municipal indica que essa IES é a provedora majoritária de pessoal diplomado de nível superior: docentes, técnicos e dirigentes, em mais de três quartos do total.

¹⁴ Inclui professores, técnicos, gestores e gerentes, nas escolas e no órgão central do sistema.

¹⁵ Competência, aqui, é tomada como o agregado dinâmico de conhecimentos, habilidades e atitudes, com seus componentes culturais.

Sales (2007), em pesquisa que também seguia e estudava o projeto, notou que os envolvidos não conseguiram alcançar relação satisfatória entre a teoria e a prática e, muito menos, realizar reflexões mais profundas sobre essa necessária dialética. Entrevistando uma das coordenadoras do projeto, Sales (2007) levantou que a informante imputa essa realidade à falta de conhecimento que os docentes apresentam em relação ao contexto rural. A autora levantou ainda que houve um esforço para resolver essa questão, que consistia na criação de um conselho de acompanhamento, constituído por interlocutores de organizações ligadas ao campo, além da realização continuada de cursos de formação para os professores das escolas rurais. Todavia, tudo isso era dificultado pela resistência de alguns à proposta que mudava seus hábitos docentes e que representava uma guinada para a qual não estavam preparados nem se sentiam motivados. Todas essas limitações são alta e negativamente impactantes na consecução dos objetivos do EdufaRural.

Com base nessas avaliações, para nortear o trabalho pedagógico, ocorreu a realização das ações concretas sugeridas, tanto a colocação da disciplina EdufaRural, quanto a produção dos livros.

A disciplina na parte diversificada do currículo, conforme relatado anteriormente neste artigo, ficou muito prejudicada, visto que a condensação de conteúdos previstos em lei, somada à exiguidade do tempo escolar, acaba por impedir um trabalho de adequação à natureza dos interesses do campo.

Os livros, oito ao todo, dos quais quatro títulos para o público infantil e os demais para o juvenil, foram fruto de um contrato da municipalidade com a Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). Versam sobre: valorização do homem do campo; empreendedorismo e mercado agrícola; organização de agricultores e práticas de comercialização da produção; meio ambiente; modalidades produtivas de pequeno porte e processamento em pequenas produções; e agricultura familiar (CONVÊNIO..., 2002). São histórias criadas por escritores contratados para o empreendimento, pelas professoras coordenadoras do projeto e por técnicos da empresa de pesquisa, e ilustradas também por artistas contratados. Contam ações acontecidas no campo, com personagens e enredos que mostram situações supostamente do cotidiano das comunidades rurais, sempre resolvidas de forma coletiva, tendo a escola como centro irradiador, difusor e solucionador de problemas.

Acompanhava cada livro um caderno de exercícios, para que o aluno pudesse fazer a interpretação dos textos e aplicar seu conteúdo a situações hipotéticas ou reais de seu dia a dia, de forma interdisciplinar, abrangendo todos os conteúdos do currículo.

Um destaque adicional: os quadros do sistema municipal de educação não contavam com técnicos capacitados/treinados em políticas públicas, em desenvolvimento social e econômico e em administração/gestão governamental. Essa lacuna era agravada pela mesma ausência noutros órgãos da administração municipal e pela inexistência de diálogo programático e operacional entre os diversos setores e departamentos.

12 ANOS DO EDUFARURAL: REFLEXÕES E OLHARES

Terminada a Administração Municipal 2001–2004, assumiu a gestão da municipalidade um grupo que, àquela altura, estava na oposição, pois o prefeito não conseguiu se reeleger, como é de praxe na política patense. A nova gestora da educação no município era proveniente da e pertencente à rede privada de ensino, o que já é um complicador, visto que o setor público tem uma especificidade, que demanda tempo para a compreensão e controle de variáveis, prismas pedagógicos, eixos fundadores, posições político-ideológicas, história e lutas¹⁶.

Uma ação negativamente impactante foi a retração do governo municipal diante do lobby das empresas de transporte coletivo comercial, revertendo a condição de que os ônibus do transporte de alunos, pagos pela municipalidade, transportassem suas famílias à escola. Com a vitória dos operadores privados, tal transporte passou a ser permitido apenas uma vez por semestre, para reuniões finais de período ou para as festas de encerramento. Tais visitas compunham prática definida no âmbito do Progredir e do EdufaRural, a fim de estimular a ida dos pais à escola, tanto em dias comuns para levar demandas diversas e até para acompanhar mais de perto as ações ali realizadas, quanto nas reuniões convocadas pelos estabelecimentos. As famílias, bem como as comunidades

¹⁶Informações aqui decorrem da experiência e conhecimento da autora deste texto, atuante no meio educacional patense desde 1974. Para dados sem referência a fontes, muitas não registradas, adotamos a memória histórica, tanto da autora quanto de pessoas pertencentes ao sistema municipal de ensino. Grande parte das informações é de domínio público.

adjacentes, eram parceiros importantes do Projeto; seus saberes, sua atuação, seu estímulo, sua contribuição eram partes intrínsecas do processo, de modo que proibir sua ida à escola foi uma grande perda, era o sistema fechando-se em si mesmo, em uma endogenia perniciosa.

