



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**



MARIA DORATH BENTO SODRÉ

**O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ E O CONTEXTO DAS
ESCOLAS DO MEIO RURAL: LACUNAS E TENSÕES NA
TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Salvador

2015

MARIA DORATH BENTO SODRE

**O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ E O CONTEXTO DAS
ESCOLAS DO MEIO RURAL: LACUNAS E TENSÕES NA
TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, da Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Livia Alessandra Fialho da Costa

Salvador

2015

S679t Sodré, Maria Dorath Bento

O território de identidade de Irecê e o contexto das escolas do meio rural: lacunas e tensões na territorialização da Educação do Campo/ Maria Dorath Bento Sodré . – Salvador, 2015.
156f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, 2015.

1. Educação 2. Bahia. 3. Educação do Campo 4. Aprendizagem 5. Gestão Escolar

CDD – 370.942

Dedico aos meus filhos Marks e Mayah por amor!

Dedico aos que teimam em existir na lida com o campo, com seus sujeitos e com seus saberes contra-hegemônicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a muitas pessoas com as quais compreendo que a vida é mais significativa em coletividade. Minha gratidão:

Dos que constroem conhecimento e militância: pelas referências, pelos horizontes que me fazem crer que é possível e preciso caminhar;

Rosana e Stella a inteireza delas no que assumem me fizeram ir mais longe. Minha reverência!

Paula, Adenilsa, Edileusa, Dayse, Juliany e Zé Fernandes pela persistência nas batalhas constantes e públicas;

Antônio Dias pelo acolhimento nesse “lugar” de doutoramento;

Lívia pelo encantamento da sua generosidade e inteligência;

Edmerson e Socorro Silva pelo histórico de credibilidade na luta da Educação do Campo.

Dos que me fizeram sustentar as adversidades, da distância dos meus filhos e das tristezas nas relações humanas:

Ápio, Arlane, Maria, Verônica e Tays que cuidaram de mim através do atendimento afetuoso e responsável aos meus filhos;

A Flávia, Edineiram, Ana Karine, Joelma, Márcia, Marluce, André Macedo, Janaina, Misse e Fernanda pela amizade, carinho, alegria e bem estar ao saber de vocês existirem e poder compartilhar da companhia;

Do território ao qual pertenço: chão que me enraíza e no qual crio horizontes.

colegas da Universidade do Estado da Bahia, DCHT- *Campus XVI* – Irecê.

estudantes da UNEB-DCHT – *Campus XVI* – Irecê, Barra, Ibititá, Lapão, Barro Alto e São Gabriel;

Atores do Território de Identidade de Irecê, pela credibilidade e acolhimento;

professoras e professores das escolas do meu campo de pesquisa, Fabrícia e Cezinha que me acolheram e contribuíram com este estudo, que também é parte de mim.

Avelar por sua presença nesse território quando da construção de alternativas.

Minha mãe, Evanilde Bento, pelo seu entendimento da terra como mãe e sustento e, meu pai Messias Sodré (em memória) pelo incentivo para o estudo como horizonte de autonomia e aprendizado.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as contradições entre a proposta da Educação do Campo assumida no Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável-PTDRS do Território de Identidade de Irecê-TII, na Bahia e, as condições materializadas no contexto da educação instalada no meio rural do Território. Uma das questões condutoras deste estudo é a identificação e problematização acerca das lacunas e tensões para territorializar a proposta da Educação do Campo. A orientação teórica assume a perspectiva das tensões e lacunas para compreender, as relações entre o modelo hegemônico de educação no TII e a contra-hegemonia, expressas nos princípios da Educação do Campo assumidas no PTDRS. As principais categorias norteadoras foram: *hegemonia* e *contra-hegemonia* de Gramsci (1991), acrescidas também das contribuições de Schneider (2004), no que se refere a *abordagem territorial* e, ainda, a de *território*, em Milton Santos (1994) constituem o suporte teórico. A pesquisa de campo desenvolvida entre os anos de 2013 e 2014 envolveu entrevistas, observações, grupos focais com participação dos professores das quatro escolas de povoados do município de Ibititá que traduzem, paradigmaticamente, semelhanças aos demais municípios do TII. Quanto à metodologia há um trabalho relacional entre concepções de diferentes sujeitos, sendo os atores da proposta no TII e os professores. Verticalizada no instrumento do grupo focal com professores das escolas e entrevistas com representantes do Colegiado Territorial. O estudo apresenta as lacunas tanto na operacionalização da proposta quanto no envolvimento dos professores e nos conflitos com o sistema municipal de ensino. Estas lacunas envolvem concepção de campo e de perspectiva para o mundo rural o que impactam nas tensões para o processo de territorialização da educação no TII e traduz as contradições entre a vida do território e as promessas do TII com o PTDRS. Conclui-se nesse trajeto que há lacunas e tensões entre o propor e o fazer, não houve mobilização de poder e encaminhamentos para agir na estrutura política em contra-hegemonia para materializa o plano de desenvolvimento sustentável rural. A trama da precarização do meio rural e sua escola encontra assim, outro reforço.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Território de Identidade. Territorialização. Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável. Precarização do meio rural e sua escola.

ABSTRACT

This research analyzes the contradictions between the proposal of the Rural Education assumed in the Sustainable Rural Development Plan-PTDRS of the Irecê Identity Territory-TII, Bahia, and the conditions materialized in the context of the education installed in rural areas of the Territory. One of the driving questions of this study is the identification and questioning about the gaps and tensions to territorialize the proposal of the Rural Education. The theoretical orientation takes on the perspective of the tensions and gaps to understand the relations between the hegemonic model of education in TII and the counter-hegemony expressed in the Rural Education principles assumed in PTDRS. The main guiding categories were: hegemony and counter-hegemony from Gramsci (1991), plus contributions from Schneider (2004), regarding the territorial approach, and also territory, in Milton Santos (1994), constitute the theoretical support. The fieldwork developed between 2013 and 2014 involved interviews, observations, focus groups with participation of teachers from four schools of Ibititá's villages that translate, paradigmatically, similarities to other towns of TII. Regarding methodology there is a relational work between conceptions of different subjects, being the actors in the proposal in TII and the teachers. Verticalized in the focus group instrument with school teachers and interviews with representatives of the Territorial Board. The study presents the gaps both in the operationalization of the proposal and on the involvement of teachers and conflicts with the municipal education system. These gaps involve field and perspective design for rural areas which impact the tensions for the process of territorialization of education in TII and translate the contradictions between the life of the territory and the TII promises to PTDRS. We conclude that there are gaps and tensions between proposed and done, there was no mobilization of power and referrals to act in the political structure in counter-hegemony to materialize the sustainable rural development plan. The plot of the precarization of rural areas and its school finds thus another reinforcement.

Keywords: Rural Education. Identity Territory. Territorialization. Sustainable Rural Territorial Development. Precarization of rural areas and its school.

RESUMEN

Esta investigación analiza las contradicciones entre la propuesta de la Educación del Campo asumida en el Plan de Desarrollo Rural Sostenible-PTDRS del Territorio de Identidad de Irecê-TII en la Bahia y, las condiciones materializadas en el contexto de la educación instalada en medio rural del Territorio. Una de las cuestiones conductoras de este estudio es la identificación y problematização acerca de las lagunas y tensiones para territorializar la propuesta de la Educación del Campo. La orientación teórica asume la perspectiva de las tensiones y lagunas para comprender, las relaciones entre la plantilla hegemônica de educación en el TII y a contra-hegemonia, expresas en los principios de la Educación del Campo asumidas en el PTDRS. Las principales categorías norteadoras fueron: hegemonia y contra-hegemonia de Gramsci (1991), acrecidas también de las contribuciones de Schneider (2004), en el que se refiere a abordagem territorial y, aún, a de territorio, en Milton Santos (1994) constituyen lo soporte teórico. La investigación de campo desarrollada entre los años de 2013 y 2014 envolvió entrevistas, observaciones, grupos focales con participación de los profesores de las cuatro escuelas de poblados del municipio de Ibititá que traducen, paradigmáticamente, semejanzas a los demás municipios del TII. En cuanto a la metodología hay un trabajo relacional entre concepciones de diferentes sujetos, siendo los actores de la propuesta en el TII y los profesores. Verticalizada en el instrumento del grupo focal con profesores de las escuelas y entrevistas con representantes del Colegiado Territorial. El estudio presenta las lagunas tanto en la operacionalização de la propuesta cuanto en la implicación de los profesores y en los conflictos con el sistema municipal de educativo. Estas lagunas envuelven concepción de campo y de perspectiva para el mundo rural lo que impactan en las tensiones para el proceso de territorialização de la educación en el TII y traduce las contradicciones entre la vida del territorio y las promesas del TII con el PTDRS. Se concluye en ese trayecto que hay lagunas y tensiones entre el proponer y el hacer, no hubo movilización de poder y encaminhamentos para actuar en la estructura política en contra-hegemonia para materializa el plan de desarrollo sostenible rural. La trama de la precarização del medio rural y su escuela encuentra así, otro refuerzo.

Palabras clave: Educación del Campo. Territorio de Identidad. Territorialização. Desarrollo Territorial Rural Sostenible. Precarização del medio rural y su escuela

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1- Mapa do Território de Identidade de Irecê
- Figura 2 - Áreas de plantio
- Figura 3 - Áreas destocadas
- Figura 4 - Áreas sem plantação
- Figura 5 - Vegetação da caatinga
- Figura 6 - Divulgação das viagens pra trabalho temporário
- Figura 7 - Áreas de Lagedão
- Figura 8 - Áreas do povoado
- Figura 9 - Estabelecimento comercial
- Figura 10 - Ambiente interno da sala de aula
- Figura 11 - Banheiro
- Figura 11 - Sala de Informática Computadores cobertos
- Figura 12 - Cozinha
- Figura 13 - Biblioteca
- Figura 14 - Área externa
- Figura 15 - Área interna
- Figura 16 - Pátio
- Figura 17 - Projeto São João
- Figura 18 - Fachada
- Figura 19 - Área interna
- Figura 20 - Área interna
- Figura 21 - Fachada Ampla
- Figura 22 - Entrada
- Figura 23: Quadra de areia
- Figura 24 - Rua do povoado
- Figura 25 - Fachada
- Figura 26 - Horta
- Figura 27 - Nome do Povoado
- Figura 28 - Fachada da Escola
- Figura 30 - Banheiro

Figura 31 - Interior das salas de aula

Figura 32 - Refeitório

Figura 33 - Horta

Figura 34 - Área externa

Figura 35 - Brinquedos

Figura 36 - Seminário: Plenária Inicial e Trabalho em Grupo

Figura 37 - Seminário: Plenária Final

Figura 38 - Capas Livro Didático “Coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo” da Editora FTD

Quadro 1 - Colegiado territorial

Quadro 2 - População residente por situação de domicílio e grau de urbanização nos municípios do Território Irecê, 2000

Quadro 3 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos e mais de idade e diferença das taxas dos municípios em relação à do território

Quadro 4 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos e mais de idade e diferença das taxas dos municípios em relação à do Território

Quadro 5 - Taxa de analfabetismo da população residente de 10 anos ou mais de idade, por situação de domicílio nos municípios do Território Irecê

Quadro 6 - População e domicílio particulares permanentes dos Aglomerados Isolados, segundo os municípios, distritos Região Econômica. Bahia 2000

Quadro 7- Perfil da estrutura fundiária do Território de Irecê

Quadro 8 - Distribuição dos estabelecimentos rurais, conforme a condição do produtor – Território de Irecê

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

ABAMES	Associação Baiana de Entidades Mantenedoras do Ensino Superior
ABC	Associação Beneficente do Caldeirão
ACCOJUS	Associação dos Criadores de Caprinos e Ovinos de Jussara
ADAB	Agência Estadual de Defesa Agropecuária da Bahia
ASA	Articulação SemiÁrido Brasileiro
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAA	Centro de Assessoria do Assuruá
CAPPA	Conselho de Acompanhamento do Plano Plurianual
CAR	Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional
CIAT	Comissão de Implantação das Ações Territoriais
CMDR	Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural
CODETER	Conselho de Desenvolvimento Territorial
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
CONSAD	Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DRS	Desenvolvimento Territorial Sustentável
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
EMATERS	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ESAGRI	Escola Agrícola de Irecê
FETAG	Federação dos Agricultores na Agricultura Familiar
FUNDIFRAN	Fundo de Desenvolvimento Integrado do São Francisco
GARRA	Grupo de Apoio e Resistência Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPÊ TERRAS	Instituto de Permacultura em Terras Secas
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGs	Organizações Não Governamentais

PPA	Plano Plurianual Participativo
PROINF	Programa Nacional da Agricultura Familiar, Infraestrutura e Serviços
PRONAF	Programa Nacional de Agricultura Familiar
PRONAT Rurais	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais
PTDRS	Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SAB	Semiárido Brasileiro
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TII	Território de Identidade de Irecê

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CONCEITOS REFERENCIAIS	26
2.1 ABORDAGEM TERRITORIAL	26
2.2 TERRITÓRIO	29
3 TERRITORIALIZAÇÃO NA BAHIA E O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ: PERSPECTIVAS E AÇÕES	49
3.1 O PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO NA BAHIA.....	49
3.2 O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ.....	53
3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO TERRITORIAL RURAL SUSTENTAVEL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ.....	58
4 NO CHÃO DO TERRITÓRIO: A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL OU O QUE TRAMA PELA SUA PRECARIZAÇÃO?.....	87
5 TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS LACUNAS E TENSÕES.....	124
5.1 LACUNAS E TENSÕES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO.....	126
5.2 LACUNAS E TENSÕES NA CONCEPÇÃO E VISÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
7 REFERÊNCIAS.....	148

1 INTRODUÇÃO

O estudo desta tese se insere nas questões contemporâneas em educação envolvendo perspectiva de territorialização da Educação do Campo e a afirmação do campo como espaço de vida, produção e cultura como projeto de desenvolvimento sustentável no contexto do Território de Identidade de Irecê-TII. Tem como referente a experiência da política de território do governo federal, com início em 2003, articulando sociedade civil e poder público para construir um projeto de desenvolvimento sustentável, territorial e rural.

A promessa de assunção da Educação do Campo no TII como proposta educativa no seu projeto de desenvolvimento, conforme apresentado em seu Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável-PTDRS é estudado nesta pesquisa através de dois termos: lacunas e tensões. Por considerar a contradição entre a proposta contra-hegemônica que a Educação do Campo se constitui e o contexto desse território de escolas, no meio rural, com perspectivas reprodutivista do modelo hegemônico que as orienta e gere. Assim, ressalta as lacunas entre a proposta e o contexto, e as tensões que elas encerram pelas contradições e pelos limites que a própria política de territórios estabelece.

Esta tese se define, portanto, como uma análise das lacunas e tensões na territorialização da proposta de Educação do Campo, que foi assumida no Território de Identidade de Irecê em seu Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável. Nesse aspecto, o objetivo é compreender as relações entre as proposições hegemônicas e contra-hegemônicas, no contexto da educação neste território, para a adesão no sistema de ensino dos princípios da Educação do Campo.

A questão de pesquisa que orienta este estudo é, portanto, como se estabelecem as relações entre o modelo hegemônico e as ações contra-hegemônicas, no contexto das promessas do Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável acerca da assunção dos princípios da Educação do Campo?

A análise se estabeleceu com o entendimento da proposta de Educação do Campo no que se refere a assunção no TII e, a escuta dos professores, por considerar sujeitos a quem é investido para a aplicabilidade de territorialização da proposta.

A pesquisa é parte do Programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), vincula-se a linha de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e integra o Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, pretendendo contribuir com os debates e estudos relacionados a Educação do Campo.

O interesse por esse estudo emergiu a partir da minha participação nas discussões acerca da implementação da Política de Território de Identidade, concebida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, e instituída como um modelo de planejamento e gestão para o desenvolvimento sustentável rural. Desde então, com emergência do Território de Identidade de Irecê – TII acompanho os debates, as proposições, as tensões e negociações expressas durante as oficinas de elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS), no período de 2005-2008. Acrescente-se também, uma pesquisa exploratória realizada no *Campus XVI/ Irecê*, onde sou professora, quando já se encontrava em andamento o movimento “Por uma Educação do Campo” protagonizado pelos movimentos sociais do campo. As lutas sociais por Educação do Campo sugerem a superação de um modelo de educação historicamente cunhado, sob a égide da educação rural que desconsiderou o modo de vida e a cultura dos povos do campo deixando-os na invisibilidade.

A política de Território de Identidade foi concebida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, assumida como um modelo de planejamento e gestão para o desenvolvimento sustentável rural. O primeiro Território de Identidade na Bahia foi o de Irecê, criado em 2003, é composto por 20 municípios com características sociais, ambientais, econômicas e culturais semelhantes. Desses 20 municípios, 10 localizam-se ao redor de Irecê, o município mais urbanizado e considerado o núcleo dinâmico do território, onde predominam agências bancárias, centros universitários e hospitais de média complexidade.

A partir de 2005, foram realizadas oficinas para a elaboração do Plano Territorial Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) organizadas por orientação do MDA e com a participação de sujeitos de organizações governamentais e da sociedade civil dos 20 municípios que compõe o TII.

Nessas oficinas, o grupo de trabalho responsável pela discussão sobre os horizontes da educação pretendida para o TII, após intensas discussões com a colaboração das representações mais significativas do território, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia, da Diretoria Regional de Educação-DIREC, das secretarias de educação dos 20 municípios que compõem o TII, também da sociedade organizada, assumiu a perspectiva da Educação do Campo para o TII. O que chamava a atenção nesse processo era a correlação de forças entre as proposições hegemônicas pela perspectiva do estado e aquelas provenientes das organizações da sociedade que tinham na Educação do Campo o horizonte para o PTDRS no Território de Irecê, proposta que foi assumida no Plano no ano de 2009.

Em 2009, motivada para conhecer melhor o contexto das escolas no meio rural e como se encontravam e pensavam sobre a sua identidade realizei uma pesquisa exploratória pela UNEB no *Campus XVI/Irecê*.

Com efeito, a partir das análises, ainda que superficiais, dessa pesquisa exploratória, emerge um conjunto de perguntas a exigir aprofundamento de estudos:

1- Quais as lacunas e tensões entre a proposição do PTDRS e as condições de existência da escola que precisam ser entendidas para favorecer a perspectiva da educação prometida no PTDRS? 2- Como se expressa a correlação de forças hegemônica e contra hegemônicas face às proposições da Educação do Campo no âmbito do PTDRS? 3- Quais as condições materiais e formativas nas práticas pedagógicas expressas pelos professores para desenvolver um trabalho educativo com a perspectiva da Educação do Campo?

Em 2011 quando ingressei no doutorado, dois anos da proposição do PTDRS já haviam se passado, o que suscitava muitas interrogações sobre a implementação das promessas da Educação do Campo inseridas no PTDRS e as questões suscitadas pela pesquisa exploratória por mim realizada, impulsionou a realização dessa pesquisa para o doutorado.

Inicialmente, um amplo material bibliográfico foi levantado, com o objetivo de nortear a pesquisa e construir o elenco conceitual para o estabelecimento do distanciamento necessário à pesquisadora, na compreensão do real. Ao lado disso num primeiro momento foi imperativo

compreender os eixos norteadores do documento produzido ao longo das oficinas de elaboração do PDTRS, concernentes à educação. Inicialmente a pesquisa foi bibliográfica e documental. Dado a importância de escuta dos sujeitos tanto do Colegiado Territorial quanto dos professores, se delineou com abordagem etnográfica, verticalizada pelos instrumentos da entrevista e do grupo focal.

A necessidade de interagir com aqueles que, em última instância, experimentam e vivenciam a educação situada numa realidade multifacetada e complexa, na qual o conhecimento sobre as mudanças engendradas por outros, não poderia ser produzido apenas pelo pesquisador, mas a partir da “[...] construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos de investigação.” (PIMENTEL, 2009, p. 133).

Assim, para capturar informações a partir do chão donde se desdobrou os demais momentos da pesquisa, o apelo recaiu para a chamada “pedagogia investigativa”, que possibilita ao investigador acessar tanto os processos e as dinâmicas nas rotinas quanto os aspectos mais estruturantes que estão na base dessas dinâmicas. Wright Mills (1980), com o conceito de “artesanato intelectual” introduzido no livro “Imaginação Sociológica” e, principalmente, no seu apêndice, é um dos autores que estrutura as bases estratégicas para a produção do conhecimento seguindo essa perspectiva. Por esse olhar, a produção do conhecimento resulta de uma fina articulação entre teoria e metodologia e, igualmente, pela superação da visão que transforma métodos em puras técnicas preconcebidas.

A pesquisa de campo nas escolas perpassou pela observação participante, sob a perspectiva da Participante Ativa em que por “[...] meio de um papel desempenhado no grupo, adquire um *status* no interior do grupo ou da instituição onde ele estuda. Está simultaneamente dentro e fora do grupo”. (BARBIER, 2007, p.126, grifo do ator)

Nesse sentido, Barbier (2007) elenca três tipos de observação participativa: a Periférica, na qual o pesquisador participa como membro, mas não está no “centro” das atividades do grupo; a Participante Completa, quando o pesquisador está implicado por já fazer parte do grupo; e essa terceira que Participante Ativa foi a escolha.

A etapa da Participação Ativa, no início da trajetória dessa pesquisa, foi desenvolvida mediante diferentes e contínuas ações. Período que subdivido em Apresentação, outro de Aproximação e um terceiro de Sugestão. Um esforço para construir e consolidar o *status* no interior do grupo e por assumir certas atividades passar a ser reconhecida como de dentro do grupo.

O papel desempenhado é de pesquisadora, mas também de professora. Este era um papel que já estava dado, pois boa parte desses professores já tinham sido meus estudantes na graduação. Para construir o *status* de pesquisadora no interior do grupo, decidi assumir algumas funções nos trabalhos pedagógicos que eles desempenhariam, sendo: proposição de dois projetos, um durante as comemorações do São João e outro de articulação com um projeto de incentivo a leitura. No projeto do São João assumi a tarefa de apresentar um banco de sementes e mediar a fala de convidados, no projeto de leitura coordenei a concepção do projeto.

Assumi algumas tarefas do fazer pedagógico dos professores para contribuir com o trabalho pedagógico e a formação dos docentes e ao mesmo tempo compreender como o trabalho pedagógico acontece no conjunto do processo educativo escolar, reconhecendo o histórico de precarização da educação das escolas no campo e o esforço do trabalho docente de fazê-lo acontecer e especialmente, provocar e avaliar a aceitação, resistências e limites para contextualizar a educação.

De março a junho em 2013 desenvolvi esta etapa da pesquisa, sendo: 1- Apresentação que se constituiu de visita as escolas, conversas com a direção e reunião com os professores e finalizando na realização do seminário; 2- A aproximação com uma proposta de articulação das atividades previstas com o São João e questões da agricultura familiar; 3- Coordenação de um projeto de leitura. Foram organizadas atividades, pensadas e assumidas coletivamente.

A inserção no grupo, na qualidade de pesquisadora, exigiu um outro olhar e uma outra compreensão do fazer cotidiano. A complexidade das questões da alteridade e do exercício de respeito para desenvolver uma escuta sensível das vozes e das artimanhas do comportamento num espaço onde se vive, reconhece Brandão (1985, p. 12) “[...] isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais [...] quando comparte com elas momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano”.

A decisão por essa inserção no cotidiano escolar é derivado da reflexão empreendida na pesquisa exploratória, que discutiu as propostas curriculares e metodológicas que as escolas adotam, as relações que os professores mantêm com o espaço rural, o que esperam das crianças que frequentam esta escola e de como as crianças desenvolvem sua identidade e lida com as relações de exclusão e preconceito a que estão submetidas na sociedade brasileira atual que persiste sob a perspectiva que o rural remete a pobreza, isolamento e desaparecimento. Ao utilizar a entrevista como técnica de coleta de dados elucidava-se elementos importantes para pensar diversos aspectos da educação no campo com foco na questão da identidade, mas nesta pesquisa exploratória as entrevistas eram estanques, não dialógicas.

Utilizou-se a pesquisa de cunho etnográfico com trabalho de campo e documental, entrevista semiestruturada, a observação sistemática, o registro fotográfico, conversa formal nas reuniões e oficinas, conversa informal durante as visitas nas escolas onde os educadores estão inseridos. A observação participante, utilizada como meio para obtenção dos dados primários e secundários necessários para a análise, interpretação e fundamentação das deliberações e ações que foram se originando. O Grupo Focal permitiu levantar mais informações sobre o pensamento dos professores quanto ao eu fazer educativo, o seu lugar nesse fazer.

O trabalho dessa pesquisa buscou incorporar a esta experiência propositiva de abordagem territorial o desafio de chegar até a dimensão de territorialidade, ou seja, de como irrompiam as questões do fazer cotidiano dos professores no trabalho nessas escolas e sob essa relação, compreender como eles entendiam a Educação do Campo e aspectos que reconhecessem os professores enquanto sujeitos que se destinam nas propostas para desenvolverem os trabalhos formativos no sistema de ensino, do que se podia capturar nessa pesquisa, no contexto das práticas formativas, no cotidiano escolar, elementos para compreender as lacunas e tensões presentes para se aderir ao projeto de Educação do Campo.

Do ponto de vista teórico, entende-se que os processos de proposição do TII e o contexto da educação neste território exigem, por primeiro, uma compreensão acerca da abordagem territorial, perspectiva hoje defendida por muitos estudiosos de políticas públicas e implementada pelo estado brasileiro e

pelos seus entes federativos, desde 2003, quando se discute as questões de desenvolvimento. Na literatura nacional, as contribuições de Sergio Schneider (2004) e Schneider e Tartaruga (2004) foram fundamentais para situar o processo de criação dos Territórios de Identidade na Bahia, em especial, o TII, bem como o seu PTDRS.

Não menos importante que as discussões sobre a abordagem territorial é a compreensão da categoria de território defendida por Milton Santos (1994), por considerar o território como espaço vivido, lugar das ações, paixões, poderes e força, lugar onde a vida se concretiza. Ora, a educação escolar ocorre nesse espaço de vida, onde as tensões entre as imposições hegemônicas e as proposições contra-hegemônicas se expressam e fazem irromper lacunas que historicamente foram silenciadas ou desconsideradas, como é o caso da educação pensada para o meio rural no Brasil. Neste sentido o apoio teórico veio de Antonio Gramsci (1991) que de forma singular soube olhar a educação para além da simples reprodução.