Em busca de atualizar os dados de ensino fundamental das escolas municipais rurais, encontramos uma redução do número de alunos, tanto no nível procurado, quanto no nacional. No tocante a alunos municipais no meio rural de Patos de Minas, havia um contingente de 1.924 em 2003 (PATOS DE MINAS, 2003b), reduzido para 1.257 em 2015, conforme se apurou em visita pessoal à Semed.

Ainda no esforço de seguir o objeto, em dezembro de 2014, as coordenadoras pedagógicas da Semed foram procuradas por nós, em busca de informações atualizadas sobre o EdufaRural. No diálogo, as informantes comentaram que o Projeto acabou por “perder sua identidade”, visto que a Secretaria não o tinha mais como uma política prioritária, nem mesmo havia, no órgão, um técnico responsável por ele, como há para todas as outras disciplinas. Elas entendem que, há quatro anos, o EdufaRural está “hibernando”, visto que não houve mais orientações para as escolas, e que a disciplina existe apenas por si própria, entregue a um professor responsável por planejar, executar e avaliar, sem apoio pedagógico. Nas palavras das técnicas, é preciso “institucionalizar” o Projeto.

Não há também, na Semed, informação sobre o trabalho dos três professores que atuam nas seis escolas que ainda mantêm a disciplina (um agrônomo atua em quatro escolas, um licenciado em Ciências em uma, e um em Geografia, em outra). Duas escolas tiraram a disciplina do currículo. A pesquisadora foi orientada a procurar o professor agrônomo para saber como trabalha.

A contratação dos professores obedeceu ao Edital nº 12/2014, que “estabelece critérios e define procedimentos para inscrição, classificação, contratação e rescisão de contrato de pessoal para atuar na Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas” e estabelecia como formação mínima:

[...]

II – PEB – EdufaRural: a) diploma registrado ou declaração de conclusão de curso de graduação em Agronomia, em curso reconhecido pelo MEC e comprovante de complementação pedagógica;

b) diploma registrado ou declaração de conclusão de licenciatura plena na área da Educação, em curso reconhecido pelo MEC e comprovante de conclusão de curso de Técnico em Agropecuária;

c) diploma registrado ou declaração de conclusão de licenciatura plena em Ciências Biológicas, Geografia ou História, em curso reconhecido pelo MEC;

[...]. (PATOS DE MINAS, 2014).

Foi descrito ainda um trabalho que tem sido feito por uma das escolas rurais em parceria com empresas do agronegócio, com grande envolvimento de pais. Lá, disseram as entrevistadas, o “Edufa” faz diferença. Há ainda um trabalho sobre empreendedorismo sendo feito com professores da rede pelo Sebrae, mas não houve mais informações a respeito.

Não há, na Semed, conhecimento a respeito das obras produzidas pelo município em parceria com a Embrapa. As pedagogas, inclusive, solicitaram à pesquisadora que lhes orientasse sobre como proceder para adquiri-los, pelo menos uma coleção para a biblioteca da Secretaria; biblioteca essa cujos livros foram doados a uma escola urbana, não existindo atualmente fontes bibliográficas nem mesmo para o trabalho do Centro de Formação de Professores instalado na Secretaria.

Assim, é preciso investigar a questão das parcerias que envolvem o Projeto. Mas não só isso: há também a gestão que deu continuidade (ou descontinuidade, fato comum em Patos de Minas), como também o acolhimento que a comunidade intraescolar dedicou à proposta, o que será procedido adiante, neste trabalho.

Parcerias como um desafio

No diálogo interinstitucional, gestores e técnicos da administração pública municipal, vinculados ao EdufaRural, procuraram erigir e desenvolver uma relação de parceria com outros agentes, quer entidades públicas, quer organizações sociais, quer firmas privadas. Como ideal de trabalho, essa ação foi pautada pela noção de parceria contida em Sousa e Silva (1993, p. 13), como “uma ação entre iguais [que] requer o comprometimento institucional com objetivos comuns como também supõe flexibilidade para adequar-se aos diferentes desafios apresentados pelos parceiros”.

Nesse afã, tentou-se a interlocução com organizações de ensino médio e superior, pesquisa agropecuária, extensão rural, formação profissional, desenvolvimento florestal, fomento empresarial, ação sindical e crédito. Várias dessas, que aderiram ao grupo ainda no momento das discussões preliminares em 2001, faziam parte do Conselho de Acompanhamento do EdufaRural, funcionando de maneira informal, limitada, frágil e precária diante do complexo desafio.

Os relatórios das reuniões do conselho mostram que alguns poucos parceiros associaram-se efetivamente no planejamento e execução de ações ligadas ao projeto. Mostram também que a concepção dessas ações partia de dentro da Semec, e que os parceiros trabalhavam por demanda, às vezes com uma postura de prestadores de serviços técnicos. Admite-se que o fato de não possuir caráter deliberativo talvez seja uma das razões pelas quais o interesse de participação de algumas das organizações sociais convidadas fosse tão reduzido. Outra razão é o pouco hábito de participação democrática existente na sociedade brasileira, máxime para colegiados consultivos ou gestores em políticas públicas. Isso ajuda a entender posturas pouco comprometidas por parte de interlocutores que ali tomaram assento.

A rigor, a própria denominação de conselho de “acompanhamento” merece ser objeto de reflexão. Na ausência de indicadores de desempenho tecnicamente estabelecidos e de dados colhidos de modo continuado, o “acompanhamento” era feito por meio de relatórios descritivos, produzidos pela equipe técnica da área de educação da prefeitura. Importa considerar que os conselheiros extra poder público municipal não faziam inspeções in loco nas escolas nem visitas às comunidades para tratar do projeto. Dessa forma, seguiam apenas um papel protocolar e, pelo perfil multidisciplinar do projeto, ficavam lacunas nessa supervisão feita apenas pelo olhar de pedagogas.

Há que se acautelar também em relação à parceria com organizações de pesquisa, pois não há registro de trabalho investigativo e orientado à sequência do projeto nem no âmbito do grupo de pesquisadores que capacitou os membros dos conselhos de desenvolvimento comunitário, nem do estabelecimento de ensino superior de Patos de Minas, cuja escola de nível médio e curso de graduação em agronomia faziam parte do conselho. Também o convênio firmado entre a empresa estatal de pesquisa e o município não foi efetivado

de forma a apoiar o desenvolvimento do território e alcançar os objetivos, colocados pelo prefeito e pelo presidente da empresa, na apresentação dos livros didáticos criados para o projeto: “Este produto editorial representa, assim, um compromisso interinstitucional, cujos parceiros somam forças na construção de soluções qualificadas para os complexos desafios do desenvolvimento, tendo como enfoque a cidadania da família do campo em harmonia com o meio ambiente” (CAMPANHOLA; SOARES, 2004). Também no convênio firmado entre o município e a mesma empresa está explicitada uma intenção muito maior do que a simples prestação de serviços editoriais e gráficos e de algum treinamento, a que a interação acabou se restringindo.

Entretanto, produzida a Série Educação e Cidadania, com seus oito livros paradidáticos e respectivos cadernos de exercícios, não se registrou mais nenhum tipo de ação conjunta. Não foram realizados novos planos de trabalho, e não pôde o município se beneficiar da parceria com a empresa de pesquisa. A parceria não evoluiu de forma sustentável.

Outro resultado, desde o princípio encarado como desejável, era o de conseguir a participação do sindicato representativo das forças trabalhadoras rurais no colegiado do EdufaRural, intento não logrado. As hipóteses para esse insucesso são muitas, destacando-se entre elas a diferença de orientação política ou de tendência ideológica. De par com essa possibilidade, surge o fato de que, historicamente, no poder público, sem motivações para aproximação e interlocução com movimentos sociais ou sindicatos de trabalhadores, dirigentes e técnicos não formaram princípios de gestão, métodos de trabalho ou habilidades de negociação para iniciar, com eficácia, o tão necessário processo. A mesma tendência majoritária se pode observar em relação aos sindicatos, especialmente de trabalhadores: em grande medida, não são instados a participar da formulação e/ou acompanhamento e avaliação de políticas públicas (gestão social).