O estudo empírico foi realizado em quatro escolas pertencentes ao município de Ibititá o qual traduz, paradigmaticamente, as condições semelhantes dos demais municípios do TII. São escolas do sistema municipal de ensino, localizadas em quatro comunidades do município de Ibititá num total de 63, correspondendo a: 24 da Escola em Lagoa da Pedra, 22 da Escola de Canoão, 17 de Lagoa do Leite e 22 da Escola de Lagedão. Participaram professores, diretores e coordenadores ao seminário, no qual se buscou entender como se pronunciam sobre a Educação do Campo?

A escola é lugar por excelência da materialidade das políticas da educação, cujas tensões e lacunas podem ser capturadas nas práticas e nas narrativas dos professores e nas condições concretas das escolas. Neste sentido, foram selecionadas quatro escolas públicas do município de Ibititá para realização de um seminário e de oficinas com os professores, cujo critério de escolha dessas escolas considerou a maior concentração de professores e estudantes no conjunto das escolas nos povoados que a rede de ensino municipal apresentava. Estas escolas estão distribuídas no território de Ibititá, de modo que permitia acompanhar parte significativa da diversidade que o município constitui. Quatro comunidades de base agrícola familiar, sendo duas quilombolas, Lagedão e Canoão.

Do ponto de vista mais operativo, o seminário e as oficinas foram eleitos como instrumentos de diagnóstico para entender a concepção dos professores sobre Educação do Campo, como entendiam a relação escola-comunidade, a compreensão sobre a articulação de saberes e como expressavam seu papel no projeto educativo no sistema municipal de educação. O seminário reuniu todos os professores e as oficinas foram desenvolvidas por escolas.

O seminário como um momento inicial de diagnóstico foi desenvolvido com discussões em grupo, entre membros da mesma escola a partir de questões prévias construídas para levantar elementos sobre como se expressavam quando a Educação do Campo e as condições materiais, institucionais e educativas da escola onde atuam. Em seguida, foi apresentada a plenária geral com questionamentos pela plateia. Após esta ação de discussão, entendimento e registro das questões para compreensão quando ao entendimento da Educação do Campo que durou em torno de 8 horas. Durante uma hora contamos com uma palestra sobre o histórico da Educação do Campo com o propósito de ampliar o entendimento e ouvir as dúvidas, questionamentos, equívocos e interesses sobre a Educação do Campo. Os documentos produzidos são analisados em capítulos específicos.

As oficinas foram realizadas nas escolas e desenvolvidas com todos os professores, sendo a primeira sobre o projeto do São João, realizada em turnos diferentes para contemplar as especificidades pedagógicas do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II. A oficina sobre leitura foi realizada com o conjunto dos professores durante dois turnos, com intervalo para o almoço na própria escola.

Considera-se a importância de alguns aspectos para o estudo da problemática como o conhecimento dos professores sobre Educação do Campo; participação dos professores na elaboração de projetos pedagógicos e institucionais; envolvimento dos professores em ações de luta por educação, agricultura, categoria profissional. Entretanto, o diferencial desse estudo é partir do cotidiano que os professores estão envolvidos nessas escolas.

Tem-se, então, de um lado, as proposições no PTDRS e, do outro, os dados da pesquisa exploratória realizada no *Campus XVI/ Irecê* que indicam: a ausência de propostas de educação apropriadas para o espaço rural do TII; a prevalência de salas *multi* e *bi* seriadas, sem qualquer orientação teórico-

metodológica adequada para essa especificidade de educação, ainda persistente no meio rural; currículo com forte acento na cultura urbanocêntrica; ainda, as representações dos docentes das escolas pesquisadas, quando indagados sobre o trabalho que desempenham, oscilam entre “boa vontade”, lutas individuais e a extrema precariedade dos espaços, do trabalho profissional e da vivência escolar no campo.

Posto esse cenário e, pelo reconhecimento de conflitualidade entre uma proposição nos termos das Diretrizes da Educação do Campo no âmbito do PTDRS e as reais condições da educação expressa na realidade do campo no TII; Entende-se que: 1) a Educação do Campo passa, estratégica e necessariamente, pela formação dos (as) educadores (as) na perspectiva da qualificação social e profissional, o que requer suportes educativos que possibilitem vivenciar práticas pedagógicas para potencializar a “emancipação intelectual” dos sujeitos; 2) o campo é um lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, multiplicidade de geração e recriação de saberes organizados com lógicas distintas de lutas, de mobilização social e de estratégias de sustentabilidade; 3) a escola, mais especificamente, a escola do campo, é um lugar de reprodução da cultura hegemônica mas, contraditoriamente, um lugar de produção cultural da contra-hegemonia.

A tese foi organizada com os capítulos interdependentes, o segundo é conceitual para explicitar as lentes que orientam o olhar sobre território, abordagem territorial, hegemonia e contra-hegemonia e, Educação do Campo situando sobre a política de território de identidade. O terceiro apresenta o Território de Identidade de Irecê, e a dinâmica das forças e concepções para assumir o projeto da Educação do Campo no seu PTDRS. No quarto capítulo caracterizo o território sob a questão da relação e identificação entre rural e urbano e, situo o espaço geográfico do campo de pesquisa Ibititá e seus povoados com apresentação da estrutura das escolas e o quadro de professores participantes da pesquisa. No quinto capítulo analiso a partir das lacunas e tensões o contexto para territorializar o projeto de Educação do Campo como proposto pelo Território de Identidade de Irecê-TII para o desenvolvimento sustentável rural. Este capítulo tem a intenção de esclarecer os limites do projeto de estudo e os rumos que ele tomou para se tornar um

estudo enraizado no específico de uma localidade, na dimensão da luta da Educação do Campo e nas escolhas metodológicas e teóricas que foram feitas.

Aqui é possível reconhecer que a materialidade em que se apresenta o espaço físico geográfico do meio rural com pontuais e recentes ações de política pública pouco configura como um espaço de favorecimento a vida no campo. São instalações de um arraçoado de casas, sem infraestrutura de saúde, lazer, rede bancária e serviços em geral, saneamento e calçamento, escolas com atendimento de até os anos finais do ensino fundamental apenas, sem atendimento ao analfabeto e com diminutos pedaços de terra, desgastadas, com desmatamento da vegetação nativa. Há um certo entendimento de ser este o cenário próprio do campo semiárido. É essa precária situação para vivência social que contribui na instabilidade da vida nos povoados e que reflete o abandono e negação da vida no campo, tornando-o um lugar de “memória” do que se construiu como de espaço rural.

Este espaço de “memória” insiste em ser real, se atualizar, em continuar acontecendo com os que insistem em permanecer ou por não poder sair pelos vínculos familiares, pela possibilidade de manter-se na terra que o alimenta como trabalhador-proprietário, por continuar acreditando no projeto do triconsórcio do feijão, milho e mamona, anuais, entre outros tantos motivos que precisam ser retomados pra justificar ainda permanecer. São insistências, “teimosias” que ainda assim, existem e por existirem mesmo na precária condição que se encontra o meio rural matriculam seus filhos nas escolas e esperam que delas se assegurem o futuro que eles não podem garantir.

Assim, este estudo não se resume na discussão de um contexto de frustração, ele também existe, mas não se resume neste sentimento. Aqui se reconhece a esperança de poder pensar outras possibilidades para este contexto. A adesão a Educação do Campo reconhecendo os desafios postos para territorializá-la é também uma referência para compreender outras possibilidades mais dignas aos sujeitos que fazem deste território um espaço de vida.

A contradição entre a proposta contra-hegemônica representada pela Educação do Campo e o projeto hegemônico como estrategicamente se materializa na escola e no contexto de abandono do meio rural não se instala só como categorias de estudo, abstrata, mas também, nas “teimosias” dos que

aqui moram e de alguma forma insistem em existir nesse contexto de precarização.

2 CONCEITOS REFERENCIAIS

Neste capítulo apresento a abordagem teórico-conceitual que sustenta a problematização deste estudo, situando a perspectiva da abordagem territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário e assumida pelo Estado da Bahia desde 2003. Em seguida, se faz necessário, explicitar os conceitos de território, hegemonia e contra-hegemonia que embasam esta pesquisa para discutir as tensões da proposta hegemônica e a contra-hegemonia que se estabeleceram na implementação do Território de Identidade de Irecê. Situo o debate da Educação do Campo como uma projeto em construção, no contexto das lutas políticas pela terra e visibilidade de um espaço e sujeitos negados, no projeto hegemônico urbano-industrial. Este desenho teórico é a chave para entender as tensões e lacunas existentes nas condições da Educação do Campo e o proposto para o desenvolvimento sustentável do território.

2.1 ABORDAGEM TERRITORIAL

A “redescoberta” da categoria território tem permitido desdobramentos no âmbito da administração estatal no sentido de estabelecer bases instrumentais e práticas expressas pelo o que hoje passa a ser conhecido e operado como abordagem territorial, enfoque ou mesmo perspectiva territorial. Esta “operacionalização” do conceito produz um conjunto de outras referências para problematizar e de alguma forma representar o conceito. Nazareth Wanderley ao conceituar território na proposta do desenvolvimento, define como um espaço “[...] delimitado, cujos contornos são recortados por um certo grau de homogeneidade e de integração no que se refere, tanto aos aspectos físicos e às atividades econômicas, quanto à dimensão sociocultural da população local.” (WANDERLEY, 2000, p. 116).

O geógrafo Marcos Aurélio Saquet (2004, p. 69 apud CANDIOTTO, 2004, p. 81) auxilia na compreensão da abordagem territorial definindo que território só pode ser pensado no seu contexto com as forças da economia, da política, da cultura e da natureza. Para o autor:

O território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social. Dessa forma, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela convencionalmente conhecida como o território nacional sob gestão do Estado-Nação.

Analiticamente a abordagem territorial toma o território como espaço geográfico “[...] mas não se trata apenas do entendimento teórico e abstrato, pois esta perspectiva também propõe que as soluções e respostas normativas aos problemas existentes nesses espaços encontram-se nele mesmo”. (SCHNEIDER, 2004, p. 99).

Assim, no processo de reestruturação da economia e da sociedade, há um consenso de que o mundo rural brasileiro encontra-se em crise com o modelo tradicional de desenvolvimento econômico pautado nos princípios da “revolução verde”, coexistindo, em conflito, com a agricultura familiar e as lutas pela terra. Face a este cenário, ganha visibilidade o camponês espoliado e visto sob a frustrada projeção do seu desaparecimento, sobretudo, pela reestruturação produtiva com o capital especulativo no projeto do agronegócio e pela luta dos movimentos sociais pela terra, pautando o projeto da reforma agrária e o campo como espaço de vida digna. Ao tempo em que o campo ocupa um novo lugar de interesse, estes interesses não convivem harmonicamente.

É nesse contexto que o estado brasileiro, a partir da segunda metade dos anos 1990, institui “alterações na forma de gestão” (SCHNEIDER, 2004) e formata através do Ministério do Desenvolvimento Agrário a política de reorganização político-espacial e de operacionalização das políticas públicas para o desenvolvimento de territórios rurais com a designação de territórios de identidade. É nesse período que a perspectiva da abordagem territorial foi elaborada como referência para operacionalização da política de Territórios de Identidade. A partir de 2003, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), sob a égide do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltada para o desenvolvimento rural sustentável.

Essa política visa forjar a articulação e a participação de diversos agentes sociais com o propósito de discutir, conceber, elaborar e fazer a gestão social dos projetos de desenvolvimento sustentável, territorial e rural.

A proposição da política pública com a abordagem territorial traz novos aspectos dos quais destaco três: a opção de redesenhar o espaço pelo viés de território e não mais o de região, reconhecer a participação dos seus agentes entendidos como atores sociais e perspectivar investimentos articulados, não mais setorizados.

A territorialização das estratégias e ações públicas de desenvolvimento, portanto, implica um novo enfoque para pensar o próprio processo de desenvolvimento, questão se resume apenas a uma ampliação da escala espacial de planejamento, ainda que essa mudança de escala também seja importante para a configuração das dinâmicas de desenvolvimento rural. Isso supõe pensar a própria territorialização das ações para o desenvolvimento, bem como novas iniciativas de operacionalização, numa perspectiva que aborda o local a partir de suas potencialidades endógenas em constante articulação e coordenação com os fluxos e as iniciativas exógenas, normalmente com relação aos núcleos urbanos e às escalas mais ampliadas. (DELGADO; BONNAL; LEITE, 2007, p. 31-32)

Procurando instituir novas formas de gestão pública, esta é a perspectiva de uma unidade de referência que a política pública se apropriou com mecanismo de diagnóstico, ferramenta de planejamento e instrumento de participação política dos sujeitos, por representatividade e intervenção no tecido social.

Convém lembrar que a nova ótica para propor uma política nacional é resultado de forças sociais que reivindicam mudanças nos mecanismos de intervenção pública e de gestão sociais em face do modelo de desenvolvimento fordista, que tem provocado profundas desigualdades sociais. (MIRANDA, 2010, p. 41)

A SDT tinha como meta inicial a constituição de 450 territórios, incluindo 5.560 municípios. Essa meta foi estipulada a partir da definição de microrregiões rurais, que seriam “[...] aquelas que apresentavam densidade demográfica menor que 80 habitantes por km² e população média por município até 50 mil.” (BRASIL, 2005a; 2005b). Em 2003 foram criados 40

territórios; em 2004, mais 50, chegando a cobrir todos os estados. Atualmente são 164 territórios rurais compostos por 2,5 mil municípios.

Nos documentos da SDT/MDA, apresentam-se quatro diretrizes para atuação, a saber: fortalecimento agricultura familiar, reforma agrária, inclusão social e combate à pobreza rural, que deverão ser articuladas com outros órgãos e secretarias, como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Secretaria de Reordenamento Agrário (SRA) e Secretaria de Agricultura Familiar (SAF).

O modelo de gestão adotado é o da gestão social, que tem a participação dos atores locais como estratégia para política de desenvolvimento. Busca, portanto, promover a articulação e a mobilização entre os diversos níveis de governo (federal, estadual e municipal) e a sociedade civil, a fim de implementar parcerias nos programas e projetos do desenvolvimento do território, ou seja, novos arranjos institucionais. Envolve os atores sociais em uma dinâmica que se inicia com a mobilização e a sensibilização, em busca do comprometimento em torno de interesses comuns, e segue até o planejamento e a pactuação das formas de acompanhamento e controle social. A gestão social é entendida pela SDT/MDA como:

[...] processo através do qual o conjunto de atores sociais de um território se envolve não só nos espaços de deliberação e consulta das políticas para o desenvolvimento, [...] e mais amplamente, no conjunto de iniciativas que vão desde a mobilização desses agentes e fatores sociais até à implementação e avaliação das ações planejadas, passando pelas etapas de diagnóstico, de elaboração de planos, de negociação de políticas e projetos. [...] implica um constante compartilhamento de responsabilidade pelos destinos do território. (BRASIL, 2005a, p. 65)

A SDT/MDA configura uma estrutura, a fim de possibilitar a implantação e a implementação do novo enfoque de gestão. Conta com as coordenadorias de ações territoriais e de órgãos colegiados, de planejamento e a coordenadoria de gerência de projetos. Os estados, por sua vez, possuem um coordenador estadual que tem como função acompanhar as atividades promovidas no território, bem como promover a articulação dos territórios e do programa com entidades públicas e civis dos estados; um consultor regional para provocar o diálogo entre os estado se assessorar os consultores

estaduais; e, nos territórios rurais, com a Comissão de Implantação das Ações Territoriais (CIAT) instituída por articuladores territoriais, para acompanhamento e sustentação no cumprimento dos planos territoriais. Existem ainda os Colegiados Territoriais, que foram institucionalizados em 26 de fevereiro de 2005, através da Resolução nº. 52 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF). (BRASIL, 2005)

Dessa nova configuração administrativa foram criados Colegiados Territoriais que consistem em espaços de articulação, debates e orientação de demandas específicas dos territórios compostos por diferentes atores sociais, para formulação e gestão de políticas de desenvolvimento territorial. Na sua composição há uma heterogeneidade de componentes e participantes, oriundos das mais diversas organizações (sindicatos, ONGs, igrejas, universidades), empreendedores e contemplam, também, a diversidade de gênero, raça, etnia, geração e religião.

2.2 TERRITÓRIO

Além dos esclarecimentos anteriormente apresentados acerca da abordagem territorial, para efeitos desta pesquisa se faz necessário, também, adentrar mais detidamente no conceito de território por entender que:

O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência [...]. Ele tem que ser entendido como o território usado [...], como o chão mais a identidade [...], (que é) o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence [...]. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1999, p. 8-9)

A partir dessa compreensão, entende-se que a política de desenvolvimento do TII quando da sua implementação foi marcada pelo movimento e presença dos que habitam, vivem, produzem, simbolizam e fazem história no território, ou seja, no lugar onde a produção e reprodução da vida se expressa de forma mais contundente com significado real para as pessoas.

Para orientar este trabalho, foi necessário acerrar em autores clássicos o conceito de território, de modo a servir de referência para subsidiar e orientar

o olhar acerca das tensões que se estabelecem na implementação do território pela perspectiva instrumental e administrativa como foi visto anteriormente.

A elaboração conceitual de território remonta ao século XIX quando da unificação alemã e da introdução da geografia como disciplina nas universidades europeias. Um contexto demarcado pela necessidade de teorização para orientar o conhecimento diante das mudanças no cenário geopolítico. É sob este signo, geopolítico, no qual o poder é referenciado no estado que território é explicado por Ratzel como “parcela da superfície terrestre apropriada por um grupo humano”. (SCHNEIDER; TARTARUGA, 2004)

Vidal de La Blache contrapõe este conceito com a elaboração da noção de região. Embora mantendo o poder sob a referência do estado permite redesenhar a sua ação de gestão com a reordenação do espaço sob perspectivas desenvolvimentistas. Esse conceito ganhou projeção e finca raízes na atualidade, embora, mais como permanências simbólicas do que de perspectiva de gestão político-administrativa. (SCHNEIDER;TARTARUGA, 2004)

Com Gottmann (1973) o conceito de território ocupa um significativo espaço nas discussões acadêmicas, embora ainda concebendo o exercício do poder no âmbito do estado. Sustenta que a relação das pessoas com o seu território apresenta-se de diversas formas, tais como, geográficas, políticas e econômicas e coloca, portanto, a questão relacional no conjunto do debate.

É com Raffestin (1991) nos anos 1980 que território é entendido sob a existência de múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias regionais e locais. Entende que território é “[...] a manifestação espacial do poder fundamentada em relações sociais, relações estas determinadas, em diferentes graus, pela presença de energia – ações e estruturas concretas – e de informação – ações e estruturas simbólicas”.

Se a discussão no plano acadêmico ganhava corpo discursivo amplo, no contexto sócio histórico e político ocorre uma reconfiguração do sistema capitalista, no seu modo imperialista, com a globalização, que relativizou o próprio espaço político do estado. Este já não tinha a mesma capacidade de intervenção nas ações de reordenamento da economia e da sociedade com a redefinição das condições de tempo e espaço em escala global “[...] expressa

através da descentralização industrial, da velocidade de contato proporcionada pelas novas telecomunicações, através da integração dos capitais financeiros, comerciais, agroindustriais, etc.” Coutinho 1992 (apud SHNEIDER; TRATARUGA, 2004, p. 3).

Nesse contexto, Milton Santos (1994) define como um “retorno” do território, agora, sob a condução do sistema capitalista. Verifica-se a expansão do sistema impondo para “todos os cantos do mundo das relações capitalistas de produção [...] e, de outro, a tendência de homogeneização dos costumes e usos, sobretudo no que diz respeito ao consumo individual – processo de globalização”.

A metáfora do retorno está em pensarmos no início da História (dos territórios), apesar de estes territórios não poderem voltar a ser iguais a antes, onde os indivíduos estavam mais isolados do resto do mundo e, portanto, mais autônomos, sobretudo, nos espaços rurais. (SANTOS, 1994, p.17)

A compreensão da realidade social sob a categoria analítico conceitual de território permite compreender que cada local não é totalmente autônomo ou totalmente heterônomo (regulado por outro) confluindo de forma contraditória. No território está presente um conjunto específico de configurações que atuam num campo de força política. Esta especificidade não corresponde a um universo exótico, exclusivo e diferenciado de outras aglomerações e localidades. Entretanto, é nele que se apresenta uma originalidade que se materializa e se configura de maneira particular. Becker 1983 (apud SCHNEIDER, TARTARUGA, 2004)

A conceituação tem como referência a construção social, as ações dos sujeitos que nele atuam, como campo de forças. O território é entendido na sua multirreferencialidade com o ambiente, a sociedade, a cultura, a política a economia, as instituições organizadas e a população com seus distintos grupos social, que permite considera-lo como uma unidade de referência. No plano conceitual torna-se adequado para o tratamento analítico por permitir reconhecer “[...] os problemas concretos, espaço de ação em que transcorrem as relações sociais, econômicas, políticas e institucionais.” (SCHNEIDER; TRATARUGA, 2004, p. 99). Esse entendimento de território como unidade de referência também orienta a ação da política pública com as projeções de desenvolvimento na perspectiva territorial que no Brasil se instituiu com o

programa de Território de Identidade e a elaboração de Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável.

É uma apropriação conceitual a título da complexidade de operacionalização da política pública. A discussão conceitual acerca do território faz uma bifurcação e demarca-se uma diferença para o objeto de estudo dessa pesquisa. Mas comunga-se com Milton Santos (1994) quando se refere ao território como lugar onde todas as ações, paixões, poderes, forças, fraquezas, realização da existência em fim.

Esta perspectiva permite a análise das expressões concretas e da vida que se realiza nas escolas, campo deste estudo. Assim, é quando o entendimento da política de Território de Identidade concebida como um instrumento de localização das perspectivas de desenvolvimento, o território fornece as dimensões concretas da produção e reprodução da vida.

Até aqui tentamos esclarecer a trajetória, de surgimento e aparecimento da implementação do PTDRS fundado na abordagem territorial e as dinâmicas ocorridas no período. Não foi sem tensões que este processo se estabeleceu, mas, nas disputas pela perspectiva hegemônica e nesse jogo de negociações as proposições contra-hegemônicas. Isto obriga a esclarecer os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia que passarei a apresentar.

2.3 HEGEMONIA E CONTRA HEGEMONIA

Neste trabalho partimos do pressuposto de que o processo de institucionalidade da abordagem territorial se expressa como um campo de disputa política e ideológica, neste sentido, a inserção das premissas basilares da Educação do Campo no PTDRS no TII resultou do esforço de uma “vontade coletiva”, cujo interesse está dirigido para a construção de uma educação que fortaleça o modo de vida da população do campo em contraposição ao projeto hegemônico homogeneizante e urbanocêntrico com todas as implicações que este modelo provoca nas identidades locais e nos territórios de existência.

Nesse sentido, mesmo guardando distância do contexto do debate e da abrangência conceitual, algumas reflexões sobre o pensamento de Antônio Gramsci em relação à hegemonia e contra-hegemonia pode ser útil para pensar as tensões e lacunas nesse longo processo de negociação para se

implementar um projeto de educação adequado aos povos do campo no âmbito do PTDRS no TII.

Os conceitos de hegemonia e contra hegemonia foram elaborados por Antonio Gramsci (1891-1937) em um contexto histórico de extremos: no cenário político de Revolução Socialista na Rússia, de Segunda Guerra Mundial e de Regimes Ditatoriais; pessoalmente como militante socialista, atualizando o pensamento intelectual e, preso político, por 10 anos, nos cárceres fascistas da Itália.

Nessa vivência de extremos, Gramsci compreendeu que a conquista do poder, não se estabelecia exclusivamente no plano político como era entendido por Lenin (PORTELLI, 1977). Amplia a teoria leninista do estado, defendendo que “[...] a hegemonia não se reduz à força econômica e militar, mas resulta de uma batalha constante pela conquista do consenso no conjunto da sociedade (grupos subalternos e potenciais aliados)”. (MORAES, 2009, p. 35).

O que Gramsci formula é que dominação pura e simples não basta para a manutenção do poder. É necessária a concessão para a construção de valores comuns, tanto para mascarar os antagonismos de classe como para legitimar a classe dirigente/hegemônica. A dominação não pode parecer como dominação, e sim como uma sociedade comum a todos, sem distinção de classes. Também nos aspectos culturais, na construção de valores, Gramsci considera fundamental a luta política. (MIRANDA, 2011, p. 11). Para a discussão teórica gramisciana a luta de classe é central. É o elemento de entendimento do conceito de hegemonia, ou seja, a hegemonia é o predomínio da classe dirigente sobre as demais. Sendo esse domínio decorrente do sistema de alianças da classe dirigente e “[...] da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder.” (PARO, 1991, p. 86).

Hegemonia e Contra-Hegemonia enfraqueceu a esquematização da determinação da infraestrutura no processo da transformação social e alçou importância o processo de formação cultural e intelectual para transformar uma sociedade ao definir que: “[...] a substituição de uma força hegemônica por outra não é um processo exclusivamente econômico, mas principalmente

político e cultural. A educação é necessária ao processo de persuasão, justificação e legitimação da hegemonia”. (GRAMSCI, 1991, p. 293).

No conjunto do trabalho intelectual de Gramsci os conceitos de Hegemonia e Contra-Hegemonia não ocupam um espaço específico e central de conceitualização. Está presente em diversos momentos do trabalho e nele ocupa expressão explicativa para operar com a reflexão proposta por ele às questões como o papel do intelectual, educação e formação e o estado.