Sales, em dissertação sobre educação rural em Patos de Minas, entrevistou a presidente do citado sindicato e entende que não houve adequação da linguagem dos agentes públicos suficiente para o diálogo com a trabalhadora, fato que veio a provocar nela a “sensação de impotência” diante de um assunto que não faz parte de sua prática cotidiana: “Você é convidado para uma reunião, e o assunto, você não sabe o quê que vai discutir. Você não prepara, chega e

fica meio atordoada com o assunto novo e fica com aquele medo. Foi uma má preparação minha mesmo, eu assumo isso” (SALES, 2007, p. 118). Isso sugere que as partes não se estruturaram para a parceria, quer no tocante a instrumentos e métodos de gestão de seus dirigentes, quer no âmbito de seu próprio discurso. Nesses casos, a participação exige mudança comportamental de todos os atores: governo e organizações sociais.

Continuidade/descontinuidade – resultados da investigação

No esforço de seguir o objeto, foi possível perceber, de forma acentuada, a força da história de descontinuidade nas políticas públicas brasileiras, em especial no município de Patos de Minas.

Uma das características políticas de Patos de Minas é o fato de que se alternam, ao longo de sua história, dois grupos políticos distintos que, na maior parte do tempo, atuaram em posições antagônicas. Decorrentes das antigas agremiações¹⁷ PSD e UDN, fundadas em meados do século 20, esses grupos, de mesmos matizes éticos e cortes ideológicos, deixaram suas marcas até na própria arquitetura local, o que permite entender seu percurso histórico e o poder de suas ações.

Interessante também é o fato de que, mesmo a emenda constitucional que permitiu a reeleição de agentes do executivo no Brasil tendo sido aprovada em 1997, no município de Patos de Minas nenhum prefeito logrou ser reeleito. Além disso, desde o governo 1993–1996, nenhum prefeito conseguiu fazer seu sucessor, de modo que os dois grupos têm se alternado no poder. Isso, embora seja considerada uma forma de arejamento político, traz uma sequela atroz: o antagonismo conservador e a concorrência sem lógica administrativa consistente fazem com que políticas públicas locais não tenham continuidade, de modo que todos os que entram querem deixar sua marca. Mesmo que, para isso, tenham que abandonar um ciclo e abrir outro, interrompendo processos em andamento, antes mesmo que eles sejam avaliados, reajustados ou redirecionados.

No sistema da política pública pautada pela ruptura e descontinuidade, o programa de desenvolvimento rural sustentável (Progredir) foi abandonado.

¹⁷Na sequência: PSD (Partido Social Democrático) e UDN (União Democrática Nacional), ambos partidos formados em 1945. Em Patos de Minas, os diretórios de ambos foram criados por irmãos da família Maciel: Zama Maciel (UDN) e Antônio Dias Maciel (PSD).

Nesse contexto em que o EdufaRural precisa ser analisado, algumas questões devem ser atualizadas e discutidas.

No tocante ao EdufaRural, a proposta (PATOS DE MINAS, 2004), em suas Diretrizes, orienta que “As instituições escolares deverão contextualizar os conteúdos de todas as disciplinas, de forma a desvelar a relação dialética urbano/rural e a valorizar a cultura campestre, podendo incluir, em seu quadro curricular, a disciplina Educação Familiar Rural – EdufaRural”.

No capítulo reservado especificamente à disciplina, destinado à primeira fase do Ensino Fundamental para crianças de 6 a 10 anos, a proposta estabelece como temas: família rural, reconhecimento dos espaços de vivência, comunidades, ética e ecologia, comportamento associativista e empreendedor, empreendedorismo, agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. Para as de 11 a 14 anos, além desses temas, incluíram-se os relacionados ao agronegócio.

Na administração municipal imediatamente posterior, foi produzida a proposta curricular para a rede municipal de ensino. Em seu volume 3, prescrevem-se os conteúdos e metodologias curriculares para todas as séries/anos do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) (PATOS DE MINAS, 2008). O documento foi elaborado pela equipe de técnicos da própria Secretaria, formada pelas coordenadoras pedagógicas e por docentes que também compõem essa equipe.

Importa considerar que a equipe técnica montada pela Semec na administração 2001–2004 e treinada como formadora contínua dos professores da rede foi dispensada no início da nova gestão. Em seu lugar, foram arregimentados outros docentes da rede para compor a equipe técnica iniciante. Isso costuma acontecer nos novos mandatos de prefeito em Patos de Minas: técnicos que se encontram nas secretarias, com experiência e formação financiadas pelo serviço público, são substituídos a cada nova gestão. O próprio recorte temporal que os técnicos da Semed fazem no texto da proposta curricular de 2005–2008 demonstra a possibilidade e aceitação de que as políticas educacionais durem apenas um mandato, visão reduzida e redutora do processo educacional.

Se a primeira proposta de currículo foi implantada em 2004, e a segunda destina-se ao período 2005–2008, ambos documentos que mudam o processo escolar, assiste-se a uma desorganização inerente ao sistema, que não consegue

dar continuidade a projetos político-pedagógicos que têm apenas planos de governo (gestão), não de município. Mais um sintoma de que nem a educação do município é resistente às políticas partidárias de descontinuidade.

Quanto ao processo de interdisciplinaridade, previsto em ambas as propostas e essência do EdufaRural, cabe uma ressalva: os currículos brasileiros sempre recorrem a esse conceito quando o propositor quer um discurso inovador. Entretanto, na prática, parece tornar-se um método inviável, visto que não há formação para os professores que dê conta de procedimento tão complexo; o próprio projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, em sua maioria, oferece as disciplinas bem delimitadas e faltam registros de trabalhos sobre interdisciplinaridade envolvendo as diversas disciplinas das licenciaturas e até entre elas. Como trabalhar na escola básica em colaboração com o professor de história, de geografia, de português, de matemática, se entre os cursos respectivos na universidade não se encontram projetos conjuntos? Têm-se presenciado eventos em conjunto, mas não projetos temáticos de trabalho coletivo.

Assim, ao chegar à escola, em meio a tantas dificuldades que se colocam no cotidiano do ensino escolar brasileiro, o professor, dificilmente, consegue estabelecer algo minimamente parecido com a verdadeira interdisciplinaridade. Em Patos de Minas, aqui estudado, sequer há pessoas, métodos e técnicas no sistema para dar conta do desafio.

Já percebida a redução da prioridade do Projeto, por meio do processo de descontinuidade das políticas pelas administrações iniciantes, procura-se também compreender como ele foi secundarizado, como projeto escolar, do ponto de vista dos docentes das escolas rurais. Pode-se entender a dificuldade do professor em dar continuidade ao EdufaRural, por seu turno, por meio de interessante estudo que Gallo (2007) faz dos conceitos de “educação maior” e “educação menor”, adaptando as definições de “ciência maior” e de “ciência menor” em Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Gallo (2007) propõe, então, que educação maior seja “aquela produzida no campo da macropolítica e da gestão, desenvolvida nos gabinetes, no Ministério da Educação, nas secretarias de educação de estados e municípios, traçando metas, planos, cronogramas de realização”. Assim, para ele, a educação maior “está necessariamente investida de relações de poder”. Já a educação menor

seria “aquela desenvolvida pelos professores na solidão de sua sala de aula, para além de planos, políticas e determinações legais”. Esta “opera mais pelo alisamento do espaço¹⁸, permitindo o livre fluxo da criação”. E o autor observa que, mesmo não havendo oposição entre as duas, “não raro a educação menor constitui-se como espaço de resistência aos atos de educação maior” (GALLO, 2007). Nesse sentido, em que pesem todos os esforços da macropolítica em Patos de Minas, o cotidiano da escola rural resistiu ao controle e manteve a ordem dos acontecimentos de rotina. A um discurso que se pretendia, a um só tempo, educação maior e inovador, superpôs-se a força de uma prática conservadora, ora percebida como a esfera da educação menor.

Não houve a superação da postura política reducionista, tecnicista, mecânica e aspirante à neutralidade benéfica para todos, substituindo-a por uma compromissada com o contexto e as respectivas transformações, compatível com o que Gibbons et al. (1996) propuseram como novo modo de construção do conhecimento, e Nowotny et al. (2001), como processo de inovação contextual, ambos os trabalhos explorando dinâmicas sociais de ciência, tecnologia e inovação.

Claro está que, em combinação com esses aspectos, consideraram-se elementos da racionalidade político-administrativa e dos custos, haja vista que no município aqui trabalhado, antes da nucleação das escolas rurais, entre 1993 e 1997, havia escolinhas isoladas com menos de uma dúzia de discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos até este trabalho permitem inferir que, em sistemas locais/territoriais como o de educação municipal em Patos de Minas, a esfera operacional, ou da educação menor, tem elevada impermeabilidade a diretrizes políticas da esfera estratégica (cabeça do sistema), ou educação maior: a escola e o docente e, neste contexto, a direção e os técnicos em educação trabalham muito mais em “moto-contínuo”, repetindo “mais do mesmo” ou “sempre o mesmo”, e são pouquíssimo flexíveis diante de estímulos superiores. A própria ideia de estrutura hierárquica dentro do sistema, em aspectos técnico-pedagógicos e

¹⁸ Para o presente ensaio-relato, a noção de “alisamento do espaço”, absorvida e processada de Gallo (2007), refere-se à tentativa do professor de eliminar contradições, de desfazer conflitos, de tornar a turma passiva e aberta ao seu discurso e a suas metodologias, sem reações que ele considere negativas.

políticos, merece ser refletida e considerada ante a autonomia escolar da unidade e do professor. Esse achado nos remete ao *habitus*¹⁹, sistema subjetivo mas não necessariamente individual, e sua condição de mediador em estruturas.