Afirma Buttigieg (apud COUTINHO, 2003) que a elaboração do conceito de hegemonia foi sendo construído antes e após a sua prisão, entre 1916 aos anos 1930. Nos escritos anteriores ao cárcere argumentou que o domínio de classe não era só pela “[...] força bruta, mas também, e talvez mais fundamentalmente, a obtenção da dominação cultural – isto é sua capacidade de difundir por toda a sociedade suas filosofias, valores, gostos, etc”. (BUTTIGIEG, 2003, p. 45). Analisando historicamente a Revolução Francesa Gramsci atribui ao Iluminismo o papel de formar uma consciência unitária, burguesa para a Revolução Francesa. Os “[...] exércitos de Napoleão encontravam o caminho já preparado por um exército invisível de livros, de opúsculos, que vinham como enxames de Paris desde a primeira metade do século XVIII e que haviam preparado homens e instituições.” (GRAMSCI 1971 apud BUTTIGIEG, 2003, p. 45).

Nos “Cadernos do Cárcere” uma série de estudos feitos por Gramsci quando esteve preso de 1926 a 1937, apresenta o “registro do desenvolvimento” do conceito de hegemonia. É gradual e nunca sistematizado conceitualmente.

[...] hegemonia não aparece nos Cadernos do Cárcere como uma teoria ou conceito pronto e acabado, com o qual se pode explicar os fenômenos históricos e políticos. Em vez disso, é a análise de fenômenos específicos que leva Gramsci a considerar o emprego do termo ‘hegemonia’ num sentido bastante diferente (ou, no mínimo, muito mais nuançado) daquele que lhe foi atribuído por Lenin. (apud BUTTIGIEG, 2003, p. 41)

Considerando este processo de elaboração conceitual Gramsci (2002, p. 287) registra algumas sínteses como “[...] momento em que em política se chama de hegemonia, do consenso, da orientação cultural, para distingui-lo do momento da força, da coerção, da intervenção legislativa e estatal ou policial”

Sendo, “[...] fundamental a classe dirigente saber ceder, saber realizar sacrifícios no intuito de preservar este instável equilíbrio de forças.” (GRAMSCI, 2002, p. 47).

A hegemonia corresponde “[...] à liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as demais, pressupondo a capacidade de um bloco histórico (aliança de classes e frações de classes, duradoura e ampla) dirigir moral e culturalmente, de forma sustentada, toda a sociedade.” (MORAES, 2009, p. 35). Gramsci diferencia o momento de força, coerção e intervenção estatal ou policial do momento de hegemonia. Ele compreende que há um constante conflito de classe na sociedade e em certas situações se utiliza da força para manter o controle. A parte estas situações, específicas, a hegemonia é exercida pelos poderes e mecanismos de persuasão “[...] através de ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção de mundo e seus valores capilarmente pela sociedade”. (SCHNEIDER; TARTARUGA, 2004 apud BUTTIGIEG, 2003, p. 46).

Posto isto, a educação no pensamento Gramsciano é concebida quanto ao papel formativo na construção de outras concepções de natureza e sociedade. Diferencia instrução e educação, escola “interessada” e “desinteressada”, define o que concebe como princípio educativo e discute aspectos da organização da escola.

Em seu livro, “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” (1968), Gramsci critica a reforma do ensino na Itália proposta por Giovanni Gentile na medida em que esta possui um caráter profissionalizante se distinguindo da escola que pretende formar intelectuais e humanistas em geral. Os questionamentos de Gramsci a educação unilateral se davam, por exemplo, porque ela marcava a “ferro” o destino social do trabalhador uma vez que esse tipo de educação não propiciava uma formação integral aos indivíduos.

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola é louvada como democrática, quando na

realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-la. (GRAMSCI, 1979, p.136)

Gramsci insiste na necessidade de garantir a existência da escola formativa desinteressada (não imediatamente interessada), que representa a “verdadeira” escola democrática, que deve ser assegurada a todos pelo estado, quando este é ético e educador, que garanta aos filhos das classes trabalhadoras o acesso à cultura. Desde aqui, se pode fazer uma aproximação do que vem a ser a Educação do Campo, como projeto contra hegemônico, mas que deve ser assumida pelo estado.

A característica própria da produção teórica de Gramsci (1981) é a perspectiva da transformação social e da preocupação das classes subalternas rumo ao exercício do poder. Assim, sua teoria se encaminha no sentido de ajudar a classe operária e seus intelectuais a afirmarem a hegemonia dos trabalhadores.

É notório que a educação escolar, além de ser mais um espaço, entre tantos outros, se diferencia por se constituir em um lugar onde acontece a socialização, a transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade e de relações sociais entre atores sociais determinados, professores e alunos, fundamentalmente.

A escola por ser parte integrante de uma sociedade de classes, como é o capitalismo, e de uma realidade dialética, é essencialmente contraditória, realizam tarefas que se conflituam entre si, e, embora seja utilizada pelo estado para manter o status quo social, e desempenhe tarefas reprodutivistas, possibilita em condições favoráveis, o que Gramsci chama de elevação da consciência de massa a consciência crítica -“filosófica”. Nesta perspectiva a educação escolar assumi um duplo caráter; ora de reprodução, ora de transformação social. A Educação do Campo, se configura como uma estratégia da classe popular na construção de outro projeto de educação. Dialeticamente a educação escolar estimula os antagonismos, porque, a depender dos projetos pedagógicos assumidos, pode favorecer a germinação da consciência crítica, e possibilita o seu uso como instrumento de transformação social.

Para tanto, neste trabalho, assumiremos a educação no seu sentido mais amplo, que garanta ao homem a tomada de consciência do seu lugar no mundo e de sua humanidade e, portanto a sua capacidade de transformação, ou seja, a educação no sentido mais amplo de conscientização e libertação.

Neste sentido aproximaremos do que Freire vem chamar de educação como prática da liberdade, outra vertente teórica sobre a qual se fundamenta o projeto educacional da Educação do Campo, em Freire, a ideia de *educação libertadora* se fundamenta numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber pelo educando como sujeito do conhecimento. Tal visão compreende a educação desde os processos alfabetizadores até os graus mais elevados da escolarização como um a ação política porque trabalha a favor da humanização e contra a deshumanização; também como um processo lógico, intelectual, para ampliar as capacidades cognitivas de modo que possibilite a compressão de relações complexas; mas também como um processo profundamente afetivo e social. Além de ressaltar a necessidade de educar o indivíduo para que ele, conhecedor da sua realidade, possa atuar como sujeito histórico, contribuindo para a sua mudança e melhoria.

Vale dizer, que “O ato educativo é essencialmente político.” (GADOTTI, 1997, p. 31). Não se pode educar, verdadeiramente, sem a promoção de condições de ensino e aprendizagem que tenham como objetivo a conscientização do homem quanto a sua inversão social e sua atuação como cidadão.

Gramsci (1991) ao entender hegemonia como um processo que expressa à consciência e os valores organizados por significados específicos e dominantes, destaca a importância e necessidade de um processo formativo, que ele diz para o “novo homem”. Tem como referência a preocupação em formar “dirigentes antes mesmo de ser dominante.” “Por apresentar certo grau de instabilidade”, a hegemonia nunca é “completa”, o poder de uma classe nunca está garantido completamente. (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 77).

Parafrazeando Marx, pode-se dizer que toda hegemonia traz em si o germe da contra hegemonia. Há, na verdade, uma unidade dialética entre ambas, uma se definindo pela outra. Isto porque a hegemonia não é algo estático, uma ideologia pronta e acabada. Uma hegemonia viva é um processo.

Um processo de luta pela cultura. Na política de Território de Identidade com sua implicação hegemônica em que o estado estabelece dois Ministérios sendo um da Agricultura e outro do Desenvolvimento Agrário, traz em si a contradição, negociada, entre as questões socioeconômicas do Brasil. De um lado um viés de política agrícola aos que estão na ordem da grande produção, do outro os que vivem, produzem e reclamam por atenção diferenciada. Um certo grau de instabilidade e contradição no arranjo institucional sob a égide hegemônica e atual do estado burguês na ordem neoliberal.

O Território de Identidade enquanto política pública se caracteriza, especialmente, por se constituir pela participação dos sujeitos do território. Essa participação pode se estabelecer de várias perspectivas desde a condição de simples espectador mais ou menos marginal à de protagonista de destaque. Quando o TII propõe para o seu projeto de desenvolvimento a Educação do Campo esse território está demarcando uma posição no viés estrutural e não apenas de contemplar as definições de política educacional vigente.

Gramsci (1991) apresenta a perspectiva que é possível atuar nessa construção contra hegemônica a partir da "guerra de trincheiras", com recuos e avanços, através dos aparelhos privados de hegemonia (escola, partido, meios de comunicação, sindicato, igreja), buscando conquistar posições de direção e governo dentro da sociedade.

Conforme já dito, a escola como instituição social não está isenta ou imune às contradições presentes numa sociedade de classes, e ela mesma vivencia tais contradições no interior de seus processos pedagógicos, fruto das próprias contradições do meio social que é histórico e provisório. Por isso, é possível pensar numa escola capaz de trabalhar na construção de uma contra hegemonia, por conter na sua estrutura, elementos – seja em termos de seus profissionais, alunos e mesmo métodos e conteúdos - das contradições e conflitos presentes na sociedade em geral. É preciso, evidentemente, fazer um esforço de leitura da especificidade da dinâmica das escolas no campo e da afirmação na formação articulada no exercício profissional.

No plano deste estudo, estão as lacunas e tensões que se estabeleceram no interior do TII quando da assunção dos princípios da Educação do Campo no seu projeto de desenvolvimento.

2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIO DA CONTRA-HEGEMONIA EM CONSTRUÇÃO

É recente no cenário brasileiro a presença de “novos movimentos sociais” (SHERRER, 1996) de luta pela terra. Nessas novas configurações de movimento tanto em sua organização quanto em suas estratégias de luta com grandes massas, há também, outro viés de concepção que articula em seus projetos a educação como direito. Em 1998 essa nova concepção de educação teve “batismo coletivo” como define Caldart e colaboradores (2012) de Educação do Campo. Pois se destina para os que vivem no e do campo. Assim, num processo de lutas vem se materializando em conceituação, metodologias resultantes de experiências construídas por e com os seus sujeitos e estabelecendo um paradigma entendido como “[...] territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 56). Por esta perspectiva, a Educação do Campo tem enfrentado disputas políticas e embates para sua consolidação, mas também tem conquistado reconhecimento, ao menos no plano simbólicos, no âmbito da legislação educacional brasileira. A exemplo das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 “que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária. (BRASIL, 2002)

Os contínuos projetos de escolarização e formação acadêmica do PRONERA, Pró-Jovem Campo e Programa Nacional de Apoio as Licenciaturas do Campo (PROCAMPO) –. Na inserção de cursos de Educação do Campo ou de disciplina nas universidades.

A assunção da Educação do Campo na legislação educacional brasileira e na política pública a partir desse período foi estabelecida como resultante da ação de articulação dos movimentos sociais, entidades públicas e não governamentais em torno de outra perspectiva de conceber o campo. Nesse

aspecto, não existe só um projeto educativo, mas também outro projeto societário que se confronta com a educação rural “mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. (CALDART et al., 2012)

Estas diretrizes são hoje referentes para se pensar uma educação contra-hegemonia em construção no Brasil por estar articulado com outro projeto de desenvolvimento para o campo, projeto esse, que se contrapõe ao projeto hegemônico pautado na lógica urbano/industrial e mercadológica.

É preciso afirmar que a Educação do Campo nasceu das experiências concretas de luta pela terra e por direito a educação pública, gratuita e de qualidade, com projetos pedagógicos vinculados aos povos do campo, reconhecendo sua diversidade: povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados a espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e assalariados rurais.

Conforme vem escrevendo os teóricos da Educação do Campo, Caldart, Molina, Fernandes, Arroyo e outros, esse projeto de educação entende o campo como espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra, e ainda, o campo como espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades. Portanto compreende que esta educação deve ser construída pelos e com os sujeitos do campo, pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos, desse modo esta é concebida na perspectiva da formação humana como direito.

O movimento por uma Educação do/no Campo no Brasil tem seu início, datado, a partir da década de 1990 com uma intensa mobilização dos movimentos sociais, organizações e entidades do campo, para denúncia da realidade que, historicamente, assumiu formas de negação, “esquecimento” e abandono dos povos que permaneceram e permanecem resistindo e produzindo no meio rural; também para a luta por políticas públicas de Educação do/no Campo, articulado com o movimento popular em torno de outro projeto de desenvolvimento para o campo e para o país. A ideia de Educação do/no Campo, representa o pensamento dos movimentos sociais e

sindicais do campo, da Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), entre outros segmentos da sociedade civil organizada.

Portanto, expressa o direito do povo de ser educado no lugar onde vive, a partir do seu lugar, com sua participação vinculado à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Surge como uma reação a um modelo de educação rural pautado no paradigma urbano/industrial. Na Educação Bancária, conforme descreve Freire (1987, 1999) descontextualizada, desumanizadora; Esse modelo compreende o Campo como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital; A matriz tecnológica pautada na agricultura industrial onde há prevalência das relações de trabalho assalariado cuja produção é voltada para a indústria e para a exportação. Projeto que exclui os que não se incluem na lógica da produtividade; A sua concepção de educação é definida pelas necessidades do mercado de trabalho, pensada a partir do mundo urbano, retratando o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada e inferiorizada.

A Educação do Campo, segundo Caldart e colaboradores (2012), apresenta as seguintes características: Como luta social pelo acesso dos povos do campo à educação; Educação do Campo e não para e nem apenas com, mas sim dos camponeses – por isso a nomenclatura Educação do/no Campo; Assume a dimensão da pressão coletiva por políticas públicas para educação sem perder de mão as políticas mais abrangentes - a reforma agrária por exemplo; Combina luta pela educação, com luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura, a soberania alimentar e ao território – neste sentido não se esgota em si mesma, embora o processo de escolarização de qualidade seja assumido como mais uma estratégia na conquista de outras lutas; Busca conjugar a luta pelo acesso a educação pública com a luta contra a tutela do estado “não deve ser o estado o educador do povo”; Os educadores são sujeitos fundamentais neste processo, portanto a educação do campo defende a valorização do seu trabalho e uma formação específica.

Para contextualizar mais um pouco, no ano de 1998 com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, envolvendo um significativo conjunto de organizações e entidades como Movimentos Sociais, Ongs Universidades e o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Insurge contra um contexto que concebe num projeto de país sem campo e compreendendo a população do campo como resíduo.

Outro fato importante para ampliação deste debate, ainda em 1998, Foi a criação do Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA), mediante convênio entre MDA/INCRA e universidades, com o objetivo de garantir a escolarização formal para assentados da reforma agrária. Segundo (RODRIGUES; SANTOS, 2012)

O PRONERA é um instrumento importante, nesta luta, pois vai propiciar a emergência de uma rede de Universidades Públicas, Movimentos Sociais e Sindicais e Secretarias de Estados, em todos os Estados da Federação. Esta rede, sem dúvida, irá fortalecer o movimento em torno da educação do campo em todo o Território Nacional. (RODRIGUES; SANTOS, 2012)

A Educação do Campo surge no cenário político brasileiro enfrentando um outro projeto de larga raiz histórica no campo que é o da educação rural. A visão da educação rural está imbuída do vínculo com o modelo de desenvolvimento, excludente, implantado no campo brasileiro desde a colonização.

Esse modelo ruralista se fundamenta em três características segundo Silva (2009, p. 2): Urbanocêntrica – concepção de formação nos seus conteúdos e proposta voltadas para a cidade e de negação do campo e de abandono do campo; Sociocêntrica – interesse da classe hegemônica e desconsidera a diversidade dos sujeitos; Etnocêntrica – privilegia conhecimentos ocidental e industrializado “os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasados, conservadores, criando assim, estereótipos em relação a população do campo e ao seu modo de viver e pensar”. (SILVA 2009, p. 2).

Se traduz em um modelo que privilegia uma matriz cultural fundada na perspectiva industrial que se impõe e nega outros modos de vida e que, ao

contrário, do que se pode verificar em países de capitalismo avançado, se expressam, existem e resistem em outra matriz de produção de existência.

Com essa caminhada de anos da Educação do Campo, sem dúvida, enfrentou muitos conflitos e, no campo educacional rechaçou o Programa Escola Ativa implantado pelo governo federal que também, o encerrou sem maiores discussões em 2011 depois de universalizá-lo em todo território nacional. “[...] as bases epistemológicas que orientam um e outro projeto são diametralmente distintas, porque distintos são os modelos de sociedade que defendem. Não se trata de uma reformulação de superfície e sim de perspectivas de mundo. (RODRIGUES; SANTOS, 2012, p. 43)

Se defronta na atualidade com uma “tendência de retorno da educação rural ao cenário brasileiro”. Esse retorno, no atual contexto, de atuação da Educação do Campo redefiniu a própria educação rural, portanto, não é a mesma educação rural dos anos precedentes a 1997. A própria trajetória da Educação do Campo inclusive na legislação educacional, implica em outras perspectivas, pedagógicas de pensar a educação para os sujeitos que estão no campo.

Esse retorno da educação rural apropriando-se inclusive do termo Campo reafirma uma premissa que Marx apresenta no 18 de Brumário "A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa". A tragédia do projeto de educação rural para os sujeitos do campo que se quer os escolarizou e a farsa da apropriação da Educação do Campo, um conceito invadido, nos projetos de educação do agronegócio, atualmente. (MARX, 2011)

Na conjuntura atual o movimento da Educação do Campo enfrenta uma conjugação de forças contrária, que no campo político é capitaneado pelo agronegócio e se apresenta pra educação no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) - lançado em março de 2012 pelo governo federal. Em 2012 ¹o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC) - posicionou contrário ao PRONACAMPO argumentando:

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito

¹ Fórum Nacional de Educação do Campo manifesto à sociedade brasileira reunidas de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília,

mais próximo a uma política de 'educação rural', no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo.

Considerando os documentos publicados pelo FONEC é necessário situar duas questões: uma o entendimento de estado e outra, a relação estabelecida com ele e por ele no contexto de luta até 2011 e na conjuntura atual.

O estado é compreendido como “condensação da correlação de forças existentes na sociedade de classes” Um espaço de conflito entre as classes e mesmo fração de classe. Nesse sentido estabelece a relação com o estado enquanto luta pela “democratização do Estado” localizada como “um momento histórico e não a luta por meio da qual se chegará a uma transformação mais radical da sociedade.”²

A proposta do estado assumir a Educação do Campo é compreendida como dever do estado. O que não se pretende é que o estado seja o educador do povo. Nesse sentido a Educação do Campo se define como do Campo por pensar a educação “(política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social” (CALDART et al., 2012 p. 17), em cujo processo de construção estejam seus sujeitos.

O desenvolvimento e as conquistas da Educação do Campo no Estado brasileiro são avaliados tanto pelo fortalecimento dos movimentos de luta pela terra na articulação de diferentes sujeitos institucionais na luta por uma política pública que reconhecesse o campo e suas especificidades, quanto pelo contexto político de redefinição de projeto por parte da classe dominante como explica o FONEC:

Não tínhamos como analisar naquele momento, mas hoje, com um pouco mais de retrovisão histórica, é possível afirmar que ocupamos um 'vácuo' de transição de modelos (ajustes no modelo macro-econômico brasileiro, capitalista, neoliberal): entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a

² Forum Nacional de Educação do Campo manifesto à sociedade brasileira reunidas de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília, (p. 3, 15-16).

Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força.

Na conjuntura atual de arrefecimento das forças de articulação e das tensões com o estado está presente o alinhamento do Estado brasileiro com o projeto do agronegócio. No relatório síntese de 2013 do FONEC apresentam como denúncia “o esvaziamento dos espaços de diálogo e construção de políticas públicas com a presença dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação”. (FONEC, 2013)

O esvaziamento desses espaços de diálogo pode ser reconhecido com o crescimento e fortalecimento implementado pelo governo federal do PRONATEC. Programa este que tem sido assumido pelo governo federal como a política de atendimento formativo aos diversos sujeitos

O FONEC e as lutas que se instauraram com o Movimento da Educação do Campo se orientaram pelo entendimento que “negociações e conquista de espaços nas diferentes esferas do estado podem ser um caminho a seguir em determinadas conjunturas”. Nesse contexto de redução de espaço pra negociação e conquistas, a Educação do Campo tem desafios ampliados: assegurar a materialidade do que construiu, afirmar seus princípios/concepções e garantir as conquistas na legislação educacional e política pública brasileira.

Entre estes desafios, destaco a garantia das conquistas na legislação educacional brasileira como um dos mais desafiadores nessa conjuntura. Os parâmetros curriculares da Educação do Campo, após 13 anos não se instituíram nos sistemas municipais de ensino, responsável legalmente por atender educação infantil e fundamental nas escolas situadas no campo.

Não desconsiderando os demais desafios citados reconheço que no processo de luta política e intelectual também, se fez uma ação educativa para os sujeitos envolvidos que tornou concebido princípios, concepções, metodologias, propostas de organização do processo de ensino aprendizagem como a alternância. Assegurar as conquistas da negociação com o estado é que se torna mais delicada nesse momento. Assim, universalizar a Educação

do Campo por dentro do estado, seus sistemas legais e instrumentais sem força política para se estabelecer não é simples nesse contexto.

A necessidade de mudança do modelo da educação rural para o da Educação do Campo justifica-se por reconhecer que a escola rural, como concebida no Brasil, baseada no paradigma desenvolvimentista, centrado no agronegócio exportador, na exploração indiscriminada dos recursos naturais, pondo em risco a segurança alimentar, dentre outros. Esta perspectiva de desenvolvimento se opõe ao paradigma da sustentabilidade, do reconhecimento da diversidade do planeta e da finitude dos recursos naturais opostas às cisões produzidas na modernidade que, na contemporaneidade, colocam desafios a sua superação. Esta compreensão funda os princípios do projeto de Educação do Campo quando propõe novas relações entre as pessoas e a natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Decorre disso a aposta na sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como as diferenças de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.

Esse processo de luta política e intelectual da Educação do Campo é reconhecido como um processo pedagógico, ampara este entendimento numa concepção ampla de educação que não reduz somente àquela que ocorre dentro da escola, mas em todos os espaços de trocas de saberes. “[...] porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.” (BRANDÃO, 1989, p.13).

Essa concepção é assumida tendo por base a experiência dos assentamentos que reivindicam a escola como necessária aos seus filhos e, a perspectiva da escola como pensou Antônio Gramsci (1891-1937): que permitirá aos filhos dos trabalhadores o acesso a cultura. Para ele, só uma escola autenticamente formativa pode proporcionar o acesso a essa cultura.

Recorremos mais uma vez a Gramsci (1981), para lembrar que tão importante quanto à alfabetização são as noções de direitos e deveres que constituem a cidadania, permitindo aos indivíduos das classes subalternas, situarem-se na sociedade e diante do estado. É nesse sentido que a escola é fundamental na construção da cidadania. A cidadania representa um ponto de partida importante para um processo mais elevado das lutas sociais, que para

o autor, da ação do partido como intelectual orgânico, coletivo e da reforma intelectual e moral.

Segundo Gramsci (1981), quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos a uma multiplicidade de homens-massa. Porém, podemos deixar de ser homens-massa quando saímos da filosofia espontânea (senso comum) e passamos a desenvolver um pensamento crítico. Para o autor, “O início da consciência crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhecer a ti mesmo como produto do processo histórico.” (GRAMSCI, 1981, p. 12). No entanto, para ele, esse movimento só é possível, através da formação de uma camada de intelectuais responsáveis pela união entre teoria e prática.

A sua contribuição teórica foi de suma importância para os estudos sobre educação, sobretudo aqueles escritos do ponto de vista crítico e transformador. Enquanto os Marxistas clássicos afirmavam que a escola estava fadada a reproduzir as desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista, Gramsci acreditava que ela poderia ser transformadora, à medida em que se ofereçam às classes subalternas os meios necessários para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta esta, se organizassem e se tornassem capazes de assumir o comando da sociedade.

Estas referências Gramscianas orientam a Educação do Campo ao entender e estruturar sua proposta político pedagógica na construção de uma outra visão de mundo e por manter a escola como espaço possível de atuação na formação do sujeito novo.

Um dos desafios estabelecidos na Educação do Campo é instituir essa proposta e sua concepção na escola do sistema de ensino sob o controle do estado e município. A vivência significativa que tem materializado os projetos didáticos pedagógicos da Educação do Campo são em escolas ofertados pelo estado e municípios, mas sob o controle educativo dos movimentos sociais e, em suas áreas de atuação como assentamentos e acampamentos. Ainda em experiências da sociedade civil como as escolas famílias agrícolas, e organizações não governamentais que produzem material didático-pedagógico e metodologias de formação para ambientes escolares e não escolares.

Neste embate de perspectivas em torno da Educação do Campo, o estado assume um papel conciliador e á busca de consensos, procurando

alinhar demandas internas, ao elaborar uma política educacional para o campo. Fernandes (2008) insere o debate pela compreensão de território para entender de onde partem as propostas de políticas educacionais para o campo. Para o autor, a tensão entre os projetos deve-se à ambição de conciliar dois territórios que são irreconciliáveis: o do agronegócio e o da agricultura camponesa/familiar, cada um com distintas inserções na divisão internacional do trabalho e distintas formas de sociabilidade.

No território camponês há a prevalência de relações sociais solidárias e produção voltada para a soberania alimentar e o mercado interno, no território do agronegócio a prevalência das relações de trabalho assalariado cuja produção é voltada para a indústria e para a exportação. (FERNANDES, 2008) Decorrem desses dois territórios perspectivas de educação distintas. Para os trabalhadores do campo, a educação formal é uma possibilidade de acesso ao saber elaborado através da escolarização e pode levá-los a uma maior emancipação. Trata-se de uma demanda do território camponês, a de que a política educacional para o campo reflita esta necessidade. No território do agronegócio o sistema de produção assume o processo de formação escolar como parte da produção da força de trabalho e, nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia não assume centralidade.

Por fim fecho este capítulo, reafirmando aquilo que a segunda conferência por Educação do Campo 2004 que atribuiu este tipo de educação como [...] um contraponto tanto “ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. É um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.” (FONEC, 2004, p.1).

É no contexto desses desafios de ordem política estrutural e conjuntural, para a implementação da Educação do Campo que o objeto de estudo dessa pesquisa se constitui. A Educação do Campo assumida no projeto de desenvolvimento do Território de Identidade de Irecê concebido neste estudo pelas tensões e lacunas que a envolve como proposição a este contexto sociopolítico hegemônico e a contra-hegemonia que ela representa.

3 TERRITORIALIZAÇÃO NA BAHIA E O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ: PERSPECTIVAS E AÇÕES

Este capítulo delimita o espaço da discussão desse estudo. Apresenta, ainda que sucintamente, o processo de territorialização na Bahia para alcançar a institucionalidade do Território de Identidade de Irecê e o processo de assunção pela perspectiva da Educação do Campo no seu projeto de desenvolvimento.

3.1 O PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO NA BAHIA

A proposta de desenvolvimento territorial na Bahia no âmbito da abordagem territorial se configura com uma dinâmica muito particular. O marco da sua implantação remete ao ano de 2003, momento em que a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) deu início a uma política nacional de fortalecimento territorial nomeado como Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais. Foi realizada uma pesquisa no estado, nos anos de 2002 e 2003, pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), demandada para apoiar a formulação do Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (PNDRS), através do Projeto de Cooperação Técnica entre o Instituto Interamericano para a Agricultura (IICA) e o MDA. O objetivo da pesquisa foi o de identificar e classificar projetos territoriais no estado. Com base nisso, foi definida uma proposta de territorialização do estado, usando essas definições como instrumento e base para as políticas públicas de desenvolvimento rural. (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA, 2004)

A partir dessa proposta inicial, entre julho de 2003 e abril de 2004, a SDT realizou na Bahia três eventos denominados “Oficina Estadual de Construção da Estratégia para o Desenvolvimento Territorial”, com o objetivo de sensibilizar e mobilizar os atores sociais. Nesse período, atores da sociedade civil e do poder público foram motivados a opinar e apresentar propostas de ajustes para a territorialização, incorporando a ideia de que os territórios não deveriam ser escolhidos ou identificados pela SDT. (OLIVEIRA FILHO, 2007)

A primeira oficina iniciou num processo de mobilização para discutir uma proposta de divisão territorial para a Bahia, contando com a participação de

diversas organizações relacionadas com o desenvolvimento rural do estado. Estavam presentes nessas oficinas representantes da própria SDT, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Banco do Nordeste e de secretarias estaduais, além de organizações da sociedade civil, como Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG); o Serviço de Assessoria e Organização Populares Rurais (SASOP); a Central de Associações do Litoral Norte (CEALNOR); a Comissão Pastoral da Terra (CPT); o Instituto Regional de Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA); o Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA); o Movimento de Organização Comunitária (MOC); o Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra (MST); a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF); a Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia (FETAG); e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF).

A primeira oficina dedicou-se a abordar os conceitos sobre desenvolvimento territorial sustentável e decorreu dos debates a formação de grupos de trabalho com representantes da sociedade civil e do governo estadual. Esses grupos de trabalho ficaram responsáveis por atividades como a definição de critérios para o “mapeamento” dos territórios baianos e a mobilização dos atores territoriais. Foram realizados encontros em diversos municípios, cujo resultado foi a definição de uma proposta inicial de divisão territorial com 24 territórios rurais.

A segunda oficina ocorreu em novembro de 2003, cujo eixo de discussão girou em torno da proposta de territorialização produzida pelos grupos de trabalho na primeira oficina e contou com as organizações da sociedade civil, que “[...] levaram e apresentaram a territorialização inicial as suas respectivas bases locais com o intuito de avaliar, propor ajustes e, posteriormente, legitimar o mapeamento dos territórios.” (OLIVEIRA FILHO, 2007, p. 12).

Em abril de 2004, com base nas discussões realizadas anteriormente na terceira oficina foram identificados 22 territórios rurais. Segundo Oliveira Filho (2007), esse processo contou com a presença de dois representantes de cada território. Ainda nesse período, foram identificados inicialmente na Bahia cinco territórios pela SDT: Sisal, Irecê, Sul, Velho Chico e Chapada Diamantina,

considerados espaços, no rural baiano, que refletiam forte identidade, embora essa definição tenha sofrido críticas, questionamentos por algumas organizações, particularmente dos territórios não incluídos. Mesmo assim, esse processo de mapeamento dos territórios, lançou a semente no sentido da construção de uma articulação estadual: Coordenação Estadual dos Territórios (CET), com o objetivo de conduzir e mediar toda discussão em torno do desenvolvimento territorial rural no estado e, entre outras atividades, apontar prioridades de atuação, ajudar na definição e homologação da divisão territorial, acompanhar localmente a formação e implantação dos territórios e articular instituições, recursos e políticas públicas para implementar e desenvolver os territórios.

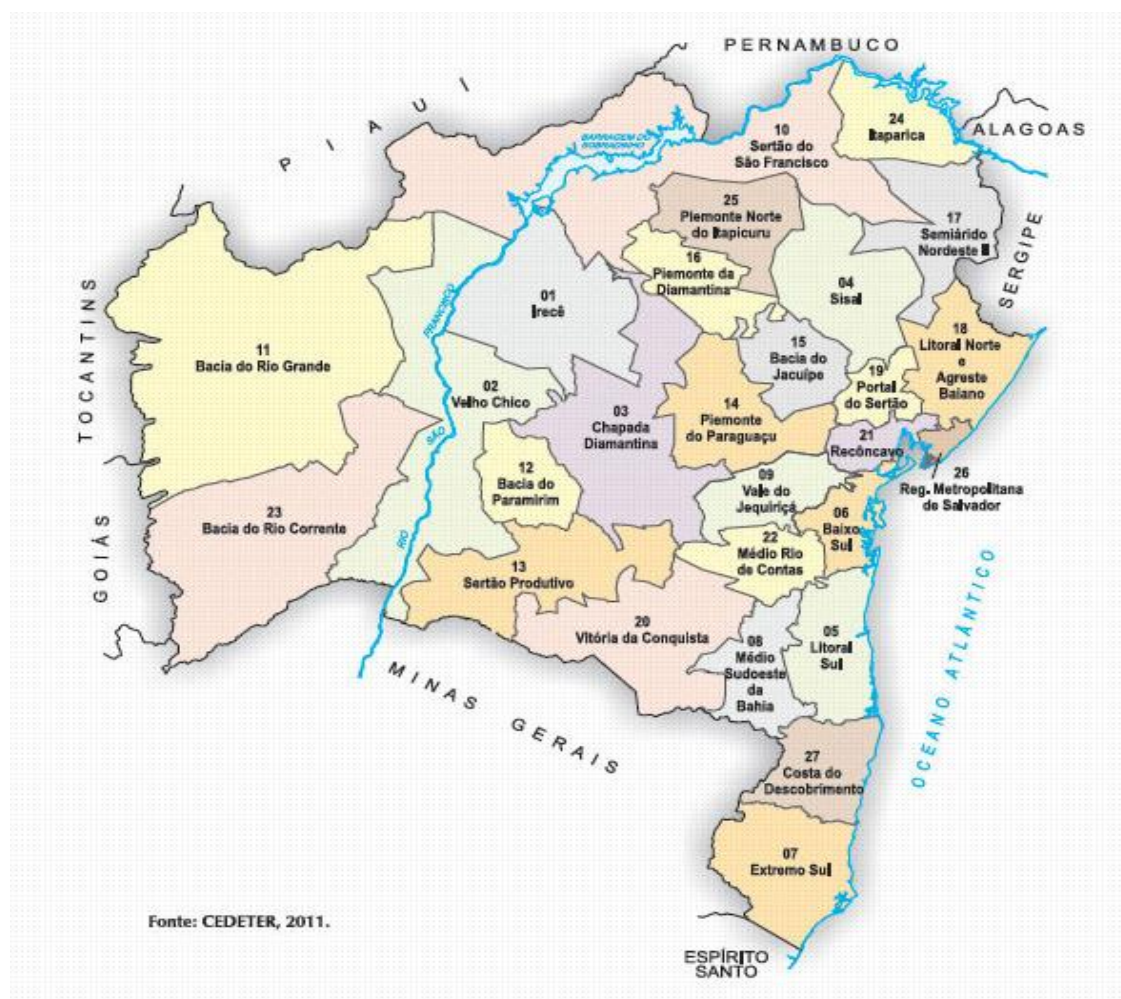
Nesse processo, no ano de 2004, foi criado o Índice Rural Territorial (IRT), para a definição de critérios de inclusão dos territórios, com a elaboração de um *ranking* dos territórios. Na tentativa de medir o desenvolvimento dos territórios rurais, o IRT é um indicador que sintetiza uma série de variáveis socioeconômicas relacionadas ao território rural, tais como desenvolvimento social dos municípios, agricultura familiar, assentamentos, acampamentos, grau de concentração da propriedade da terra, organização social e reparos sociais (informações sobre ameaça a agricultura familiar, trabalho escravo e dificuldades de comercialização e beneficiamento).

Nesse mesmo ano, a SDT passou a apoiar sete territórios no Estado da Bahia, com a ampliação do diálogo sobre o reconhecimento dos territórios de identidade. No ano seguinte, em 2005, a SDT ampliou o seu apoio totalizando dez territórios no estado: foram adicionados aos primeiros cinco, Bacia do Jacuípe, Bacia do Rio Corrente, Sertão do São Francisco, Semiárido Nordeste II, Piemonte do Paraguaçu e Itaparica. Esses anos foram marcados pela ampliação do debate da territorialização e pelo fortalecimento da articulação estadual. O processo de territorialização na Bahia é considerado de características muito peculiares, marcado pela participação da sociedade civil na identificação dos territórios. Um resultado disso é a própria criação da Coordenação Estadual de Territórios (CET), composta por membros da sociedade civil organizada e por representantes de órgãos públicos. Vale notar que esse processo de territorialização, coordenado pelo governo federal, acontece sem o apoio do governo estadual baiano, fato que torna mais

relevante a mobilização da sociedade civil. Na realidade, a oposição no âmbito estadual acabou estimulando um grande apoio da SDT para a Bahia e um trabalho no sentido de maior articulação das organizações da sociedade civil, buscando superar as barreiras colocadas pelas forças governistas mais tradicionais presentes ainda no início do processo.

Somente em 2006 pode se contar com um primeiro consenso em relação a identificação dos 24 territórios e, entre os anos 2006 e 2007, ainda ocorreu uma discussão sobre o mapa da territorialização, com a definição final de 25 territórios rurais identificados e mapeados. Assim, a partir de janeiro de 2007 são reconhecidos 26 territórios de identidade como unidades de planejamento do estado, incluindo a Região Metropolitana de Salvador (RMS) em que esses “territórios de identidade” traduzem uma nova expressão para o desenvolvimento territorial no Estado da Bahia, como representado abaixo

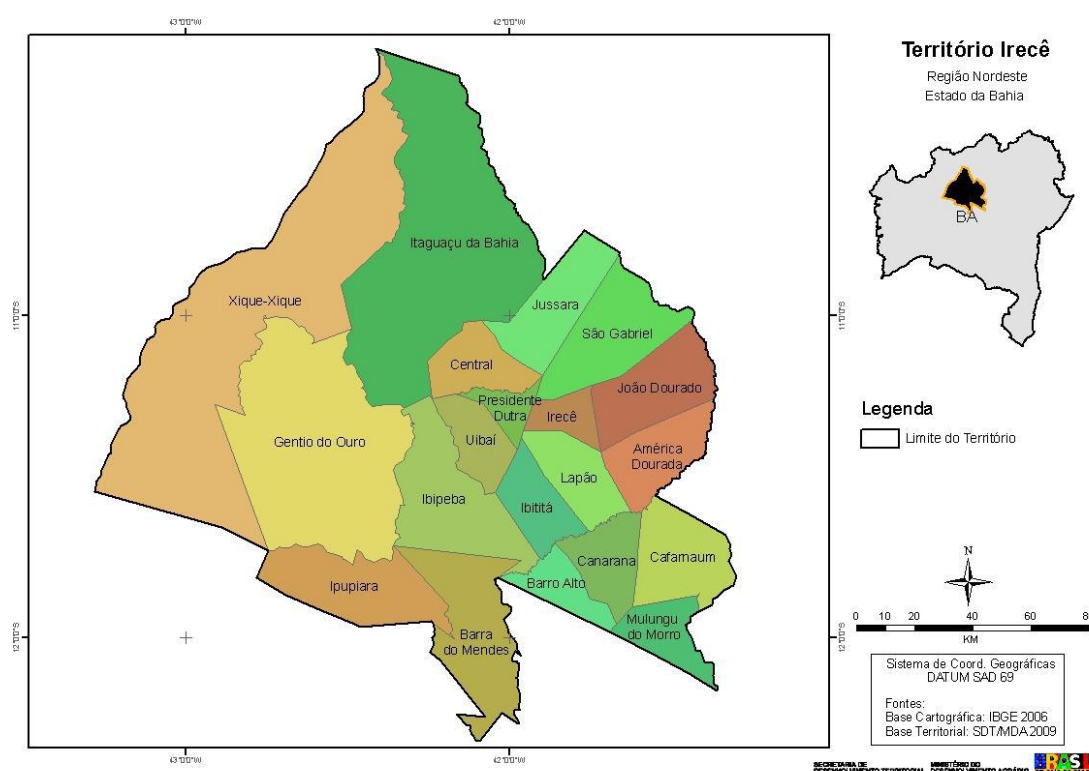
Figura 1 – Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia



3.2 O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ

O Território de Identidade de Irecê (TII) é constituído por 20 municípios que abrange uma superfície territorial de 27.490,8 Km², correspondendo a 4,6% da superfície estadual. Localiza-se no Centro Oeste da Bahia, na zona fisiográfica da Chapada Diamantina Setentrional, composta pelos municípios de: América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique.

Figura 2 – Mapa do Território de Irecê



Fonte: Sei (2010).

Na última década, o mundo rural, mais especificamente no Nordeste do Brasil, tornou-se novamente um campo onde avultam processos de sua produção e significação. É exemplar dessa produção o processo de territorialização e a configuração dos Territórios de Identidade na Bahia que pode ser traduzido como um desmanche e reestruturação de “nexos sociais” e de construção de novos territórios de vivências, particularmente políticas.

Nesse processo, o estado como produtor de aparatos normativos mobiliza os que labutam e constroem verdadeiramente os espaços de vida que acabam se apropriando desses aparatos, transformando-os e integrando-os nas suas rotinas, tornando se assim os sujeitos mais importantes nesses processos.

O lugar marginal que historicamente foi colocado o meio rural brasileiro aparece agora como um lugar de intervenção estatal com novos aparatos capazes de incluir, ainda que precariamente, as reivindicações dos movimentos sociais rurais. O Programa Nacional de Fortalecimento de Agricultura Familiar (PRONAF) inserido no Plano Plurianual da União (2004-2008) é exemplar desse atendimento precário. É no desdobramento dessa política pública que o Ministério do Desenvolvimento Agrário através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial constrói o Programa de Território de Identidade o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) concebido como um instrumento de proposição elaborado pelos atores sociais que participam do Colegiado Territorial.

Os colegiados têm como funções articular e apoiar os arranjos institucionais no âmbito do território, bem como promover a elaboração, acompanhamento e avaliação na execução das ações de desenvolvimento eleitas pela sociedade organizada e poderes públicos no Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Os colegiados territoriais (CODETERs) e os Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRSs podem ser considerados a essência da implementação da política da SDT, pois são os instrumentos institucionais da política de desenvolvimento territorial. Os colegiados são identificados como os gestores do processo de desenvolvimento territorial, mais especificamente do PTDRS. São compostos por representantes do Estado e da sociedade civil. O PTDRS é o plano orientador de uma proposta de desenvolvimento. (SCHIAVINATTO, 2013, p. 132)

A abordagem territorial do desenvolvimento do MDA/SDT – exercitada através do PRONAT na qual, privilegiou o Colegiado como ator político e enfatizou a necessidade de participação e de gestão social no Território. Atendendo as orientações metodológicas da SDT o Território de Identidade de

Irecê construiu no período de 2004 a 2008 o seu Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Participam representantes das organizações da sociedade civil e do poder público. A composição do Colegiado do TII é a seguinte:

Quadro 1 - Colegiado territorial

Sociedade Civil (88 membros)	Poder Público (88 membros)
20 Sindicatos de Trabalhadores/as Rurais	20 Prefeituras Municipais
ASA	ADAB
CAA	BB
COOPERJ	BNB
COPIRECÊ	CEF
COAFTI	CODEVASF
FETAG	CAR
GARRA	CONAB
Cáritas Diocesana	EBDA
Polo Sindical	SEBRAE
UNAC – Canarana	INGA
MPC – Xique-Xique	UNEB
COPAF	UFBA
Quilombola	EMBASA
Sintagri	SETRE
Assoc. Mulheres de Mulungu	Bahia Pesca
Agrocopi – Barro Alto	IMA
Credirural – Irecê	DIREC
Pastoral da Criança	CETEPI
MST	DIRES
Marias em Movimento – Uibaí	EBAL
Agência – Xique-Xique	CHESF
CETA	CERB
Cooperativa dos Pescadores	Associação de Vereadores

COAPTI-Cooperativa do Mel	IFET
---------------------------	------

Fonte: PTDRS TII (2009).

O Colegiado Territorial é a instância máxima de deliberação, no qual tem função da operacionalização dos trabalhos de gestão e proposição. Expressa as forças sociais presentes no território. Está subdividido em:

Comitê Gestor

O Comitê Gestor Territorial (CGT) foi definido pelo Colegiado ainda em 2003. Tem a função de representar a institucionalidade territorial, coordenar as ações do conselho e articular atores para a construção e implementação do PTDRS e projetos específicos e, de maneira geral, para a efetivação das decisões do Plenário. O CGT é composto por 14 membros, sendo 07 do poder público e 07 da sociedade civil. A coordenação do Comitê fica a cargo da ONG Centro de Assessoria do Assuruá, através do coordenador executivo.

Núcleo Técnico

O Núcleo Técnico é um colaborador territorial que tem a função de fornecer suporte e assessoria técnica ao Comitê Gestor do Território e à Assembléia. O núcleo é composto por articuladores territoriais contratados pelas organizações proponentes de projetos de apoio ao Desenvolvimento Territorial, como é o caso do CAA, FETAG e MOC. Em 2009, a equipe de articulação também foi reforçada com a contratação, por meio da SECULT, da articuladora de Cultura e pela técnica da ONG CF8.

Grupos de Trabalho

Os Grupos de Trabalhos Temáticos são instâncias propositivas e de controle social, também de caráter operacional, que auxiliam no bom andamento dos eixos estratégicos. (BRASIL, 2010, p. 18)

Lasa e Delgado (2013) destacam que grande parte da legitimidade e do entusiasmo sociais provocados pelo surgimento desses fóruns foi por preencher uma grande lacuna de espaços públicos de participação adequados à discussão e proposição de políticas públicas por parte dos grupos sociais não patronais e suas representações e, por extrapolar os limites da escala municipal.

A significativa participação dos atores sociais na política de Território em Irecê com mobilização e organização dos atores sociais é reconhecida

segundo Lasa e Delgado (2013, p. 102) por representar a conquista de espaço e reconhecimento políticos por parte das ONGs e movimentos sociais que nesse envolvimento. “Converteram em interlocutores dos governos federal, estadual e municipal.”

Um dos aspectos mais significativos na discussão sobre Território de Identidade se situa na relação estado e sociedade. No caso da análise de uma experiência como a do TII destaca-se para esse estudo a perspectiva relacional na qual “[...] interessa os vínculos e as interações entre os agentes, e não apenas as suas características e qualidades.” (ROCHA, 2010, p. 85). Portanto, estado e sociedade não serão tratados como polos distintos embora reconheça as tensões e lacunas que se estabelecem na relação entre os participantes de uma proposta de política pública sob a égide do estado, mas com espaços para a articulação e proposição dos sujeitos participantes e suas realidades sociais.

[...] na visão de Gramsci, ‘sociedade civil’ é uma arena privilegiada da luta de classe, uma esfera do ser social onde se dá uma intensa luta pela hegemonia; e, precisamente por isso, ela não é o ‘outro’ do Estado, mas - juntamente com a ‘sociedade política’ ou o ‘Estado-coerção’ - um dos seus inelimináveis momentos constitutivos. Para Gramsci, como Semeraro nos mostra muito bem, nem tudo o que faz parte da sociedade civil é ‘bom’ (ela pode, por exemplo, ser hegemônica pela direita) e nem tudo o que provém do Estado é “mau” (ele pode expressar demandas universalistas que se originam nas lutas das classes subalternas). Somente uma concreta análise histórica da correlação de forças presente em cada momento pode definir, do ângulo das classes subalternas, a função e as potencialidades positivas ou negativas tanto da sociedade civil como do Estado. (COUTINHO apud SEMERARO, 1999, p.)

Discuto a seguir, a correlação de forças presentes nesse processo de elaboração do PTDRS e a configuração das lutas do território em que diferentes instituições da sociedade civil e pública buscaram assegurar no espaço da política de território. Neste estudo é analisada a educação nas discussões e proposição de desenvolvimento do TII, considerando as tensões e conflitos para definir o papel da educação no projeto de desenvolvimento territorial que culmina com a assunção da Educação do Campo.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO TERRITORIAL RURAL SUSTENTAVEL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ

Situo o território como espaço no qual as características que o descreve não são apenas objetivas e físicas, mas principalmente mediadas pelas lentes da subjetividade ancorada na relação entre ser um espaço rural com referência social ligada as questões agrícolas no semiárido e, sobrance no sistema capitalista desigual e combinado do Brasil como traz Fernandes (1975). Estas questões presentes na discussão territorial para um desenvolvimento sustentável e com enfoque no meio rural, como constituído na política pública, implica em discutir a dimensão rural urbano. Essa discussão favorecer compreender as escolhas, quanto aos dilemas colocados no contexto, para construir o Plano Territorial Rural Sustentável do TII.

A população do território, segundo os últimos censos demográficos, passou de 381.535 em 2000 para 402.828 habitantes em 2010, registrando aumento de 5,5% no período. A densidade demográfica média é de 15,12 hab./km². O TII é formado por 20 municípios, em grande parte, corresponde a municípios pequenos, com até 20 mil habitantes, como predominante na ordenação geográfica brasileira onde 72,6% com população não superior a 20 mil habitantes. Desses apenas Canarana, Irecê, João Dourado, Lapão e Xique-Xique apresentam população com mais de vinte mil habitantes sendo Irecê o que possui maior quantidade populacional.

A distribuição da população por grupos de idade é eminentemente jovem: 56% dos moradores têm até 24 anos de idade. O segmento situado na faixa de 4 a 17 anos – fase da pré-escola e do ensino fundamental e médio – corresponde a um terço da população (33,3%). O segmento com 60 anos e mais já ultrapassa a casa dos 8% conforme dados IBGE.

De acordo com os critérios utilizados pelo censo demográfico, a população do território é predominantemente urbana, 247.300 pessoas (61,39% do total), com um grau de urbanização um pouco menor do que o do Estado da Bahia (72,07%). A população rural alcança 155.528 habitantes (38,61% do total) e apenas oito dos 20 municípios apresentam população rural superior à urbana.

A relação entre pequenos municípios e caracterização populacional residente em áreas urbanas e rurais é importante na apresentação do território mesmo sabendo-se que muitas aglomerações consideradas urbanas são tipicamente rurais nas quais as atividades agropecuárias são a base de sobrevivência da sua população.

Quadro 2 - população residente por situação de domicílio e grau de urbanização nos municípios do Território Irecê, 2000

Bahia / Território / Município	População Residente			Grau de Urbanização (%)
	Total	Urbana	Rural	
BAHIA	13.070.250	8.772.348	4.297.902	67,1
Território Irecê	393.347	223.238	170.109	58,6
Representação no Estado (%)	2,85	2,49	3,60	-
América Dourada	15.959	10.148	5.811	63
Barra do Mendes	13.610	5.579	8.031	41
Barro Alto	12.098	5.176	6.922	42
Cafarnaum	16.059	9.209	6.850	57
Canarana	21.665	9.755	11.910	45
Central	16.792	7.637	9.155	45
Gentio do Ouro	10.173	4.902	5.271	48
Ibipeba	15.362	9.282	6.080	60
Ibititá	17.905	8.060	9.845	45
Ipupiara	8.859	5377	3.482	69
Irecê	57.436	53.143	4.293	92
Itaguaçu da Bahia	11.309	1.987	9.322	17
João Dourado	18.967	11.441	7.526	60
Jussara	15.339	9.865	5.474	64
Lapão	24.727	9.222	15.505	37

Mulungu do Morro	15.119	6.159	8.960	40
Presidente Dutra	13.730	7.659	6.071	55
São Gabriel	18.412	9.811	8.601	53
Uibaí	13.614	7.880	5.734	57
Xique-Xique	44.718	31.565	13.153	70

Fonte: IBGE. Censo Demográfico de 2000, Resultados do Universo.
População Urbana / População Total x 100.

A urbanização na Bahia apresentava até os anos 1980 com pouco menos da metade (49,29%) de habitantes em cidades nas sedes municipais e distritais. “O restante da população (50,71%) residia em fazendas, roças, aglomerados ao longo de estradas, povoados e aldeamentos de diferentes tipos e portes, que integram as áreas rurais, segundo os critérios censitários.” (SEI, 2000, p. 32). Subsidiando em estudo sobre as mudanças sociodemográficas entre os anos 1980-1996 a região que corresponde ao TII era de 37,36% o grau de urbanização.

Vale salientar que o avanço econômico ocorrido na região, apesar de ter influenciado a ampliação da população urbana, não redefiniu o perfil predominantemente rural das atividades produtivas. Ao contrário, o núcleo central da economia regional permaneceu localizado no campo, constituído essencialmente por atividades agrícolas, só que modernizadas. (SEI, 2000, p. 32)

O SEI faz ainda a reflexão que os acréscimos demográficos obtidos pelas cidades da região advieram, em grande medida, das transformações ocorridas na própria zona rural, com expansão das atividades agrícola que passam a exigir serviços predominantemente urbanos e as mudanças na estrutura fundiária e aos novos padrões de incorporação da mão de obra rural (altamente influenciados pelo caráter temporário das principais culturas agrícolas. (SEI, 2000, p. 33).