O EdufaRural foi um empreendimento em política (na acepção *policy*) que pretendeu ser orientado para linhas pedagógicas de inspiração pragmática, que induziu a pensar em aprendizagens significativas, mas que, por força do *habitus* e da *politics*, não alcançou uma situação nem outra.

Diante do exposto, pode-se sugerir: os desafios que o percurso histórico coloca para os habitantes do campo, no sentido, principalmente, de sua sustentabilidade, contêm a necessidade de organização social. O enfrentamento de tal desafio, por sua grandeza, exige mudança cultural, incluindo padrão organizativo e políticas públicas focalizadas no segmento.

No caso do município em foco, percebe-se que, no lapso de uma administração municipal, operou-se certa mudança de perspectiva em ação idealizada para trabalhadores, famílias e a agricultura. A descontinuidade das políticas públicas estava prevista como um importante obstáculo a enfrentar. Nesse particular, o desafio para atores e agentes segue sendo a formulação de mecanismos de gestão social, com os quais a sociedade atue como guardiã, pois não há dúvidas quanto à existência de capital social cheio de possibilidades; contudo, há sérias dúvidas sobre se o processo é guiado por um esforço de construção de parcerias e gestão social sustentáveis.

Uma reflexão técnica e política interessante é voltada para o fato de o EdufaRural ser tomado e tratado como uma iniciativa e ação “da secretaria municipal de educação”. Outros atores representados no Conselho, várias das escolas da rede municipal, inúmeros professores, lideranças e conselhos comunitários e mesmo outros órgãos da administração pública municipal sentiram-se pouco responsáveis pela concepção, andamento e destinos do Projeto. Esse fato reforça questão essencial: conseguiu-se construir parcerias?

As iniciativas na educação rural do município, por sua vez, trouxeram ideias inovadoras, implantadas de modo parcial e em ações conservadoras. Os gestores educacionais mantiveram um discurso com componentes democráticos, sem, no entanto, conseguir sair desse âmbito.

¹⁹Veja-se Bourdieu (1972).

Registram-se nesse processo algumas tentativas de aproximação entre o poder público municipal e entidades representativas de trabalhadores. No entanto, essas iniciativas foram barradas pela própria dinâmica do processo, que prioriza uma linguagem técnica distante da utilizada pelo cidadão, dando a esse a sensação de impotência diante das questões que lhe são inerentes. Nesse contexto, reafirma-se o quadro de desigualdade presente na sociedade brasileira: a difícil parceria entre desiguais.

O EdufaRural (PATOS DE MINAS, 2001b) deixou claro que a escola seria o locus do desenvolvimento de novas formas comportamentais e mentalidades: as ações objetivas seriam desenvolvidas dentro e a partir da própria escola, que passaria a atuar de forma a promover a verdadeira democracia no campo. O material paradidático – livros e cadernos de exercícios – vem a esse encontro quando retrata situações em que comunidades resolvem seus conflitos através de discussões e tomadas de decisões entre seus membros. E é esse espaço de consenso e decisões autônomas, retratado no material, que apresenta soluções locais para os problemas enfrentados por grupos sociais rurais no Brasil. Todavia, sem a mobilização e a transformação de mentalidades, esse processo não avança.

A busca de dados e informações que se fez para planejar o EdufaRural e, mais recentemente, para os estudos a ele relativos, revelou grande carência de registros sobre o trabalho no projeto. À exceção de dados (ainda assim escassos e pouco atuais) sobre produção agrícola, em majoritária medida não foi viável minerar informações sobre reuniões do conselho, iniciativas desenvolvidas nas escolas, ações de capacitação de pessoas e outras. Caso pretenda formular políticas públicas mais coerentes, a administração municipal deve atentar para essa lacuna e organizar o trabalho de pessoas e órgãos, inclusive com sistemas de informação e gerenciamento de políticas públicas.

Vale destacar que processos de reestruturação organizacional de escolas públicas, como aquele de caráter quantitativo aludido no item 5 deste trabalho, muitas vezes têm o moto de redução de custos operacionais, como consta de matéria sobre discussão legislativa dos dias atuais em Patos de Minas, com foco em mudanças definidas pelo executivo para estabelecimentos rurais e urbanos, com remanejamento-deslocamento de alunos (GOMES, 2015).