A caracterização do território como rural enfrenta um debate que passa tanto pelas questões de perspectiva desenvolvimentista que associou desenvolvimento a urbanização quanto aos critérios do IBGE debatidos por vários autores como Veiga (2004), pequenos povoados são considerados pelo

IBGE como urbanos, desde que contenham alguma infraestrutura, como energia elétrica.

A SDT/MDA adota o conceito de território e território rural. Como território entende que se encontra relacionado ao espaço físico, geograficamente definido, com características diferentes e grupos sociais distintos que se relacionam conferindo identidade. Para território rural é utilizada a definição como aquele que tem predominância de elementos rurais, que podem ser vilas, povoados ou pequenas cidades. (MIRANDA, 2010, p. 45).

José Graziano em estudo sobre os “novos mundos rurais baianos” reconhece que: “em determinadas regiões, como o semiárido nordestino, são as condições adversas e o próprio atraso socioeconômico que induzem as famílias rurais a diversificação das suas atividades, inclusive não agrícolas. Assim, elas acabam recorrendo a uma verdadeira “estratégia de sobrevivência”, da qual fazem parte as migrações temporárias, bem como a polivalência das ocupações que essas lhes impõem. Eis que inúmeras atividades não agrícolas surgem no meio rural atrasado, assim como, por analogia, incha-se o terciário (OLIVEIRA, 1975) nas sociedades subdesenvolvidas, o que não significa, necessariamente, um fenômeno típico de sociedade Pós-Industrial.” (SEI, 1999, p. 8).

Vê-se que é no meio rural da grande região do semiárido da Bahia que reside a maioria dos beneficiários (aposentados e pensionistas) do regime de previdência social rural e onde concentra também boa parte da população ocupada na agropecuária do estado. É uma região menos urbanizada com alguns centros de importância regional, relativamente as litorânea tradicionais, é significativa a economia agrícola de base familiar. (SEI, 1999, p. 74')

Reconhecendo as reflexões que apresentam Favareto e Abramovay (2009), reconhecidos estudiosos da temática do mundo rural, que esta definição de urbano como temerária. Não consideram alguns aspectos dinâmicos da vivência nesses pequenos municípios como o fato de haver agricultores que residem nos pequenos núcleos urbanos e “fazem deslocamentos diários até suas unidades de produção, ou inversamente”. A delimitação entre rural e urbano, considera urbana qualquer sede de distrito ou de um pequeno município. Como então lidar com os traços geográficos típicos

da ruralidade, constituídos tanto por sua densidade demográfica, como por certas modalidades de relação com os ecossistemas de que dependem?

Em virtude disso, muitos estudiosos sugeriram outra regra, procurando maior fidelidade ao que se poderia, de fato, chamar por urbano: não se deveriam considerar urbanos os habitantes de municípios com menos de 20 mil habitantes. Somente essa mudança de critério já faria com que se considerasse rural a população de 4.024 municípios brasileiros que tinham menos de 20 mil habitantes em 2000, o que alteraria o grau de urbanização para 70%. E que o Brasil essencialmente rural era formado por 80% dos municípios, nos quais residem 30% dos habitantes. (VEIGA, 2004, p. 10)

Essa tipologia sugeria ainda que só havia cidades propriamente ditas nos 455 municípios do Brasil urbano. As sedes dos 4.485 municípios do Brasil rural seriam, na verdade, vilarejos, e as sedes dos 567 municípios intermédios seriam vilas, das quais apenas uma parte se transformará em novas cidades. (FAVARETO; ABRAMOVAY 2009, p. 12)

Apesar das inúmeras vertentes que analisam o assunto (KAYSER, 1990; LEFBVRE, 2002), todos reconhecem que o mundo rural vive um momento de mudança e que as relações entre o urbano e o rural vem se alterando. No entanto, ainda continua com muita força o debate sobre a dicotomia urbano-rural, especialmente no contexto atual da modernidade.

Nazareth Wanderley (2004, p. 82) ainda apresenta que a permanência nesse espaço rural envolve,

[...] escolha complexa relações que se estabelecem entre a sociedade mais ampla e a vida local e que traduzem as expectativas geradas e as possibilidades efetivas de emprego, de educação para os filhos, de acesso aos bens e serviços básicos, etc

A população desse território até a década de 1940 era reduzida voltada, quase exclusivamente, para atividades produtivas de subsistência.

Era uma região demograficamente rarefeita, cuja pobreza de recursos hídricos disponíveis contribuiu para seu povoamento tardio, já que os movimentos de ocupação mais antigos que ocorreram no interior do estado da Bahia, assim como em outras partes do território brasileiro, localizavam-se sempre nas margens dos grandes rios, que serviram de vias de acesso aos desbravadores. Nesses pontos de pouso, aos poucos, foram surgindo os primeiros núcleos de fixação e foram sendo edificadas as arraiais, que deram origem às primeiras vilas.

Ainda no início da década de 50, a população da região correspondia a 2% da população estadual. (SEI, 2000, p. 21)

A agricultura era desenvolvida “[...] em pequenas áreas com sistemas produtivos diversificados que preservavam formas tradicionais de produção e relações de trabalho familiares e comunitárias.” (LASA; DELGADO, 2013, p. 78) Foi um período em que o estado interviu no processo de desenvolvimento econômico a partir de ações orquestradas por instituições governamentais: Secretaria de Agricultura do Estado da Bahia, a Superintendência do Vale do São Francisco (SUVALE) que depois se transforma em Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF) –, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e os Bancos da Bahia, do Brasil e do Nordeste. Esses órgãos instituíram um plano de assistência técnica e financeira para a produção agrícola da região.

É decorrente dessa intervenção estatal com projeto hegemônico de caráter desenvolvimentista que, nas décadas de 1970 / 1980, a Região de Irecê passa a ter destaque no cenário nacional, sendo conhecida como a capital do feijão. O “*boom*” do feijão coincide como que se convencionou chamar de “milagre econômico”, implementado pelos governos militares e pode ser considerado uma cabal demonstração empírica da chamada modernização da agricultura brasileira.

Foi nesse período que os governos federal e estadual implantaram projetos que resultaram no aumento da mecanização e introdução de novas técnicas, com tratores para serem alugados e créditos para aquisição de equipamentos.

Os mecanismos financeiros (crédito, preços mínimos, seguros agrícolas) e de assistência técnica constituíram-se nos principais instrumentos da política governamental para estimular e acelerar o desenvolvimento agrícola da região. Foram quase exclusivamente direcionados aos grandes e médios proprietários, em função do seu peso político e das exigências bancárias de garantia e de documentação dos imóveis rurais.

O crédito agrícola foi o principal instrumento dessa política, mas de acesso dos grandes e médios proprietários devido às exigências de garantia bancária e documentação do imóvel. Um modelo que intensificou a

desigualdade social e transformou a região de Irecê em palco de muitos problemas ambientais.

O processo atual em que o território se encontra é de crise produtiva do que ainda estrutura a produção que é o triconsórcio do feijão, milho e mamona e algumas estratégias diferenciadas: irrigação de verduras com intenso processo de capitalização da produção e de agricultores familiares com experiências produtivas de base agroecológica.

A agricultura do território ainda é, basicamente, uma agricultura de sequeiro, com o plantio de feijão, milho e mamona. Dentre os principais problemas enfrentados pelos agricultores, segundo o diagnóstico do PTDRS (2010, p. 48), “[...] a perda das safras por causa das secas é o maior. E, quando a safra é considerada satisfatória, os preços, principalmente do feijão, sofrem quedas significativas em virtude da superprodução”.

As mudanças ocorridas nas macropolíticas econômicas e em particular nas de incentivo à agricultura nos anos 1990, o desmonte dos órgãos de assistência técnica, os impactos ambientais e as crises decorrentes de estiagens tiveram fortes consequências no modelo de desenvolvimento fundado nas monoculturas do feijão e do milho e que perduram até os dias atuais: endividamento em massa dos agricultores, compactação dos solos, aumento de áreas desertificadas e perdas de safra das culturas tradicionais. Para entender melhor o espaço demarcado e transformado pela presença histórica e formativa da agricultura familiar é imprescindível situar, portanto, que este território nos períodos de 1950 a 1980 foi envolvido não pela proposta desenvolvimentista capitaneada pelo estado, mas também pela Igreja Católica com a FUNDIFRAN de desenvolvimento integrado e de dentro pra fora, ainda, como definiram os pesquisadores da época: o estado com uma política de integração nacional e a FUNDIFRAN com “planos de desenvolvimento micro-regionais [...] ainda mais quando pretende a participação das bases locais, será original e por isso mesmo deverá enfrentar vários obstáculos.” (CEAS, 1973, p. 29).

No ano de 1973 o Caderno CEAS publicou um artigo sobre esse território. Com o título “O médio São Francisco: confins do sertão baiano”. É uma análise sobre uma região que definem como: “um quase vácuo econômico e populacional preenchido pelo arcaísmo e a miséria e localizado

estrategicamente.” (CEAS, 1973, p.1). A localização “uma região entre Brasília e o litoral”. O artigo é resultado de uma pesquisa que a Fundação para o Desenvolvimento do São Francisco (FUNDIFRAN) encomendou como objetivo de construir “um conhecimento mais sistemático da área e dos recursos humanos que se poderia mobilizar para o desenvolvimento”. Tinham como princípio “estímulo a participação popular e local, que se deverá encontrar uma resposta ao desafio do Médio São Francisco.” (CEAS, 1973, p. 31).

É nesse período que irão surgir os primeiros sindicatos da região debatendo os problemas advindos da monocultura no período da ditadura militar, e que eram manipulados pelo Ministério do Trabalho. Assim, nesta época as lutas são por políticas públicas voltadas para o social, pois a região era totalmente desassistida pelo estado. A FUNDIFRAN desenvolvia um trabalho de mobilização e capacitação das lideranças na região, bem como acompanhava o planejamento e a gestão das instituições, principalmente na assessoria jurídica.

É com este trabalho que nasce a Associação de Palmeiras de Central, a primeira da região e até hoje ainda tem trabalhos importantes de organização da comunidade. Segundo o Primeiro Coordenador do Pólo, José Fernandes, um dos resultados do trabalho da FUNDIFRAN foi a mobilização dos sindicatos da época para criação do Pólo Sindical da região, que acontecia de forma itinerante, ou seja, as reuniões aconteciam em cada Sindicato da região, isto de dois em dois meses, na qual estas eram assessoradas pela FUNDIFRAN e pela FETAG. E só depois de certo tempo foi eleita uma coordenação. No entanto não houve uma legalização desta ação, só ocorrendo em 1994.

A sindicalização dos trabalhadores rurais (pequenos produtores, pequenos proprietários, posseiros e assalariados), surgiu no bojo de um amplo processo de mobilização pela regulamentação dos contratos de arrendamento e parceria, por direitos trabalhistas e por reforma agrária, "bandeira" essa, que atravessou as últimas três décadas e tornou-se o baluarte e a principal frente de combate dos camponeses do Brasil.

Segundo os arquivos do Polo Sindical os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais da região são os da cidade de Irecê, fundado em 1971, o Sindicato de Canarana – 1971, Uibaí - 1971, Xiquexique -1971, Presidente Dutra 1971, Barra do Mendes 1974, Jussara - 1976, Ibipeba - 1977, Gentio do

Ouro-1979. Todos esses sindicatos nascem da necessidade de lutar contra os grileiros de terra, os grandes latifundiários conhecidos como os coronéis da região, que desapropriavam os pequenos sem direito a nada. É dessa demanda por defesa dos trabalhadores que nascem estes sindicatos. Todos eram assessorados pela FUNDIFRAN, que posteriormente vai fundar outros sindicatos e lutar contra os sindicatos pelegos.

Dessa forma, com a assessoria da FUNDIFRAN, surge à representação dos sindicatos da região, o Polo Sindical de Irecê. Que não foi legitimado perante a lei por um bom tempo, mas que mobilizou o surgimento de novos sindicatos e alavanca o surgimento das associações comunitárias em todo o território.

Conseqüentemente, surge um movimento mais forte e combativo que passa a pensar um modelo de agricultura alternativa, que valorize o sujeito, e repensam os meios de produção, além de pensar em questões como a preservação ambiental, a educação contextualizada e para convivência com o semiárido, a cidadania, a agroecologia, as questões de gênero geração e etnia, a cultura popular, as tecnologias sociais e juventude. Isto pensado por técnicos e técnicas agrícolas formados pela Escola de Agricultura da Região de Irecê (ESAGRI) -, agricultores familiares, lideranças e assessores estrangeiros. Estas pessoas organizadas fundaram o Grupo de Apoio e de Resistência Rural e Ambiental (GARRA) –o Centro de Assessoria do Assuruá (CAA) –e mais tarde o Instituto de Permacultura em Terras Secas (IPETERRAS)

Essas instituições fazem parte do Colegiado Territorial e compõe a paridade no âmbito representativo da sociedade civil, assim, é significativo reconhecer que há um encontro dessas instituições com os órgãos de estado na política de território. Sendo a política de território e o TII orquestrado pelo estado e sua hegemonia e, tomando Gramsci como subsídio explicativo, reconhece nesse estudo que a proposição pela Educação do Campo é contra hegemônica na abordagem territorial. Defendida entre os diferentes interesses é referência e desafio para os sujeitos que historicamente realizaram o enfrentamento ao projeto hegemônico burguês de inviabilizar a agricultura familiar e o seu território.

Este Território sofre as mudanças implantadas nos anos 60 pelo governo estadual para que se produzisse o triconsórcio do feijão-milho e mamona, com

crédito bancário e maquinário agrícola. Este modelo denominado de “revolução verde”, marcou profundamente as práticas produtivas e de convivência com o semiárido. A crise que este modelo gerou repercute ainda hoje em situações como o endividamento dos produtores rurais, a destruição do potencial produtivo das terras com a compactação causada pelo maquinário e na descrença que assola as perspectivas de produzir e viver da terra. Favorecendo o êxodo para São Paulo e a mudança temporária para trabalhar no oeste baiano e no sudeste brasileiro nos trabalhos sazonais.

a) O lugar da educação no projeto de desenvolvimento

É desse lugar, no contexto de pensar o desenvolvimento com enfoque no rural, que se pautou as discussões nas oficinas de elaboração do PTDRS no TII. Portanto, como pensar a educação diante das preocupações de crise contextualizada e histórica no semiárido com a dimensão produtiva agropastoril? Como articular aspectos da dimensão social que atendesse as questões preocupantes da produção? Ou como ficou popularizado nas plenárias das oficinas territoriais: “como articular agricultura familiar e educação”? Visto que ou se excluía no projeto educativo hegemônico na escola ou se ofertava como proposta tecnicista e pacote da revolução verde? Dessas discussões traço a trajetória que assume a Educação do Campo no PTDRS, considerando as divergências em debate e situando o entendimento da presença da Educação do Campo no projeto de desenvolvimento rural sustentável como assumido pelo TII.

A participação de diferentes instituições no TII conforme defende Rocha (2010, p. 10) “apresenta bastante diferenciados nos interesses, estratégias, recursos e capacidades de ação das organizações” presentes nos territórios. Lasa e Delgado (2013) em suas entrevistas consideram como “forte dinâmica territorial entre os anos 2004 e 2008/2009”, período correspondente a implementação da política territorial com “[...] mobilização e organização dos agentes territoriais, liberação de recursos financeiros e a conquista de espaço e reconhecimento políticos por parte das ONGs e movimentos sociais.” (LASA; DELGADO, 2013)

A análise dessa dinâmica e as questões investigadas tomaram como referência as entrevistas realizadas com membros, representantes de

instituições significativas pela atuação no processo de elaboração do PTDRS e da afirmação da política de território no TII.

As instituições presentes nessa pesquisa são GARRA, CAA, COPERJ, CODEVASF, COPIRECÊ, STRR-Barro Alto e Polo Sindical. Outras instituições foram contactadas, mas não retornaram as questões da entrevista ou não conseguiram agendar entrevista, mesmo se mostrando solícitas a pesquisa. As diferentes instituições apresentam um diferencial quanto a participação e relação sociedade e governo. O que Lasa e Delgado (2013, p. 5) reconhecem como “mudanças importantes no que se refere às práticas tradicionais que balizavam as relações entre poder público e sociedade civil”. Complementam:

Essas mudanças de caráter político-cultural, ainda em processamento por alguns atores, foram se materializando nas oficinas e reuniões promovidas pelo Colegiado Territorial por meio da participação e dos debates entre prefeitos, vereadores, secretários municipais, técnicos de órgãos públicos, instituições de ensino superior e de pesquisa, ONGs e representantes dos movimentos sociais. (LASA; DELGADO, 2013)

A CODEVASF e o CAA participaram da implantação da Comissão de Implantação das Ações Territoriais (CIAT). Sendo uma entidade pública, histórica no projeto desenvolvimentista e a outra uma ONG com origem nas perspectivas de convivência com o semiárido.

O CAA enquanto instituição participante naquele momento da CIAT – Comissão de Implantação das Ações Territoriais teve um papel ativo, visto que o representante do CAA na CIAT era também o Articulador Territorial pela SDT. Nessa época não havia divisão entre a coordenação (política) e a articulação (cargo técnico/remunerado). O CAA organizou (já que executava o convênio com a SDT para este fim) a oficina, mobilizou os atores sociais da CIAT e facilitou o processo, que também teve a participação de Articuladores Estaduais (Ivan Fontes e Wilson Dias). (CAA)

No ano de 2003, início do Governo Lula, criam-se os Territórios de Identidade. Na Bahia, o Território de Irecê, foi um dos primeiros a se instalar, final de 2003. A CODEVASF saiu na frente ajustando o seu Organograma Funcional a esta nova concepção, criando a AR/GDT (Gerência de Desenvolvimento Territorial) entendendo que as ações e decisões, nasceriam da base onde tudo acontece. (CODEVASF)

Durante o período de implantação do TII várias reuniões e proposições foram desencadeadas, tendo como prioridade para pensar o desenvolvimento territorial as demandas da economia com foco nas questões de inovação diante da crise produtiva do triconsórcio feijão, milho e mamona, e as consequências depreciativas do projeto da “revolução verde” para a existência do agricultor familiar. Pautando nessa experiência de articulação e discussão coletiva e os encaminhamentos da política de território que foi encaminhado o processo de construção do PTDRS.

A metodologia utilizada para elaboração do PTDRS pautou-se nos princípios da Gestão Social Participativa, com participação coletiva e democrática de todos os atores envolvidos no processo. Foram realizadas “várias oficinas para construção do diagnóstico, trabalhando com dados primários e secundários, desenho da Visão de Futuro e definição dos Eixos Aglutinadores, Programas e Projetos do Plano.” (BRASIL, 2010, p. 14).

Várias atividades como reuniões, oficinas e seminários foram desenvolvidas com a presença de representantes da sociedade civil e do poder público. A participação assume um aspecto central nesse processo para a estratégia da abordagem territorial.

Nos vários encontros e oficinas as discussões e decisões foram encaminhadas em duas direções operacionais, embora articuladas, ou seja, discutiu-se a concepção e proposição do PTDRS e as formas de alocação de recursos federais com o PROINF.

[...] entendeu-se que na concepção de *territorialidade* e *sustentabilidade*, o processo de desenvolvimento será promovido por meio do inter-relacionamento de todas as áreas e setores e da inter-setorialidade nos programas e projetos. Nesta perspectiva, o PTDRS contempla as quatro principais dimensões dos processos de desenvolvimento: a *econômica*, a *sócio-cultural*, a *político-institucional* e a *ambiental*. (BRASIL, 2010, p. 14, grifo nosso)

O MDA define o lugar do PTDRS como o instrumento central de articulação e coordenação para o desenvolvimento e para a implementação da estratégia dos projetos territoriais em suas diferentes escalas, visando o desenvolvimento sustentável dos territórios (BRASIL; MDA, 2010) e são entendidos como “[...] conjunto organizado de diretrizes, estratégias e

compromissos relativos às ações que serão realizadas no futuro, visando ao desenvolvimento sustentável, resultante de consensos compartilhados.” (ADIB, 2005 apud ROCHA, 2010, p. 174).

O início histórico do território contemplava exclusivamente a problemática da crise produtiva do Território e as demandas que eram consolidadas passavam pela construção de saídas econômicas, através de projetos que pudessem ser apresentados, disputados e assumidos politicamente pelo MDA, na SDT.

Vários projetos foram implementados, a exemplo da esmagadora de mamona em Lapão – Estação de Piscicultura de Xique-Xique – CEBATSA em Jussara, voltado a caprinovinocultura – Mercado do produtor, sistemas de esgotamentos sanitários. Como observa CODEVASF: “Passados alguns anos, e com a necessidade de construirmos o PTDRS, descobriu-se o vazio, por não estar incluído nas discussões o eixo considerado o mais importante que é a educação”.

O principal debate sobre desenvolvimento rural ocupou-se da agricultura familiar. Ademais, este esforço estratégico estimulou uma maior abertura, sempre tensa e difícil, por parte dos atores sociais participantes.

Essa situação reflete, sem dúvida, o maior peso político dos diversos representantes da agricultura familiar, bem como sugere a premência que a dimensão produtiva adquire para este segmento, além da enorme dificuldade encontrada, não apenas nesse Território, de tentar conceber um plano de desenvolvimento territorial que integre a dimensão produtiva com outras dimensões relevantes para a realidade local, como podem ser a ambiental, cultural, social etc. A prioridade dada a projetos de natureza econômica e produtiva e os valores aprovados para esses empreendimentos provocaram tensões e conflitos dentro do Colegiado, sobretudo entre representantes da agricultura familiar e de outros setores mais ligados às demandas sociais e educacionais. (LASA; DELGADO, 2013, p. 102)

A participação das instituições envolvidas em educação escolar ou não escolar, UNEB, GARRA e STTR e algumas secretarias de educação no GT de educação foram travando um processo de compreensão que culminou com a afirmação do projeto de Educação do Campo conforme propunha o Movimento de Educação do Campo. Assim, o GT de educação ficou denominado de GT de

Educação do Campo assumindo uma identidade, demarcando uma posição política e se articulando para defender e formar no interior do território uma perspectiva de educação que ao assumir a agricultura a reconfigurava nas suas possibilidades no semiárido e como agricultura familiar. Num jogo político em que a educação como superestrutura se apresentava como propositiva na elaboração e afirmação de um projeto contra-hegemônico.

Acho que foi um grande desafio pra nós, porque, quem era militante da Educação do Campo naquele momento provocou muito pra gente conseguir ter um grupo de educação. Ter o GT da Educação do Campo, porque não tinha. Nós tínhamos quatro grandes eixos dentro da discussão da dimensão territorial que era o Econômico, Político, Social e o Ambiental. A questão da Educação, da Saúde, dessas questões não entravam. Então, quando a gente entrou pra dentro da CIAT (Colegiado Territorial) que a gente foi fazer esse debate, nós fomos no grito. Eu me lembro que, assim, nós saímos de lá com as propostas e, muitas vezes, até definição de recurso, que o povo dizia: “o povo da educação ganhou tudo”, mas porque o nosso grupo foi se consolidando ao longo do tempo. E a gente foi vendo a necessidade dessa construção mais... mais arrumada, vamos dizer assim, e a gente foi conquistando mais pessoas. Quem é a gente? As instituições da Sociedade Civil que naquele momento fazia o debate de Educação do Campo. (STTR)

No depoimento da representante do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais destaca-se o que as demais instituições já compreendiam a importância da educação. Entretanto, a concepção de educação como do campo era uma luta de instituições bem específicas naquele momento: GARRA, CAA e Sindicatos Rurais.

As lutas sociais por Educação do Campo sugerem à superação das condições materiais e político pedagógico na realidade educacional no campo brasileiro, mais agravado quando se considera o semiárido do Nordeste.

O panorama histórico da educação escolar brasileira na sua vertente rural nos deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola no campo. Tanto em relação à infraestrutura e aos espaços físicos inadequados, às escolas mal distribuídas geograficamente, quanto à falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo. (BRASIL, 2004)

As áreas dos municípios que compõem o Território de Identidade de Irecê têm na sua área rural localizadas escolas que atendem no máximo o Ensino Fundamental II, em alguns povoados onde se instalou o Ensino Fundamental. O Ensino Médio acontece como extensão do colégio que se encontra na sede do município. É um dos dados que revela a concentração da vida social na sede do município, como uma matriz que pressupõe o campo como espaço de produção agropastoril, sem vida social, cultural e sem gente.

Essa ausência da escola no campo fortalece a lógica do inchaço urbano, do êxodo rural e da falta de perspectiva para o viver no e do campo. É deste lastro histórico que no Brasil, a educação na área rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade como nesse território. O analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 10 anos é de 28,1%, o que demonstra a histórica negação à população do campo do direito de acesso e permanência na escola para completar sua formação inicial.

A história da instalação das escolas na área rural do TII foi materializada em espaços com estrutura física conhecida como prédio escolar, o que em geral as comunidades rurais denominaram de salão, pela novidade de uma sala grande e isolada diante das arquiteturas de casas que eram os espaços habituais destas comunidades.

Este salão era ambientado com a mobília escolar, muitas precárias e já velhas para as escolas da cidade. Na estrutura deste ambiente expõe a proposta ou perspectiva da escola como este espaço de sentar, ouvir, ler e escrever.

O que em linguagem pedagógica resulta na concepção de que segundo Dayrell, (1996, p. 139) “[...] a homogeneização dos sujeitos como alunos, corresponde à homogeneização da instituição escolar”, exigindo a unicidade dos objetivos, conhecimentos, currículo, expectativas, necessidades, mesma organização de trabalho, igualdade de ritmos e propostas educativas.

A educação na contemporaneidade tem apontado e construído prerrogativas teórico-metodológicas para a questão da diferença. O indicativo teórico a partir do qual se discute a identidade envolve reconhecer o direito à diferença. No propósito da alteridade, das relações com o outro, a educação tem concebido a diferença entre os espaços rural e urbano também, no seu campo de atuação. Entretanto, a relação, ainda, se estabelece sob o viés do

rural como atrasado para onde se deve levar conhecimento, arraigado de projeto de vida urbano, metodologias e conteúdo de uma referência curricular que se dispõem sombrear a diferença e instituir o igual, o urbano.