Por tudo isso, resta uma ideia-síntese deste relatório de pesquisa: o EdufaRural converteu-se em mais uma política pública (policy) não realizada – a promessa política maior não foi cumprida em toda a sua extensão, tendo, como razão possivelmente mais forte, o fato de que, nos circuitos do poder público municipal estudado, domine a politics como elemento do comportamento dominante.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Droz, 1972. 272 p. (Travaux de Sciences Sociales). DOI: 10.3917/droz.bourd.1972.01.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2002. Seção 1, p.32. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=32&data=09/04/2002>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36/2001**. [Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo]. Aprovado em 4/12/2001. Relatora Edla de Araújo Lira Soares. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 p.
- BUARQUE, C. Vergonha do sete. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 abr. 2011.
- CAMPANHOLA, C.; SOARES, J. H. Apresentação. In: **Série Educação e Cidadania**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2004. Série Educação e Cidadania, 8 volumes.
- CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.
- CHAIB FILHO, H.; GARAGORRY, F. L. Dinâmica da produção de café na região do Cerrado entre 1975 e 2003. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA DOS CAFÉS DO BRASIL, 5., 2007. Águas de Lindóia. **Anais...** Brasília, DF: Embrapa Café, 2007. Consórcio Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento do Café.
- CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Propostas de diretrizes operacionais para a educação rural no Brasil**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f301Elaboracao_das_%20Diretrizes_%20Educacao_do%20Campo.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

CONVÊNIO de cooperação técnica. Brasília, DF: Embrapa; Patos de Minas: Prefeitura Municipal, 2002. 11 p. Convênio entre a Embrapa e a Prefeitura Municipal de Patos de Minas. Instrumento jurídico fotocopiado. Contém um anexo.

DUARTE, E. A. F. G. **Educação e autonomia do município**: o dito e o feito. 2005. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

DUARTE, E. A. F. G. Formação continuada de professores: um imperativo para os sistemas municipais de ensino. **Revista Alpha**, n. 8, nov. 2007.

DUARTE, E. A. F. G.; GUEDES, V. G. F.; SALES, S. Educação rural no contexto do desenvolvimento local: reflexões sobre base empírica. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO, 9., 2012, Luziânia. **Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento rural sustentável**: anais. Brasília, DF: Embrapa; Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2012.

DUARTE, E. G.; GUEDES, V. G. F. **Educação, tecnologia e desenvolvimento rural**: relato de um caso em construção. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. (Texto para Discussão, 24).

EMATER-MG. EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Sistema de realidade municipal**: Patos de Minas. Relatório extraído para a SEMEC Patos de Minas em junho/2003.

FERREIRA, R. G.; ORTEGA, A. C. Progresso técnico e agricultura familiar - impactos sobre a ocupação e a migração rural-urbana nas microrregiões de Patos de Minas e Patrocínio - MG. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 11., 2004, Diamantina. **Anais...** [Diamantina: UFMG], 2004. v. 1, p. 1-20.

FONSECA, G. **Domínios de pecuários e enxadachins**: história de Patos de Minas. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRONZAGLIA, T.; GUEDES, V. G. F.; SANTOS, E. The role of interaction of agricultural cooperatives and public research on technological change in Brazil. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES LATINO-AMERICANOS DE COOPERATIVISMO, 5., 2008, Ribeirão Preto. **Movimento cooperativo, transnacionalização e identidade cooperativa na América Latina**: anais. Ribeirão Preto: FEARP, USP, 2008.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A.M.F. de; MARIGUELA, M. (Org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintho, 2007.

GIBBONS, M.; LIMONGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. **The new production of knowledge**: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: SAGE, 1996. 179 p.

GOMES, R. Moradores da zona rural querem dialogar com a Prefeitura Municipal sobre reestruturação de escolas. **Folha Patense**, Patos de Minas, p. 17, 5 dez. 2015.