A escola tem sido objeto central de lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação, dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e suas conquistas confronta. (CALDART et al., 2012, p. 262)

A escola instalada no campo apresenta uma situação de precariedade que, pode ser observada no não cumprimento da alfabetizar, nem mesmo escolarizou parte representativa da população deste território, como revelam os índices de analfabetismo, de analfabetismo funcional. Essa preocupação ficou registrada no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável da seguinte forma:

Quadro 4 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos e mais de idade e diferença das taxas dos municípios em relação à do Território

Território / Municípios	Taxas de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes		Diferença em pontos percentuais em relação ao Território	
	1991	2000	1991	2000
IRECÊ	36,8	23,2	-	-
América Dourada	40,6	28,9	>3,8	>5,7
Barra do Mendes	26,8	17,2	<9,9	<6,0
Barro Alto	32,2	19,8	<4,5	<3,4
Cafarnaum	37,1	27,6	>0,3	>4,4
Canarana	33,5	21,9	<3,3	<1,3
Central	32,4	25,3	<4,3	>2,1
Gentio do Ouro	45,6	27,8	>8,8	>4,6

Ibipeba	41,1	18,8	>4,3	<4,4
Ibititá	37,0	23,7	>0,2	>0,5
Ipupiara	26,7	16,9	<10,0	<6,3
Irecê	28,6	16,6	<8,1	<6,6
Itaguaçu da Bahia	56,4	33,0	>19,7	>9,7
João Dourado	41,9	26,5	>5,1	>3,3
Jussara	38,9	30,7	>2,2	>7,5
Lapão	37,6	22,9	>0,8	<0,3
Mulungu do Morro	44,5	25,5	>7,8	>2,3
Presidente Dutra	29,8	20,1	<6,9	<3,2
São Gabriel	41,1	24,4	>4,3	>1,2
Uibaí	26,6	20,3	<10,1	<2,9
Xique-Xique	41,6	27,3	>4,9	>4,0

Fonte: IBGE. Censos Demográficos de 1991 e 2000.

No Brasil, a educação rural apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade. Em nosso território a realidade não é diferente, uma vez que o analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 10 anos é de 28,1%, o que demonstra a histórica negação à população do campo do direito de acesso e permanência na escola para completar sua formação inicial. (PTDRS, 2009, p. 36)

Quadro 5 - Taxa de analfabetismo da população residente de 10 anos ou mais de idade, por situação de domicílio nos municípios do Território Irecê

Bahia / Território / Município	Taxa de Analfabetismo (%)		
	Total	Urbana	Rural
BAHIA	21,6	14,8	36,3
Território Irecê	23,8	20,2	28,1
América Dourada	28,9	27,6	31,2

Barra do Mendes	17,2	12,2	20,8
Barro Alto	19,8	16,6	22,3
Cafarnaum	27,6	23,9	32,7
Canarana	21,9	17,6	25,5
Central	25,3	21,1	28,9
Gentio do Ouro	27,8	23,6	31,8
Ibipeba	18,8	17,9	20,1
Ibititá	23,7	22,0	25,1
Ipupiara	16,9	15,1	19,7
Irecê	16,6	15,5	30,7
Itaguaçu da Bahia	33,0	20,9	35,7
João Dourado	26,5	25,7	27,7
Jussara	30,7	28,1	35,6
Lapão	22,9	20,4	24,5
Mulungu do Morro	25,5	18,5	30,5
Presidente Dutra	20,1	16,9	24,0
São Gabriel	24,4	18,8	30,9
Uibaí	20,3	19,5	21,4
Xique-Xique	27,3	21,5	42,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico - 2000 - Microdados da Amostra – 2000

Dados como este foram discutidos na plenária do colegiado do território composta por representantes da sociedade civil e governamental, especialmente por professoras e estudantes universitários da UNEB, professoras e professores e seus gestores municipais de educação, membros de instituições governamentais, trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar, da agricultura orgânica e tradicional, quilombolas e membros da sociedade organizada em cooperativas e organizações não governamentais, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e de movimentos sociais.

Nessa discussão tornou-se indispensável caracterizar o contexto de infraestrutura, formação de professores, projeto pedagógico e de organização do espaço escolar nas práticas de gestão pública para as escolas do campo,

apresentando alguns dados de realidade tais como: os móveis velhos da sede do município são os que equipam as escolas do campo, precária estrutura física sem espaços coletivos, inadequadas salas de aula, de cantinas e bibliotecas, um cenário que desvelava a desigualdade na gestão das escolas que se explicitou entre outras questões que o campo não é concebido como espaço de escolarização, mas de produção, do trabalho na terra, como se o campo não fosse espaço de vida social e cultural, apenas local de trabalho para esses sujeitos.

Os pressupostos para recriar esta educação são reconhecimento da desigualdade histórica nos investimentos públicos para as escolas do meio rural; e conceber o campo como espaço não apenas agropastoril.

A educação como dimensão fundante do projeto de desenvolvimento do Território de Identidade de Irecê foi constituída por um processo gradual de afirmação. Um desdobramento que no conflito assumiu um lugar que não havia no início do TII. Entretanto, a educação definida e perspectivada foi a de Educação do Campo. Dois aspectos se destacam no conjunto das falas dos sujeitos envolvidos. Sujeitos estes representantes da sociedade civil e do poder público. 1ºO reconhecimento do contexto do campo, inclusive da educação nele instalada e, 2ºUma afirmação de um projeto que já vinha se instituindo entre entidades ligadas a formação política do agricultor no território. Portanto, um aspecto de contextualização e outro de compreensão de um projeto educativo.

Das instituições que reconheciam o contexto do campo no território pode se identificar: Companhia de Desenvolvimento do São Francisco (CODEVASF) como traz seu representante “por ser o território de Irecê uma região eminentemente agrícola, optou-se pela defesa de educação do campo”; e o Centro de Assessoria do Assuruá (CAA)

Ao iniciar as discussões sobre Educação para compor o Plano os atores que estavam presentes e integravam o grupo da educação começaram a discutir a problemática da educação no território levando em consideração o fato do território ser rural. As discussões que antecederam a elaboração da proposta giravam em torno das condições da educação no meio rural, as dificuldades para garantir educação de qualidade, o preconceito com os povos do campo com relação à educação (recordo de algumas passagens onde falava-se que para as escolas do campo vão as cadeiras quebradas, os professores perseguidos politicamente, como forma de

punição). O campo como um espaço negativo para a educação ocorrer. (CAA)

A Cooperativa de Jussara (COPERJ) defendia que era necessário conhecer a situação atual do campo, que conforme ser interlocutor “não tem nenhuma identidade entre o que se aprende na escola e o que se faz na vida prática (Representante da COPERJ). Considerava que estava sendo abandonado, esvaziado.

As mudanças são muito grandes. As pessoas que viviam no campo, a maior parte, já não mais vive lá. Mudaram-se. Os herdeiros da terra, esses foram pra cidade, poucos ficaram e, aqui e acolá aparecem alguns que vem de fora e vão se... se apresentando, e vão comprando áreas, e vão substituindo esses que seriam os naturais herdeiros que já, praticamente, não existem. Então, não houve muita mudança. A mudança é essa, é uma mudança mais de substituição. A gente sabe que há uma tendência muito forte em [...] em pessoas mais aquinhoadas que vem adquirindo os pedaços de terra e transformando em latifúndios maiores. Então, aquilo que a gente via antigamente, grandes extensões territoriais, depois passou-se por um processo de divisão natural, áreas bem menores. Mas, hoje a gente ta voltando àquela... àquela lógica de pessoas irem adquirindo pequenas áreas e transformando em grandes áreas. (COPERJ)

As instituições ligadas aos agricultores Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barro Alto, O Polo Sindical e o Grupo de Apoio de Apoio e Resistência Ambiental (GARRA) trouxeram a perspectiva da Educação do Campo para o debate no GT de educação e para a plenária, em que estavam presentes todos os Grupos de Trabalho do TII.

A gente queria, realmente, a Educação no Campo, porque a gente entende que Educação do Campo não é o que tem ai. O que tem ai é uma educação, digamos assim, maquiada. A verdade é essa. E a gente queria, realmente, a Educação do Campo. A gente tem, assim, uma discussão muito ampla com relação a isso, com alguns membros da região e a gente... Digamos assim, nós compramos a ideia, ou seja, nós marcamos a ideia e achamos que a ideia era essa. E ai, eu digo isso não... Não como presidente da época, mas hoje, a presidente hoje, também concorda com isso. Ela acha que Educação do Campo é o melhor. E, uma Educação que tem que valer a pena. Não a Educação que tem ai. A Educação que tem ai, ela fala um pouco da questão do campo, mas, não é ainda o que a gente espera. (STTR)

Nós garantimos que seria o grupo GT de Educação do Campo, porque era a proposta que mais identificava com o Território de Irecê. Como que a gente tá num território com quarenta mil agricultores familiares, né? Necessitando de uma Educação voltada pra sua realidade e a gente fizesse uma proposta que fosse diferente a isso? Então, nós garantimos naquele momento que fosse é... é... o GT de Educação do Campo e muita gente apoiou e acredito que, ainda hoje, nós encontramos muita gente aí que lembra da nossa trajetória, né? (GARRA)

A opção pela Educação do Campo se deu principalmente por dois motivos: 1- Já havia na região/território discussões sobre Educação do Campo desde 2002, decorrentes da luta dos diversos movimentos sociais “*por uma Educação do Campo*” puxadas pelo Fórum Regional de Educação do Campo; 2- Havia no coletivo que aderiu à educação certa sensibilidade com a questão. A UNEB-Campus XVI assumiu com os referidos sujeitos um papel importante na formulação de propostas, inclusive se propondo a executar políticas. 3- Pensava-se um plano com foco no desenvolvimento rural sustentável onde a educação merecia um lugar (Secretaria de Educação de Irecê)

A adesão das outras instituições, inclusive a UNEB, a que entrevistada define como “certa sensibilidade a questão” está relacionada a experiência da UNEB quanto a Educação do Campo consolidada em termo nacional. Porém, no *Campus XVI-Irecê* nesse período a experiência estava localizada na oferta de cursos pelo PRONERA, não havia uma afirmação desse projeto no conjunto da dinâmica institucional no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão.

A decisão pela inter setorialidade e a orientação do MDA embora parece evidente dado as questões no território estarem imbricadas, no contexto do território os conflitos de interesses tendem a manter a proposta da política setorizada. Ademais, ao decidir sobre os investimentos do Programa de Ação de Apoio a Projetos de Infraestrutura e Serviços em Territórios Rurais, recursos direcionados nas assembleias do colegiado os investimentos em infraestrutura básica e produtiva, eram inicialmente captados para projetos exclusivos da área produtiva econômica. Somente a partir do ano de 2008 é que foram ganhando reconhecimento e legitimidade projetos de caráter social, cultural, educativos, etc.

Entre 2003 e 2010, o Território de Irecê foi contemplado com R\$ 11.131,00 mil do PROINF para projetos de investimento e de custeio. Dos 20

projetos elencados, 19 contemplam a dimensão econômica do desenvolvimento, somente um, a dimensão sócio educativa.

O debate e as reflexões sobre as múltiplas dimensões do desenvolvimento levaram a que o PTDRS ampliasse o campo dos eixos estratégicos de desenvolvimento e incorporasse outras dimensões além da econômico-produtiva, tais como político-institucional, sócio educativa, ambiental, cultural, de saúde, além das preocupações com questões de gênero e de juventude. Esses debates, somados ao fato de que o tema da educação do campo foi sempre muito respeitado e valorizado, promoveram a ideia de estruturar o GTT de Educação para pensar melhor a relação com o viés do desenvolvimento, da educação do campo e de outras demandas que moveram a UNEB e outras entidades a se debruçarem mais ativamente sobre os problemas educacionais do Território. (LASA; DELGADO, 2013, p. 103)

Essas decisões precisavam enfrentar o problema de interesses municipalizados e nos projetos de caráter social, cultural, educativos tornava-se cada vez mais significativas nos recursos reservados ao atendimento das demandas territoriais e não mais àquelas dos municípios isoladamente. Esse aspecto desse conflito está evidenciado nesse registro do PTDRS “[...] prevalecendo finalmente o consenso e definição de diretrizes e linhas de ação voltadas para o desenvolvimento mais abrangente.” (PTDRS 2010, p. 13).

É significativo situar que o único projeto da dimensão sócio educativa é o Projeto de Construção do Centro de Pesquisa em Educação do Campo capitaneado pela UNEB, *Campus Irecê*, que disputou e foi contemplada pelo território sob a tensão que o conflito estava colocado.

Foi decorrente da oficina territorial para pensar e deliberar acerca dos investimentos estruturais no Território de Irecê ocorrida em 28 de maio de 2007, os participantes elencaram a educação e a formação de educadores como prioridades para o desenvolvimento da região e apoiaram a construção do “Centro de Pesquisa e Formação em Educação do Campo do Território de Irecê”,

[...] naquele momento nós pensamos assim, ‘projeto de formação de professores’. Porque, pra gente não dava pra pensar a Educação do Campo com os professores que nós temos, sem informação adequada, né? Sem essa formação que, realmente, os professores têm dificuldade em trabalhar com Educação do Campo. Então, nós pesamos esse projeto de formação dos professores. E aonde a gente pudesse sair das

caixinhas, que a gente pudesse ver a formação como um todo. E, nós pensamos o projeto de pesquisa. O centro de pesquisa em Educação do Campo e, assim, nós colocamos muita energia o Centro de Pesquisa de Educação do Campo. Conseguimos recursos. Brigamos e conseguimos recursos. Infelizmente, os recursos não chegaram pra sua implementação. Justamente porque a gente entendia que ao podia fazer Educação do Campo sem pesquisa, né? Pesquisar a realidade. A partir da realidade a gente iria construir novas propostas. (GARRA)

O centro de pesquisa foi constituído com o objetivo de potencializar os estudos, pesquisas, intervenções, debates acerca da educação no semiárido e em especial da Educação do Campo e dos quilombolas. A construção foi definida no valor de R\$ 300.000. A manutenção do espaço físico será de responsabilidade do DCHT- *Campus XVI - Irecê*, retirado do orçamento destinado (anualmente) a manutenção do departamento, no valor 135.000,00.

A assembleia territorial definiu também, o valor de R\$ 125.000,00 para a instalação do Centro de Pesquisa em Educação do Campo e um orçamento geral da ordem de R\$ 330.000,00 para o projeto de custeio com titulação “Projeto Fortalecimento e Afirmação dos Agricultores e Agricultoras Familiares do Território de Irecê”. Constituído dos seguintes projetos: “Curso de formação de professores/as em Educação do Campo”: 95.000,00, sendo R\$ 65.000,00 do MDA e R\$ 30.000,00 da UNEB como contrapartida do montante de 300.000,00 empenhados; **Festival das Primeiras Águas**: R\$ 50.000,00; “Cursos de capacitação em Piscicultura: R\$ 85.000,00; Festival de Música do Território de Irecê: R\$ 50.000,00 e Cursos de manejo em Apicultura: R\$ 50.000,00. Esta redistribuição foi definida considerando os projetos demandados pelo colegiado territorial e por ele aclamado em assembleia.

O envolvimento da UNEB nessa discussão e mobilização se refletiu internamente na construção de pesquisas de dedicação exclusiva de duas professoras eu e Rosana Mara Chaves Rodrigues, com pesquisas exploratórias sobre a identidade das escolas no campo e as classes multisseriadas ambas no município de Irecê. Também se inseriu a disciplina Educação do Campo no currículo do curso de Pedagogia.

Em termos de articulação com as instituições do território e o movimento da Educação do Campo foram desenvolvidas algumas ações. Um seminário

para discutir a Educação do Campo e a Educação Infantil. Uma oficina para formação dos professores em parceria com o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e Secretarias de Educação dos municípios do território, com a proposta metodológica do CAT. Um dia de estudo sobre a proposta de elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo da Bahia. “Mesmo sem recursos a gente conseguiu mobilizar a instituição para fazer a formação de professores aqui no território. Então, assim, passos importantes naquele momento”, relembra Paula.

Após esse processo participativo e propositivo no TII se depara com problemas de retração e desmobilização dos sujeitos envolvidos que reflete tanto os limites da negociação para existência do MDA quanto da conjuntura de organização da sociedade civil.

Sem esquecer que a política foi pensada e executada por uma Secretaria, a SDT/MDA, com poucos recursos políticos e orçamentários na estrutura do governo federal. Despertou, certamente, grandes expectativas de mobilização e politização, mas com restritas condições materiais e logísticas de realização, não chegou a se constituir como política de governo. (LASA; DELGADO, 2013, p. 6)

Este aspecto, que Lasa e Delgado apresentam, de recursos restrito diante da ampla envergadura na projeção política de propor o próprio projeto de desenvolvimento é identificado como um dos limites da proposta de território. Impactou nos encaminhamentos financeiros dos projetos. Existem outros aspectos a considerar conforme apresentam os sujeitos dessa pesquisa.

Aspectos locais, internos são destacados por alguns sujeitos participantes que vão de ordem política partidária, de gestão cotidiana do território.

Entre os anos de 2006 e 2008 elaborou-se o PTDRS, a partir daí, o nosso território, até então avaliado como um dos mais atuantes, começou entrar em declínio, talvez pela falta de motivação das entidades que o compõem ou ainda pela não mudança da coordenação e membros do comitê gestor e também pelo desinteresse do governo e pela falta de alocação de recursos, coincidindo justamente com o período em que o eixo da Educação do campo, seria mais amplamente discutido, prejudicando sensivelmente este segmento tão importante, (CODEVASF)

Posso considerar essa fase como uma fase “ingênua” por parte dos atores sociais. Os atores nessa época conseguiram aprovar junto ao PROINF (que geralmente financiava projetos

produtivos da agricultura familiar) a construção de um Centro de Pesquisa em Educação do Campo. A ação foi vencer dentro do colegiado e garantir a aprovação. Este centro ainda não foi finalizado pela UNEB.

Após isso a estratégia seguiu e aos poucos muitos foram compreendendo o papel consultivo do colegiado, diferentemente de delegativo ou executivo.

Isso só foi realmente percebido com a chegada em 2009 do Programa Territórios da Cidadania, que para muitos era uma carta de ofertas de políticas de acordo com a demanda dos PTDRS, mas que na verdade não era. Nessa matriz específica começamos a procurar onde estavam as nossas propostas e fomos vendo que na verdade eram propostas macro (todos os territórios) e que tínhamos que adequar à nossa realidade. Também percebemos a partir desse programa que o sistema de implementação de políticas públicas segue um marco normativo que organiza os processos e que não seria possível canalizar os investimentos para o PTDRS.

Outro aspecto está na concepção de conflito ideológico como apresentado a seguir:

A vontade política. Eu acho que a maior dificuldade que a gente tem é a vontade política de querer a mudança da sociedade. Assim, não dá pra gente ficar achando que é por causa das pessoas. Nós tínhamos um grupo tão... tão sério, tão... tão firme no debate, na discussão, e eu não posso deixar de dizer que a política territorial ela tá acabando por falta de vontade. Quem começou ela aqui foi o governo federal. Parou de mobilizar o povo, né? Então, cria-se uma proposta e ao dá continuidade. Então, se a Sociedade Civil hoje, ela não... não bota força... porque a gente acaba lutando... é a lógica da construção da política pública, né? Você mobiliza a sociedade, você grita pelo que quer e o governo hoje tá assim, a “bel prazer” atende ou não. E a gente vai trabalhar em cima disso. Então, a grande questão é: não se implanta a política de desenvolvimento territorial com foco na Educação do Campo e nossas propostas de Educação do Campo. Os recursos que nós tínhamos pra Educação do Campo não vieram por vontade política. Por vontade de transformar a sociedade, infelizmente, nossos políticos não querem que se transforme pela sociedade, e não querem que nós, principalmente, nós aqui no semiárido, principalmente, nós aqui no sertão, transforme. Tenha... abra os nossos olhos e tenha luz. Que os filhos de agricultores e agricultoras sejam letrados o suficiente pra fazer suas escolhas e ser dono de si, das suas verdades, das suas vontades e que construa suas lideranças, os seus representantes. Então, infelizmente, o nosso projeto é... é... e a construção da sociedade justa e mais digna, não vai à frente porque os nossos representantes não têm interesse disso. (CAA)

A política de desenvolvimento territorial não teve, nos últimos anos, o mesmo incentivo dos anos iniciais; os movimentos sociais do território passam por uma fase complexa

caracterizada principalmente pela desarticulação/desmobilização e enfraquecimento; os/as gestores (as) públicos municipais não vêm mais o território como possibilidade desenvolvimento. A educação foi e ainda é um dos elementos necessários para o desenvolvimento do território. Contudo pouco foi feito para que as propostas fossem materializadas. Nem mesmo as políticas nacionais (de Educação do Campo) têm conseguido encontrar lugar de pouso no território. (Secretaria de Educação de Irecê)

O outro aspecto é da ordem da incompreensão dos próprios representantes das instituições que participam do TII acerca da política de identidade territorial quanto a sua perspectiva de abordagem territorial. Este aspecto envolve tanto a força histórica e *habitus* da política de municipalização que delimita o espaço geográfico, reduzindo o espaço de limite físico territorial, mas concentra o poder político na política de prefeitura. O comando local na mão do prefeito e seus aliados.

Eu te pergunto se o território existe. Como trabalho e como experiência de... até hoje eu me faço essa pergunta. Porque houve aquele... aquela... aquela euforia inicial depois se caiu nessa coisa... na... na... na mesmice de sempre, né? Hoje, pouco se reúne. Hoje, pouco se discute. Resultados, até agora eu não sei se há resultados. Eles podem até existir, agora... As pessoas continuam... continuam... Você tem a ideia terri... de território, mas as pessoas continuam agindo de forma individual. Quando você chega nos encontros que tem alguma... alguma discussão que envolve, principalmente, finanças ai todos querem puxar a brasa para sua sardinha. “não meu município tal nunca participou de nada até agora”. Ninguém... ninguém assimilou, abraçou essa ideia do território, e que nós fazemos parte de um território, que nós somos um território. Ninguém pensa dessa forma. Continua... Tem essa política de governo, de território, de aplicação de recursos no território. Porque, eu acho, que ela destina... destina muito pouco pra esses territórios. Tanto o governo federal quanto o governo estadual. Eu acho que devia ser mais atuante. Ser mais objetivo nessa questão. Não simplesmente você... você discutir as políticas territoriais, mas eu acho que a aplicação de recursos, também, deveria haver mais descentralização. Os recursos deveriam ser administrados, grande parte, pelo próprio território. O que não acontece. Então, você tem falo, assim, de território. Discute-se sobre território. Território pra lá, território pra cá, mas a ideia de território, ainda, não está no coração das pessoas. Elas continuam agindo como se existisse um município. (COPERJ)

Este não entendimento quanto a perspectiva de abordagem territorial e território como nos fala o representante da COPERJ: “Território pra lá, território pra cá, mas a ideia de território, ainda, não está no coração das pessoas. Elas

continuam agindo como se existisse um município”, é um elemento que reflete as tensões e lacunas para tornar materializado o projeto de desenvolvimento sustentável como se compreendeu e construiu o PTDRS do TII.

Infelizmente não consigo identificar nenhuma ação para a implementação do plano. Na ocasião pensávamos que haveria o fortalecimento da Educação do Campo (no território). Passados seis anos da conclusão a realidade não é nada animadora: O “centro” de Educação do Campo que seria na UNEB não avançou; a formação de educadores (as), nessa perspectiva piorou; as secretarias de educação, embora algumas tenham criado coordenações de Educação do Campo (com concepção equivocada) se recusam a implementar as políticas. (Secretaria de Educação de Irecê)

O que leva Lasa e Delgado (2013) a afirmarem que na conjuntura “de frustração de expectativas” por parte dos que se envolveram na construção do PTDRS consideram a política de Territórios de Identidade um espaço público e político de articulação e de controle social, mas não de operacionalização de políticas públicas.

Ao revisitar esta experiência de elaboração do PTDRS do TII se reconhece como significativa enquanto reunião e construção de um plano com os sujeitos do território, em suas diversas representações e interesses. reconhecendo também, o que nos diz um desses sujeitos “mas, ainda tá longe do que a gente espera”. A distância entre a proposta pensada para esse território, a expectativa daqueles que a construiu e a realidade de um contexto de precarização pode ser medida? É provável que não, porém pode ser considerada para análise do contexto da educação instalada nos povoados do território para discutir como e porque a Educação do Campo é uma proposta contra hegemônica no TII. Sendo assim, não está no horizonte deste estudo apresentar as condições como se materializam no contexto da educação instalada no meio rural do território, mas problematizar o que nesse contexto trama pela sua precarização.

Quando o TII propõe para o seu projeto de desenvolvimento a Educação do Campo está demarcando uma posição no viés estrutural e não apenas de contemplar as definições de política educacional vigente. Não é delimitado a escola e a reinvenção de “medidas” no interior da escola, precisa de ações que deem sustentabilidade à comunidade e ao docente.

Quando se reconhece a lacuna entre esta proposição e o contexto onde existe falta de acesso a processos educativos que promovam a construção de percepções críticas a respeito da realidade do semiárido, seus limites, potencialidades econômica, social, política, cultural e ambiental; há um desconhecimento – sobretudo por parte dos próprios jovens – de alternativas e experiências geradoras de trabalho e renda, no contexto da agricultura familiar semiárida. Reflete a importância de considerar nesta lacuna, a problemática da falta de condições para se instituir esta proposição e querer entender porque as ações foram tão pontuais e as perspectivas do PTDRS não foram encaminhadas?

Estas lacunas precisam ser reconhecidas e questionadas para entender porque a precarização do meio rural mesmo sendo reconhecida como base para propor a Educação do Campo nesse território não age na estrutura da política pública para encaminhar a proposição que possa intervir neste contexto de hegemonia sobre o meio rural.

No desenho do PTDRS estão estabelecidos os novos traços. A educação está contida no processo de relação com a produção, com a geração de renda, de reconhecimento da relação histórica campo e urbano, de lutas por construção da igualdade de gênero, étnica, social. O desenho que é feito por fora da escola, mas que nela intercruza os traços. Desse processo que se era pra formar o visível e que pela beleza na luta, no sonho, na expectativa e na formação do novo se tornou inoperante, frustrante e desmotivador para articular as forças políticas que propuseram e deveriam encaminhar sua territorialização.