- GUEDES, V. G. F. Agrofloresta e mudança técnica: incorporação de conceitos ou conceitualização de fato social? **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 31, n. 3, p.523-543, 2014.
- GUEDES, V. G. F. Ciência, tecnologia e inovação e educação: objetos políticos a se discutir criticamente ou objetos técnicos sob dogmatismos contínuos? **Revista Alpha**, v. 11, p. 239-242, ago. 2010.
- GUEDES, V. G. F. Tecnociência, tecnologia social e adequação sociotécnica: cabe discussão no âmbito da sociedade e da política? **Revista Alpha**, v. 12, p. 209-216, nov. 2011.
- GUEDES, V. G. F.; ALMEIDA, J. S. **Criação de unidade da Embrapa na Chapada do Apodi - RN**: solicitação por requerimento parlamentar na Assembleia Legislativa. Brasília, DF, 2014. 13 p. Nota Técnica Embrapa/SGI nº 3, de 10 de setembro de 2014. Não publicado.
- GUEDES, V. G. F.; FRONZAGLIA, T.; MARTINS, M. A. G.; ROCHA, J. D. Discussão introdutória: experiências de pesquisa e desenvolvimento com comunidades agricultoras - inserção em cadeias agroindustriais. In: SOUSA, I. S. F. de; CABRAL, J. R. F. (Ed.). **Ciência como instrumento de inclusão social**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2009. p. 169-176.
- GUEDES, V. G. F.; GUEDES, C. D. F. R. Estudos CTS e construções em agroecologia: expansão de comunidade epistêmica ou processos transepistêmicos? **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 34, n. 2, p. 239-256, maio/ago. 2017.
- GUEDES, V. G. F.; TAVARES, E. D. A agricultura familiar diante de seus desafios para a sustentabilidade: uma visão introdutória. In: SPITZ, A.; PEITER, G. (Coord.). **Agricultura familiar e o desafio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Oficina Social, 2001. p. 15-35. (Cadernos da Oficina Social, 7).
- GUEDES, V. G. F.; VALENTE, A. L. E. F. Desenvolvimento territorial em Patos de Minas: política pública municipal para Agricultura Familiar. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO: AGRICULTURA FAMILIAR E MEIO AMBIENTE, 6., 2004, Aracaju. **Agricultura familiar e meio ambiente**: anais. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2004.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**: Minas Gerais: Patos de Minas. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2004.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**: Minas Gerais: Patos de Minas. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- NOWOTNY, H.; SCOTT, P.; GIBBONS, M. **Re-thinking science**: knowledge and the public in an age of uncertainty. Cambridge: Polity Press, 2001. 278 p.
- ORTEGA, A. C.; JESUS, C. M. Território Café do Cerrado: transformações na estrutura produtiva e seus impactos sobre o pessoal ocupado. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 49, n. 3, p. 771-800, jul./set. 2011. DOI: 10.1590/S0103-20032011000300010.

PATOS DE MINAS. **Lei Orgânica do Município de Patos de Minas**: promulgada em 24 de maio de 1990. Patos de Minas, 1990. Disponível em: <http://www.patosdeminas.mg.gov.br/downloads/arquivos/lei_organica_patos_de_minas.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

PATOS DE MINAS. Prefeitura Municipal. **Edital nº 012 – 14 de Abril de 2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.patosdeminas.mg.gov.br/processosseletivos/arquivos/anteriores/EDITAL%20PROCESSO%20SELETIVO%20-%2006%20-%20Educacao.doc>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PATOS DE MINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento e Orçamento. **Atividades econômicas**. Patos de Minas, 2003a. Relatório enviado à SEMEC Patos de Minas em junho de 2003.

PATOS DE MINAS. **Proposta de capacitação dos conselhos de desenvolvimento rural de Patos de Minas**. Patos de Minas, 2001a.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Censo 2003**. Patos de Minas, 2003b.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Projeto Educação Familiar Rural - EdufaRural**. Patos de Minas, 2001b.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Projeto EDUFARURAL**: proposta de acompanhamento. Patos de Minas, 2002.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Proposta curricular do ensino fundamental**: 1º e 2º ciclos. Patos de Minas: SEMEC, fev. 2004.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular**: volume 3: Ensino Fundamental. Patos de Minas, [2008?].

RIBEIRO, M. **Educação básica do campo**: um desafio aos trabalhadores da terra. Disponível em: <<http://www.bnaf.org.br>>. Acesso em: 5 set. 2001.

SALES, S. da S. **A educação rural brasileira**: limites e possibilidade do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002). 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, J. S.; BALSADI, O. V.; SOUSA, I. S. F.; GUEDES, V. G. F. A pesquisa agropecuária e o futuro da agricultura familiar. (p. 397-407). In: SOUSA, I. S. F. (Ed.). **Agricultura familiar na dinâmica da pesquisa agropecuária**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

SIMO, A. T. **IG**: Café do Cerrado Mineiro – evento mostra indicação geográfica do Café do Cerrado. Disponível em: <http://www.redepeabirus.com.br/redes/form/post?topico_id=17160>. Acesso em: 24 fev. 2015.

SOUSA, I. S. F. de; SILVA, J. de S. **Parceria**: base conceitual para reorientar as relações interinstitucionais da EMBRAPA. 3. ed. Brasília, DF: EMBRAPA-SEA, 1993. (EMBRAPA - SEA. Documentos, 9).