As lacunas estão presentes também, na ausência de articulação das forças para promover a materialização desse plano de desenvolvimento sustentável rural. O projeto do Plano Territorial vira uma promessa sem encaminhamentos e sem mobilização de poder que possa agir na estrutura política. A trama da precarização do meio rural e sua escola encontra assim, outro reforço.

4 NO CHÃO DO TERRITÓRIO: A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL OU O QUE TRAMA PELA SUA PRECARIZAÇÃO?

A construção de um projeto perpassa pela compreensão de um horizonte ao qual se pretende chegar. O que o torna representativo passa pela lucidez em que a realidade que o projeta é apresentada. No caso do PTDRS a Educação do Campo é o horizonte. Nas assembleias territoriais, no processo metodológico da política territorial, essa realidade foi apresentada pelos traços marcantes do histórico da educação no território no qual se destacou como entraves a ser superado: “ranços da educação “bancária”, tradicional e conservadora; o processo de “homogeneização” cultural na educação”.

São referências que situam o contexto histórico da educação instalada no meio rural. Traços comuns em diversos campos do Brasil. Embora comuns, não deixam de ter especificidades que não alteram o que se reconhece de um processo de negação do campo e da sua educação escolar.

Assim, para o objeto deste estudo, pensar as lacunas e tensões que envolvem a proposta da Educação do Campo conforme assumida no PTDRS do TII perpassa pela premissa dialética de reconhecer a realidade como materializada nos espaços escolares das localidades onde estão instaladas. Para isso, destaco alguns elementos para caracterizar estes lugares e suas complexidades na relação com o projeto delineado na hegemonia.

A caracterização do território envolve, portanto, a tensão quanto sua definição como rural. Assim a escolha de um espaço específico se fez para favorecer a realização da pesquisa de campo que apresente essa realidade num contexto de tensões entre o hegemônico e a proposta contra-hegemônica. Neste intuito escolheu o município de Ibititá por sua similaridade com os demais. O tempo que envolve uma pesquisa qualitativa com implicação no contexto do trabalho pedagógico, formativo e de concepção da educação dos professores, não pode prescindir de ligeireza no tempo de execução da pesquisa para não incorrer em reafirmar ideias pré-concebidas.

A intenção de estabelecer vínculos entre os professores, a pesquisa nos seus desdobramentos metodológicos e a pesquisadora para contribuir com a

qualidade dos dados levantados também, prescindindo tempo. Por isso, a escolha de um município, entre os 20 que compõem o TII. Por uma questão de viabilidade metodológica Ibititá e nele quatro dos seus povoados onde se encontravam maior número de professores.

Ibititá apresenta uma população de 17.840 numa área de 623 Km², com 2.745 domicílios residentes no campo e 2.448 residentes na área urbana, num total de 5.193 domicílios. São dados do IBGE, são tomados como dados oficiais, porém a polêmica da definição rural urbana não pode ser omitida como já apresentada em outro capítulo.

Diante das tensões colocadas na definição do urbano e rural a escolha foi pesquisar diretamente nos povoados por serem considerados, portanto, espaço do mundo rural em comparação com a sede municipal como espaço do urbano. A definição de povoado para este estudo assume a que o SEI utiliza, qual seja:

Setor situado em aglomerado rural isolado sem caráter privado ou empresarial, ou seja, não vinculado a um único proprietário do solo (empresa agrícola, indústria, usina etc.), cujos moradores exercem atividades econômicas no próprio aglomerado ou fora dele. Caracteriza-se pela existência de um número mínimo de serviços ou equipamentos para atendimento aos moradores do próprio aglomerado ou de áreas rurais próximas. (SEI, 2013)

Quadro 6 – População e domicílio particulares permanentes dos Aglomerados Isolados, segundo os municípios, distritos Região Econômica. Bahia 2000

Município/Distrito	Aglomerado	População	Domicílios
Ibititá / sede	Lajedão	600	149
Ibititá / sede	Pedra Lisa	293	63
Ibititá / sede	Recife do Lina	367	94
Ibititá / sede	Recife dos Cardoso	402	101
Ibititá / Canoão	Caldeirão da Gia	338	74
Ibititá / Canoão	Circo	323	86
Ibititá / Canoão	Mato Verde	718	171
Ibititá / Feira Nova	Lagoa do Leite	802	200

Ibititá tem em sua organização geográfica oito povoados. A escolha feita para a pesquisa foi de trabalhar com as escolas que concentravam maior número de professores. Visto que os professores são sujeitos fundamentais para este estudo. Foram definidas as escolas em quatro povoados, Lagoa do Leite, Lagoa da Pedra, Canoão e Lagedão.

A vida produtiva e sociocultural está imbricada com a agricultura familiar. As práticas com a agricultura envolvem, queima ou coivara e a aração com trator. Com o incentivo a destocagem da caatinga para plantar feijão, milho e mamona muitas áreas de cultivo ficaram apenas com alguns pés de umbu com pouca sombra para os animais e as pessoas e a terra exposta ao sol.

Figura 3- Áreas de plantio, destocada e sem plantação



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

A paisagem do ambiente do semiárido apresenta uma resistência que essas duas fotos a seguir representam. Um cactus e uma barriguda que abriu a barriga e continua em pé e proporcionando beleza, força e abrigo para galinhas e instrumentos de trabalho além de fotos interessantes.

Figuras 4 - Vegetação da caatinga



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

LAGEDÃO

É nesse conjunto de aglomerados de residências que exemplifica a atualidade do êxodo de seus moradores, o êxodo temporário para trabalhar nas lavouras de cana de açúcar em São Paulo e na colheita do café em Minas Gerais. As famílias viajam para estes lugares para trabalhar no período de safra depois de dois ou três meses retornam. Algumas vezes os filhos também participam dessa intolerância. As fotos 33 e 34, abaixo, revelam um aspecto da realidade atual, embora a placa remeta a ideia de turismo as condições do ambiente contradiz.

Figura 6 – Divulgação das viagens pra trabalho temporário



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Esse povoado agrega mais três aglomerações de moradores, com nomes específicos da tradição da família, que inicialmente formou a ocupação. Não há ruas calçadas. Há um prédio escolar desativado onde funciona o Programa de erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e um PSF.

Figura 7 - Áreas de Lagedão



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

O Povoado de Lagedão é um aglomerado com menor densidade populacional e casas mais dispersas. Poucas casas grandes e com acabamento. As que estão na foto são de familiares enriquecidos no período

de auge do feijão e que se estabilizaram com fortalecimento socioeconômico de familiares do setor de serviços em Irecê como médicos. Além da escola a outra estrutura pública é o PSF.

Figura 8 - Áreas do povoado



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

LAGOA DO LEITE

A localidade é um povoado com concentração de casas, com algumas ruas calçadas, PSF e algumas casas comerciais. Um aglomerado amplo com casa geralmente com garagem/depósito, mesmo que construídas precariamente.

Figura 9 - Estabelecimento comercial



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

A presença de muitas casas maiores por ter outros cômodos e fachada alta é permanência material do período de produção do feijão e milho até meados da década de 1980.

Estas localidades têm sua vida produtiva, social, econômica e cultural em torno da agricultura familiar que se define conceitualmente pelo uso do trabalho da família e da indissociabilidade entre unidade de produção e de consumo, regidos pelos mesmos padrões de autoridade doméstica

(WANDERLEY 2009). A relação de aprendizagem com a família se faz nesse convívio laboral e diário possibilitando “a transmissão de patrimônio material e simbólico.” (GARCIA JR.; HEREDIA, 2009, p. 225). Realiza-se este trabalho geralmente, numa terra sem partilha formal, mas com vínculos moral e significativo entre terra e parentesco.

A noção de agricultura familiar reúne um conjunto de categorias sociais, como, por exemplo, “assentados, arrendatários, parceiros, integrados à agroindústrias, entre outros, que não mais podiam ser confortavelmente identificados com as noções de pequenos produtores ou, simplesmente, de trabalhadores rurais.”(SCHNEIDER, 2003, p. 100).

Quadro 7 - Perfil da estrutura fundiária do Território de Irecê

Grupos de área dos estabelecimentos rurais	Participação no total (%)			
	Nº de Estab.	Área	Pessoal Ocupado	Valor da Produção
1. Até 10 hectares	66,26	9,46	57,77	26,11
2. Mais de 10 a 20 hectares	13,35	6,89	14,69	11,61
3. Sub Total (1+2)	79,60	16,35	72,46	37,73
4. Mais de 20 a 50 hectares	12,10	14,17	15,03	19,04
5. Mais de 50 a 100 hectares	4,12	10,73	5,77	13,09
6. Sub Total (3+4+5)	95,82	41,25	93,27	69,85
7. Mais de 100 a 200 hectares	2,19	11,09	3,17	11,32
8. Mais de 200 a 500 hectares	1,33	14,86	2,21	10,87

9. Sub				
Total (7+8)	3,53	25,94	5,38	22,19

Fonte: IBGE. Censo Demográfico - 2000 - Microdados da Amostra.

A importância da agricultura familiar para a economia e, o desenvolvimento do território, pode ser entendida quando se observa que 91% dos estabelecimentos possuem área menor que 50 ha e detêm apenas 31% das terras do território, sendo, no entanto, responsável por 87% do pessoal ocupado.

Quadro 8 - Distribuição dos estabelecimentos rurais, conforme a condição do produtor – Território de Irecê

Condição do Produtor	Estabelecimentos Rurais			
	Território		Estado	
	Nº	%	Nº	%
Proprietário	31.354	79,0	620.118	88,7
Arrendatário	332	0,8	4.551	0,7
Parceiro	1.373	3,5	9.734	1,4
Ocupante	6.611	16,7	64.723	9,3
Total Geral	39.670	100,0	699.126	100,0

Fonte: IBGE. Censo Demográfico - 2000 - Microdados da Amostra – 2000.

O número de proprietários da terra é de 79%, portanto, a maioria dos que declaram trabalhando na agricultura, o fazem possuindo terra, são proprietários. Minifúndios em média de 20 hectares e trabalhados com a mão de obra da família.

Ao longo desse processo a pequena propriedade e a agricultura familiar ficaram relegadas à subalternidade e, por vezes, ao esquecimento, na formulação das políticas públicas para o setor. A monocultura e a mecanização

foram estimuladas por sucessivos governos, como "modelo" de agricultura "moderna" e "racional".

No TII os municípios são pequenos, dos 20 apenas Irecê tem população maior que cinquenta mil habitantes; passaram por processos semelhantes de ocupação fundiária, agrícola e agropastoril; foram afetadas suas estratégias de produção familiar, policultora com o projeto desenvolvimentista da ditadura militar, denominado de "revolução verde".

A agricultura do território é, basicamente, uma agricultura de sequeiro, com o plantio de feijão, milho e mamona. Dentre os principais problemas enfrentados pelos agricultores, a perda das safras por causa das secas é o maior. E, quando a safra é considerada satisfatória, os preços, principalmente do feijão, sofrem quedas significativas em virtude da superprodução, provocando desequilíbrios entre os preços recebidos e os custos de produção, e, conseqüentemente, queda na competitividade da lavoura. (PTDRS, 2009)

Há algumas estratégias diferenciadas de agricultura com irrigação de verduras, com intensa capitalização da produção e, experiências produtivas de base agroecológica, desenvolvidas por agricultores familiares com assessoria de ONGs e EBDA.

O processo atual no qual se encontra o TII é de crise produtiva, da sua estrutura de produção, que é o triconsórcio do feijão, milho e mamona. São anos recorrentes de perda da produção. É nesse contexto que se instalam "[...] múltiplas estratégias de renda monetária: migração para safras agrícolas ou áreas urbanas, pequenos negócios, artesanato, serviços públicos e agroindústria". (SCHNEIDER, 2003, p. 24). É o que conceitualmente define-se como pluriatividade "[...] refere-se à combinação de uma ou mais formas de renda ou inserção profissional dos membros de uma mesma família". (SCHNEIDER, 2003, p. 102)

Desenvolvem serviços ligados a base de conhecimentos que já possuem em geral com agricultura, construção civil, agroindústria. É evidente que outros conhecimentos são aprendidos, visto que vão trabalhar nas migrações de safras de café, cana e soja em que o processo do trabalho é diferenciado, por vezes especializado ou repetitivo, numa única produção. Entretanto, destaco o diferencial dos que assumem empregos públicos como professores.

A legislação brasileira e a concepção de formação e qualificação profissional implicou em exigências quanto ao profissional que se contrata, tanto quanto a formação inicial quanto na continuada. Assim, ao assumir a escola como espaço de atuação e na pluriatividade, como outra renda familiar, esse sujeito está inserido num processo mais amplo de exigência profissional que pode levá-lo a tornar esta renda, sua ocupação fundamental. Envolvendo num processo formativo que tende a absorver o tempo destinado ao trabalho com a terra, a produção agrícola.

O campo brasileiro e especialmente o baiano, por ser o que apresenta maior número de agricultores familiares, exige informações que permita conhecer a situação atual da Educação no Campo e problematizar nos cursos de formação de professores aspectos como da identidade profissional e cultural.

É importante destacar na relação campo-cidade de Ibitita, como em todo o território, a questão da concentração urbana iniciada a partir dos anos 1970, com o projeto desenvolvimentista que inclusive instalou escolas na sede dos municípios. Fator que alterou a vida de muitas famílias que saíram do campo para morar na sede do município e assim garantir a escolarização dos filhos.

A educação é uma prioridade para a população do Território de Identidade de Irecê. Considerando dois instrumentos de consulta popular que aqui se desenvolveu nestes últimos 10 anos, que são o PTDRS e o orçamento participativo do Governo Wagner a quiçá das questões quanto aos problemas políticos de seus desdobramentos, a educação sempre foi indicada pelas assembleias, nas plenárias respectivas, como prioridade número 1.

Considera-se presentes nestas discussões, o reconhecimento da educação na implicação da melhoria sociocultural e das possibilidades de elevação social dos indivíduos. Também, de pautar para a política pública, ambos os instrumentos têm este caráter, da urgência de investimento na educação. Duas perspectivas que se convergem uma de entendimento coletivo e hegemônico fruto do projeto moderno e outra de encaminhamento, direcionando no que quer ver o recurso público empregado.

No conjunto da discussão sobre educação, sem dúvida a questão “professor” é uma das mais relevantes. São considerados os sujeitos mais

emblemáticos do que é e do que pode se tornar a educação. Ou seja, são os professores os responsabilizados por fazer acontecer a aprendizagem mesmo num contexto precário. Carregam a dor e o gozo de fazer acontecer nas condições precárias e até perversas, do contexto em que acontece a educação escolar e, a quem também, está atribuída toda responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem.

Sem dúvida ser professor da educação brasileira e, em particular, do TII significa lidar com uma prerrogativa que o submisso de fazer acontecer um processo educativo que assegure a aprendizagem e que ele é o principal instrumento, embora, nas condições objetivas que ele opera tende a ser ou se considerar, ou ser considerado como o único instrumento. Lidar com essa prerrogativa na prática escola de um sistema hegemônico precário e desigual é um intenso e desgastante processo que tem implicações em problemas como de culpa e esgarçamento das lutas e exercícios coletivos no contexto da organização política da categoria e do cotidiano na vivência escolar.

Apresento alguns dados quantificados e também, uma análise prévia sobre o perfil do professor que atua no campo do TII.

São professores que atuam com crianças, adolescentes e jovens de 3 a 15 anos. Os estudantes são moradores no campo, seja no povoado onde localiza a escola ou em povoados vizinhos como a maioria dos professores.

2.5.2.3 Funções docentes no ensino fundamental, por localização e dependência administrativa, segundo o território de identidade e municípios – Bahia – 2010

(continua)

Território de identidade e municípios	Total	Funções docentes									
		Urbana					Rural				
		Federal	Esta-dual	Munici-pal	Priva-da	Total	Federal	Esta-dual	Munici-pal	Priva-da	Total
Estado da Bahia	118.587	42	17.629	45.349	14.778	77.798	-	722	39.887	180	40.789
Irecê	4.070	-	173	1.559	358	2.090	-	5	1.955	20	1.980
América Dourada	168	-	-	41	-	41	-	-	127	-	127
Barra do Mendes	167	-	-	34	13	47	-	-	120	-	120
Barro Alto	115	-	-	78	-	78	-	-	37	-	37
Cafarnaum	159	-	-	91	16	107	-	-	52	-	52
Canarana	228	-	22	78	32	132	-	-	96	-	96
Central	217	-	10	64	22	96	-	-	112	9	121
Gentio do Ouro	170	-	11	41	-	52	-	-	118	-	118
Ibipeba	154	-	7	37	-	44	-	5	105	-	110
Ibititá	95	-	5	52	7	64	-	-	31	-	31
Ipupiara	124	-	17	55	-	72	-	-	52	-	52
Irecê	481	-	55	205	157	417	-	-	53	11	64
Itaguaçu da Bahia	190	-	-	42	-	42	-	-	148	-	148
João Dourado	227	-	-	102	21	123	-	-	104	-	104
Jussara	159	-	-	70	11	81	-	-	78	-	78
Lapão	212	-	19	75	17	111	-	-	101	-	101
Mulungu do Morro	157	-	-	73	-	73	-	-	84	-	84
Presidente Dutra	125	-	-	40	12	52	-	-	73	-	73
São Gabriel	209	-	-	78	5	83	-	-	126	-	126
Uibaí	154	-	-	49	18	67	-	-	87	-	87
Xique-Xique	559	-	27	254	27	308	-	-	251	-	251

Fonte: SEI, (2010).

De acordo com esse quadros apresentados pela SEI no anuário 2010, os dados conferem presença majoritária de professores e estabelecimentos de ensino no campo do TII. Entretanto, a quiçá, da força dos números, estes não ocupam espaço na problematização dos cursos de formação de professores. São 15 municípios do total de 20 no TII que apresentam maior número de funções docentes no campo.

A rede de Ensino Municipal de Ibititá é composta de 33 escolas, sendo, cinco localizadas na área urbana e 28 no campo. Atendem a um total de 3.400 estudantes, sendo 1800 no campo e 1600 na área urbana. São 211 docentes. Destes 137 atuam nas escolas no campo e 74 na área urbana. O Ensino Médio só é oferecido na sede do município. Em cinco povoados são oferecidos o anos finais do Ensino Fundamental: Canoão, Lagoa do Leite, Lagoa da Pedra, Lagedão e Feira Nova.

As escolas apresentam alguns aspectos em comum. A infraestrutura é composta de oito salas de aula amplas e com janelas, porém precisam ser fechadas porque a poeira, vento e a dinâmica da rua atrapalha a atividade educativa. As salas ficam, normalmente, com janelas fechadas. As cadeiras e carteiras são de 2013, novas com diferentes tamanhos.

Figura 10 - Ambiente interno da sala de aula



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

As escolas instaladas nos povoados funcionam nos turnos matutino e vespertino, e atendem da educação infantil (crianças de três a cinco anos) até os anos finais do Ensino Fundamental, nono ano. Recebem estudantes que deslocam intracampo, geralmente dos povoados vizinhos no entorno da comunidade, por ter uma escola maior.

Os banheiros são precários em sua infraestrutura e a descarga é inadequada é uma torneira dura que esta em cima do vaso sanitário como pode ser vista na foto, na cor laranja.

Figura 11 - Banheiro



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Nas fotos da sala de Informática e da cozinha dois aspectos se evidenciam do contexto específico: os computadores precisam estar cobertos por causa da incidência de poeira e a cozinha é um espaço pequeno, precário construído depois do funcionamento da escola. A sala de informática com 10 computadores e a biblioteca com exemplares únicos e maior parte do acervo de livros didáticos.

Figura 11 - Sala de Informática Computadores cobertos



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 13- Biblioteca



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 12 - Cozinha



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

A Escola Rui Barbosa é situada no povoado de Lagedão, atende 144 estudantes. Tem 18 funcionários nas funções de porteiro, merendeiras e de serviços gerais, sendo cinco concursados e três com vínculos precários de contrato, sujeitos as negociações político-eleitoreiras. A escola tem 12 dependências com estrutura física deteriorada e sem manutenção frequente. A pintura esta desgastada e o telhado de madeira com goteiras e envelhecido. A

sala de informática está interditada porque o forro desabou com a chuva e os computadores nunca foram instalados. Estão guardados e correndo risco de não funcionarem mais.

Figura 14 - Área externa



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 15 - Área interna



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

A escola é murada só na frente e cercada por cerca de arame na lateral. Tem dois pátios pequenos cobertos, sem área de fundo e na lateral fica um tanque, a sala de informática, uma casa de enchimento e uma horta. Estes últimos construídos esse ano com as atividades do São João.

Figura 16 - Pátio



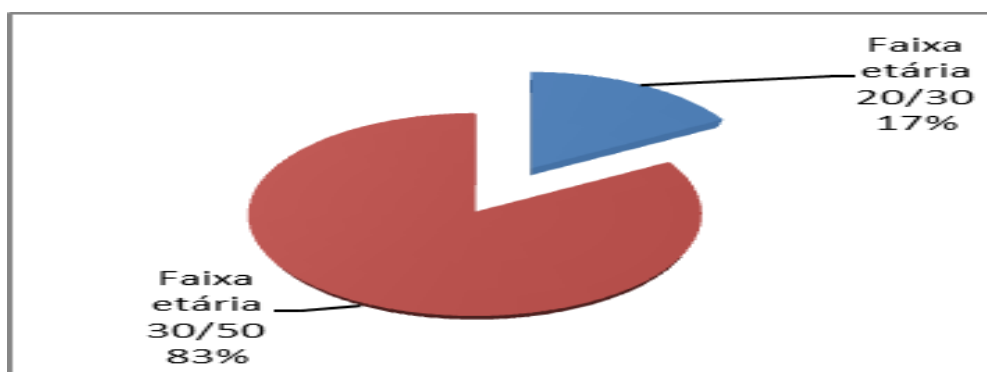
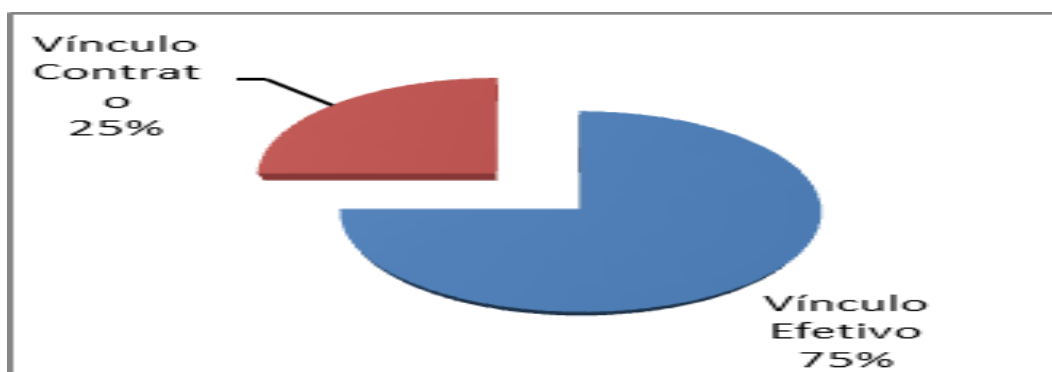
Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 17 - Projeto São João

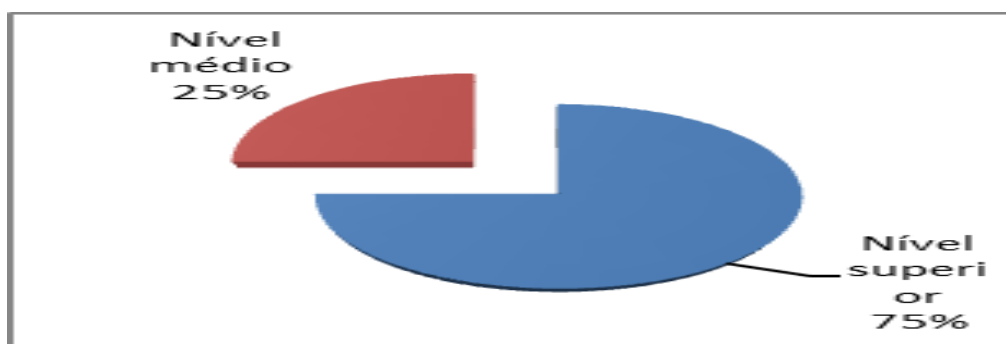


Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

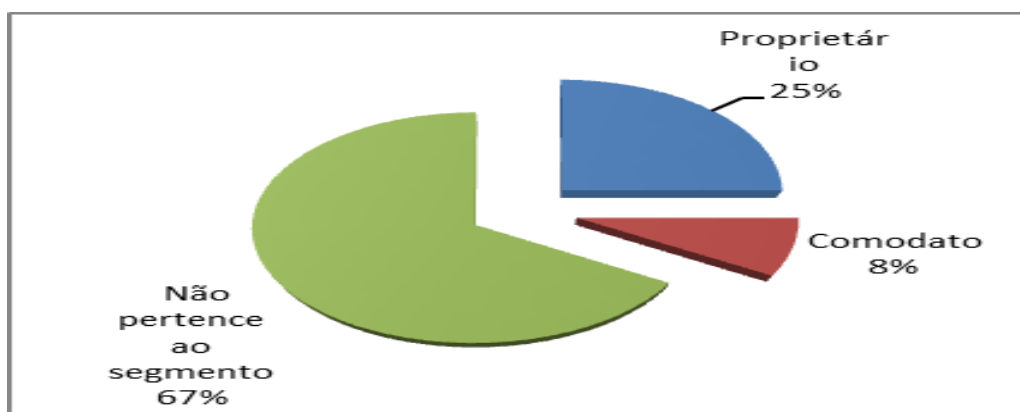
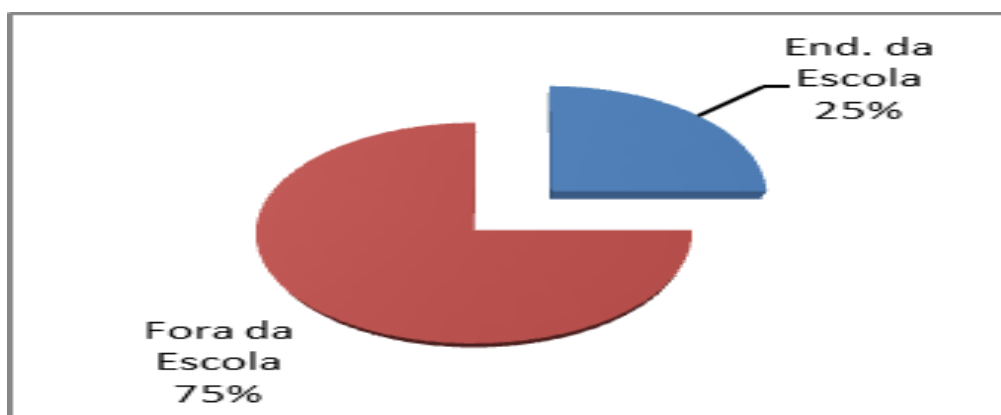
São 12 professores na maioria 83% com idade entre 30 e 50 anos e com vínculo efetivo na escola.



A formação dos professores é de nível médio e superior, e alguns com especialização. Apenas três professores com Ensino Médio e nove com nível superior. A formação é, majoritariamente, em Pedagogia realizada pela UNEB no programa de formação em serviço Rede UNEB.



A residência de 75% desses professores é fora do povoado, sendo dois em povoados vizinhos e sete na sede do município. Sendo a maioria residente na sede é provável que esteja relacionado com o fato de 67% dos professores não se declararem agricultores.



Entretanto, em números absolutos, podemos perceber outra questão: Quatro professores declaram ser agricultor, destes três são proprietários de terras e um é comodatário. Apenas um destes proprietários de terra mora na sede do município. Este proprietário de terra não se declara agricultor. A propriedade da terra é fruto de heranças e ao mesmo tempo a não declaração como agricultor é da história de migração do povoado para a sede do município e se ocupar profissionalmente como professor.

Escola José de Alencar

O povoado de Canoão é onde se localiza a Escola José de Alencar, cujo nome é uma homenagem ao nosso escritor que imortalizou Iracema (nome produzido do anagrama da palavra América e que representa significativa memória romantizada do Brasil sobre seus índios). É evidente que o nome dado a escola tomou como representação a importante contribuição desse escritor na nossa literatura e, não menos importante, nossa condição de escrever e elaborar nossas próprias representações de nacionalidade.

Figura 18 - Fachada



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

A escola foi criada na década de 1970 e atende 277 estudantes, a maioria do próprio povoado. Atende estudantes de povoados vizinhos que não têm escola de Ensino Fundamental II. São 35 funcionários, sendo 22 com vínculos de serviço efetivo, por concurso e 13 contratados com vínculo precário.

Figura 19 - Área interna

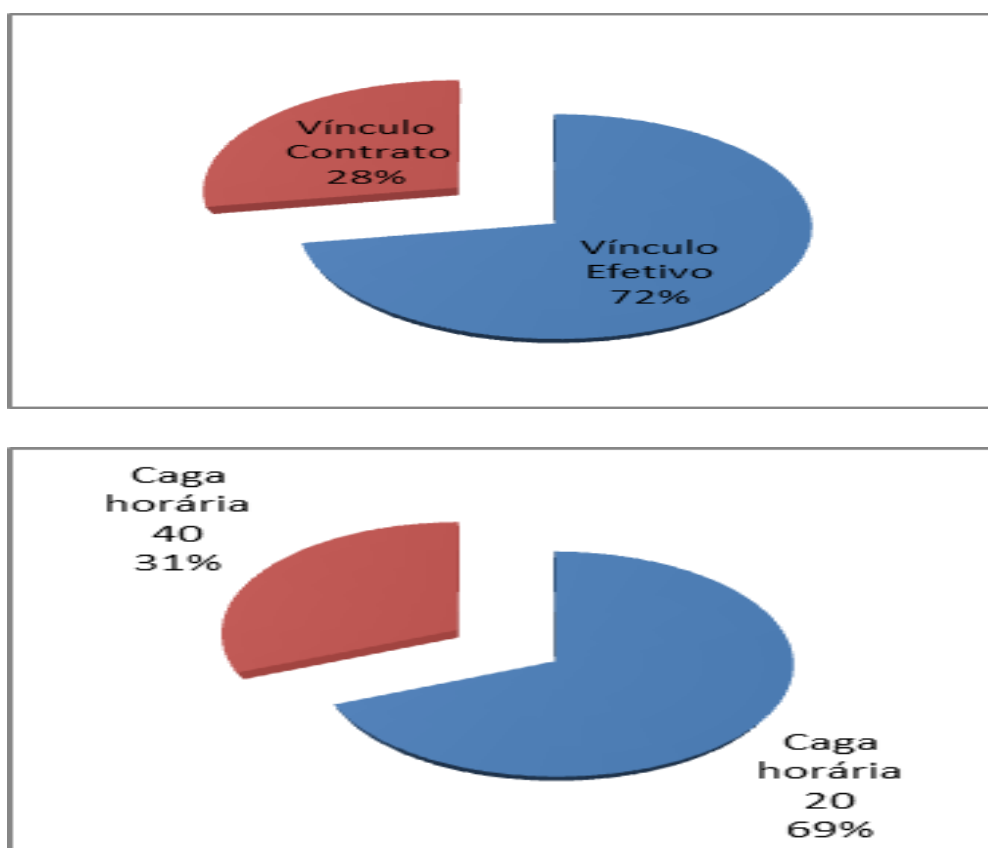


Fotógrafo: Lucas Faustino (2013).

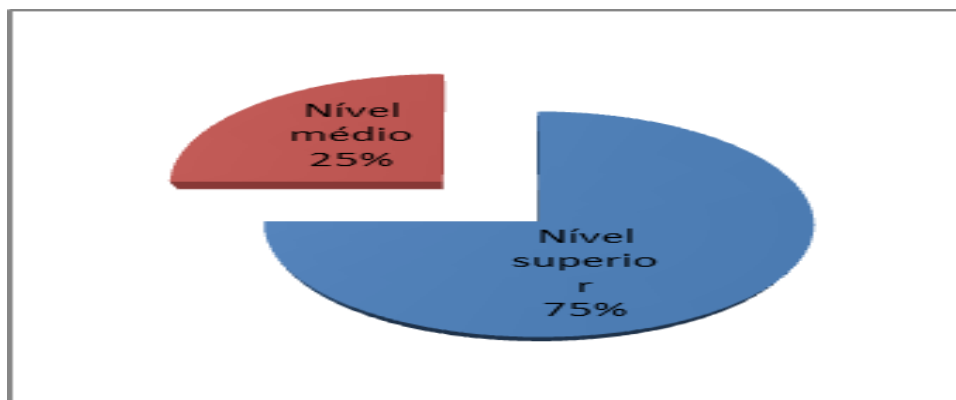
A estrutura física da escola é composta de oito salas de aula, e estão dispostas umas em frente as outras separadas por uma área de terra,

conforme mostra a Figura 15. Uma secretaria, sala de professores, sala de informática, biblioteca, cozinha e um banheiro para professores, um para meninos e outro para meninas. Estão com deterioração da pintura e sem forro.

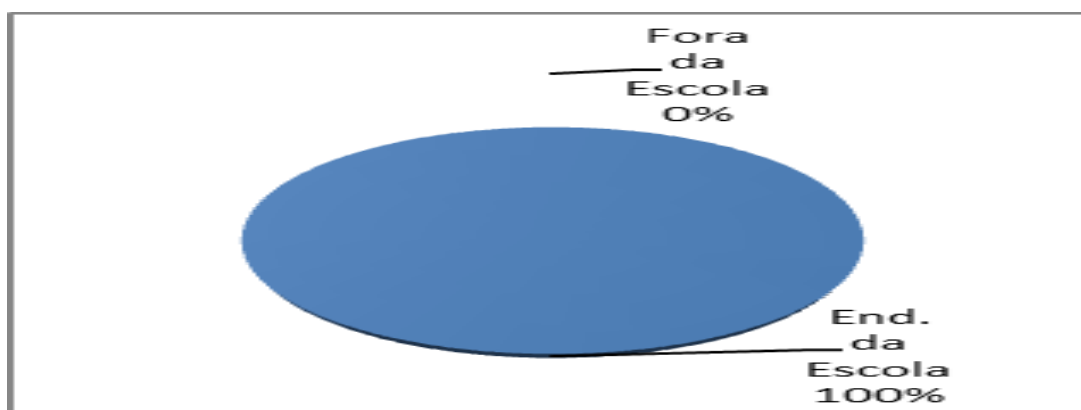
São 18 professores com vínculo em sua maioria 72% de efetivos, sendo que esta escola até meados do ano apresentavam índice maior de efetivos de 81% efetivos. A maioria com carga horária de 20 horas e um percentual de 31% dos efetivos com 40 horas de carga horária.



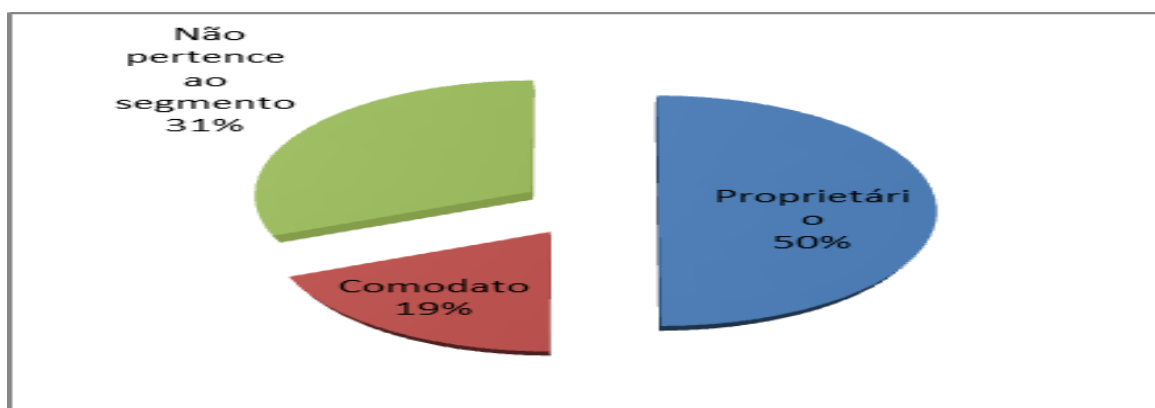
A formação é de maioria absoluta com graduação, sendo que 75% fizeram a formação inicial em Pedagogia pelo Programa Rede UNEB. Alguns professores possuem especialização e outros já estão cursando outra graduação. Os que procuram outro curso universitário são para atender a formação específica de disciplinas em que atuam no Ensino Fundamental II como Biologia, História, Matemática e Educação Física. Estes cursos são feitos por eles pela UNEB no Programa Plataforma Freire e Universidade Aberta do Brasil, (UAB) -parceria município e UNEB com Educação a Distância.



O povoado de Canoão, entre os povoados da pesquisa, é o que mais apresenta materializado ações da política pública. Maior número de ruas calçadas, PSF, creches e praças. São aspectos que devem impactar na informação de que todos os professores são moradores do próprio povoado. Em sua maioria nasceram nele e onde mantêm seus vínculos familiares. É onde inclusive, estudam seus filhos.



A maioria dos professores declara ser proprietário de terra. Sendo que 12 declaram ser agricultores e 13 proprietários de terras, e apenas cinco como comodatários. Cinco, portanto, declaram não ser nem agricultor nem possuir terra.



Escola Santa Rita

No povoado de Lagoa do Leite se localiza a Escola Santa Rita, atende 176 estudantes, incluindo estudantes do intar-campo de três povoados vizinhos que não têm escola de Ensino Fundamental II. São 25 funcionários destes três com vínculo instável, precário.

Figura 20 - Área interna



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 21 - Fachada Ampla



Figura 22 - Entrada



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

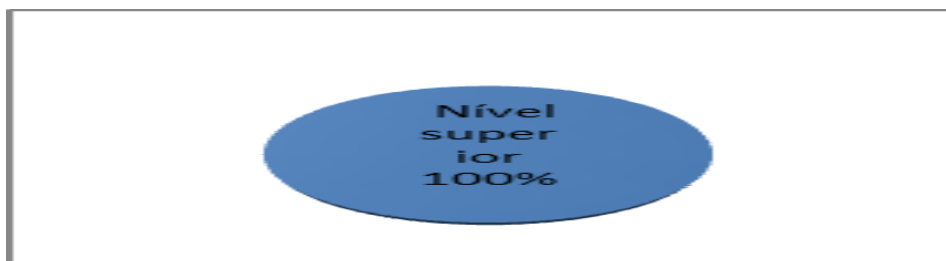
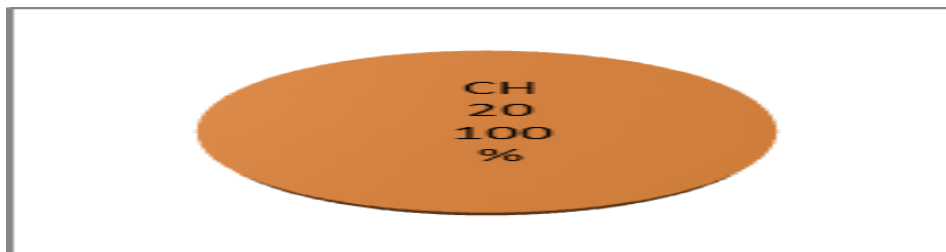
A gestão atual criou uma quadra de areia e pneus para atender a demanda de educação física e do interesse das crianças por esporte, especialmente futebol. Fica localizado atrás da escola. Uma ação demandada por essas necessidades, mas com inconvenientes por se localizar ao lado de uma sala de aula.

Figura 23: Quadra de areia

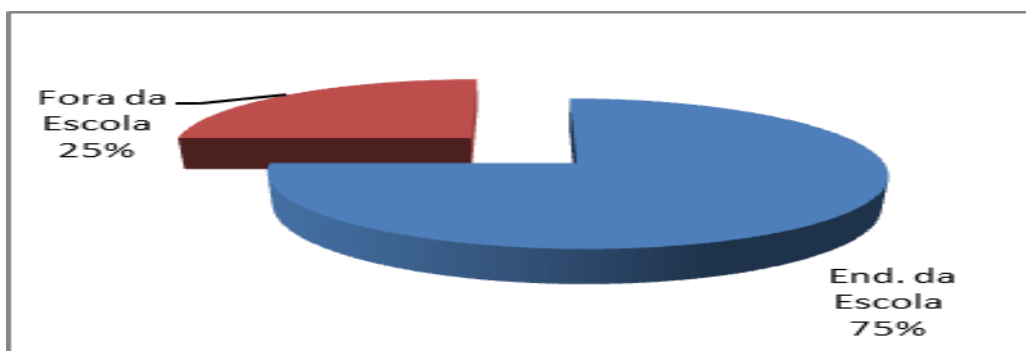


Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

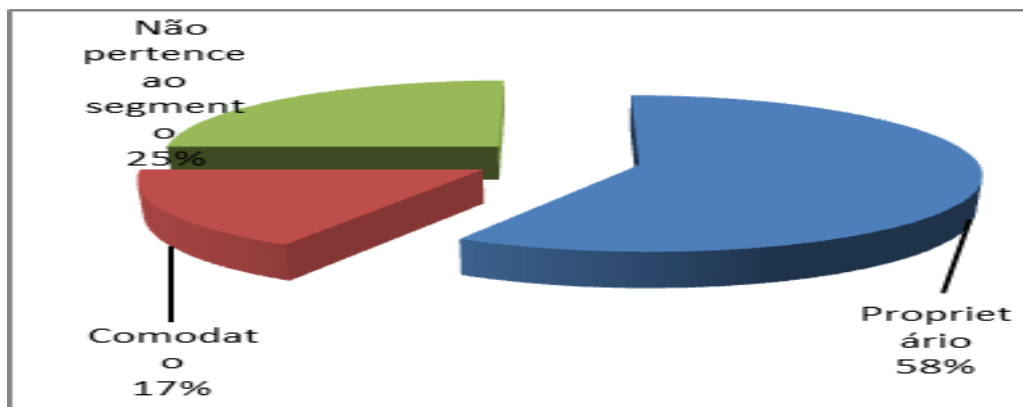
Os 12 professores que trabalham na escola são efetivos e com idade entre 30 e 50 anos, com carga horária de 20 horas. Todos têm formação superior realizada na UNEB pelos programas Rede UNEB e Plataforma Freire. Apresentam nesses aspectos uma similaridade de dados quantitativos. É de alguma forma a procura pela equiparação na formação e na carga horária.



Quanto ao lugar de moradia 25% não residem no povoado, sendo dois residentes em sede de município e demais em outros povoados. A maioria 75% são moradores e nasceram no povoado.

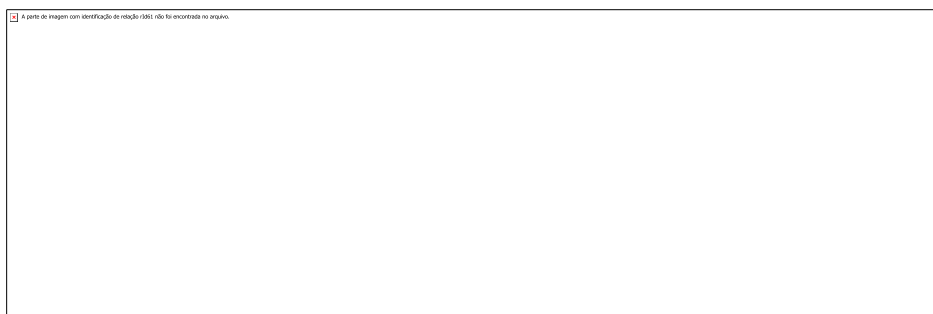
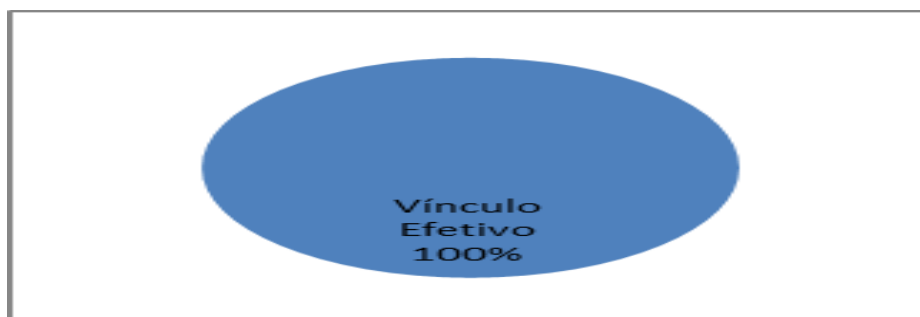


Apresenta maioria como agricultor e proprietário de terras. Apenas três professores não se consideram agricultores e não possuem terras. Dos nove agricultores, dois não possuem terras e plantam em comodato.

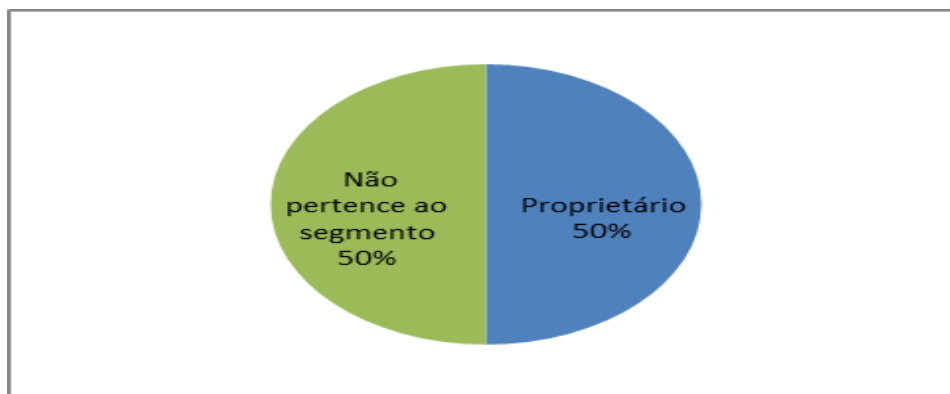


A educação infantil nesse povoado é atendida em uma outra escola, a Manoel Novaes, embora sob a gestão da Santa Rita, ela atende 41 estudantes de 3 a 5 anos. Com quatro funcionários e duas salas de aula que funcionam no matutino.

Dois professoras atuam na escola com vínculo efetivo e com faixa etária de 30 a 50 anos, uma com formação de nível superior em Letras e outra com Ensino Médio.



Residem na sede do município. Sendo uma agricultora e proprietária de terra e outra não, nem agricultora nem proprietária de terra.



Escola Benjamim Soares dos Santos Filho

A Escola Benjamim fica localizada no povoado de Lagoa da Pedra. Há nesse povoado mais duas escolas todas sob a direção da Benjamim que são Duarte da Costa de Brejeiros e a Antonilia R de Jesus.

Na Escola Benjamim atende 144 estudantes de Ensino Fundamental I e II, são transportados no intra campo. São 13 funcionários, sendo dois contratados. É murada na frente e cercada por arame. Tem uma área construída estreita e sem espaço para atividades coletivas.

Figura 25 - Fachada



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

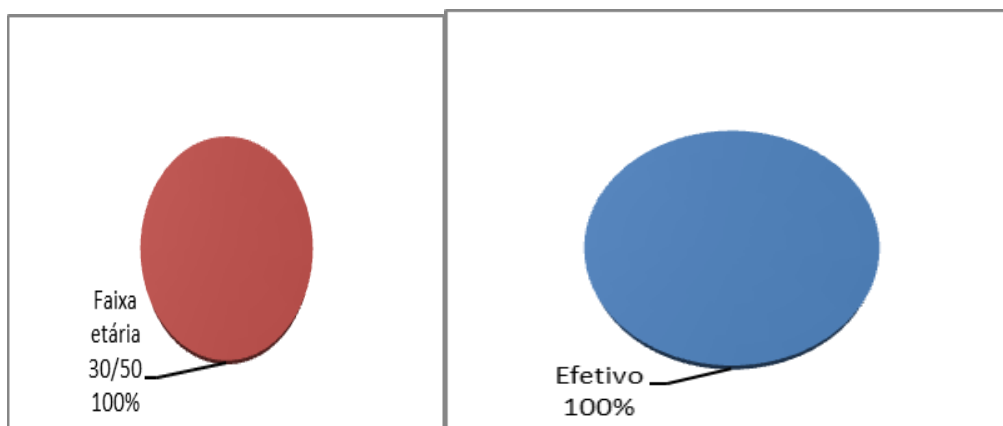
Figura 26 - Horta



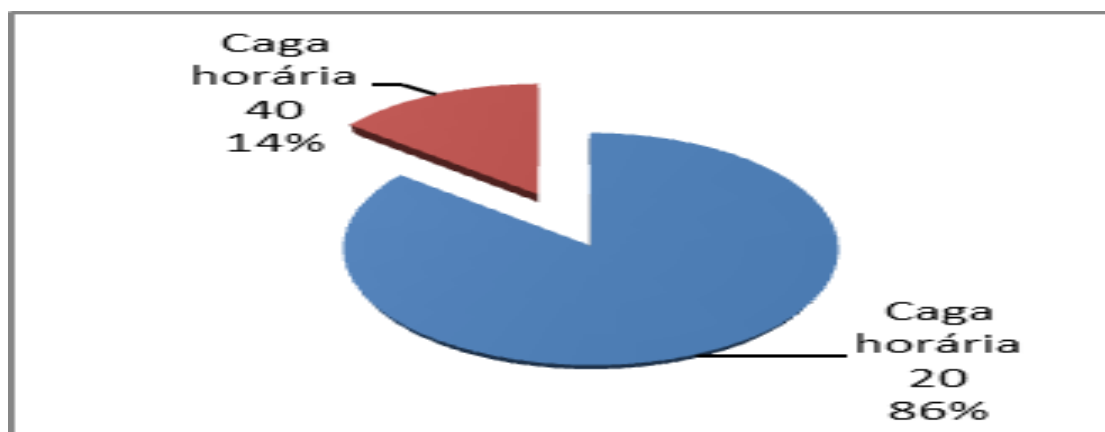
Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

A Duarte da Costa tem apenas uma sala de aula e atende nos turnos matutino e vespertino, atendendo a Educação Infantil - Grupos de 4 e 5 anos, sendo a mesma professora com carga horária de 40 horas.

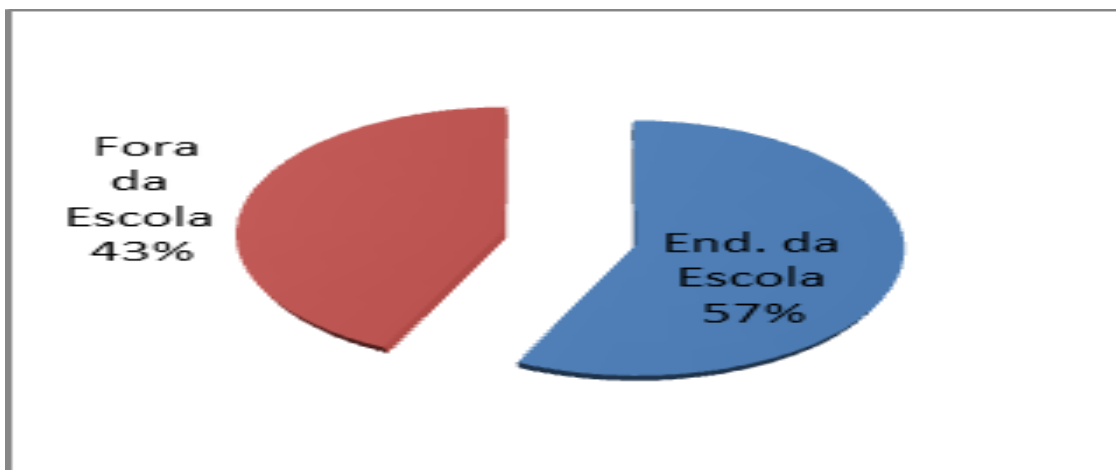
Num total de sete professores com faixa etária de 30 a 50 anos, todos eles com vínculo como efetivo.



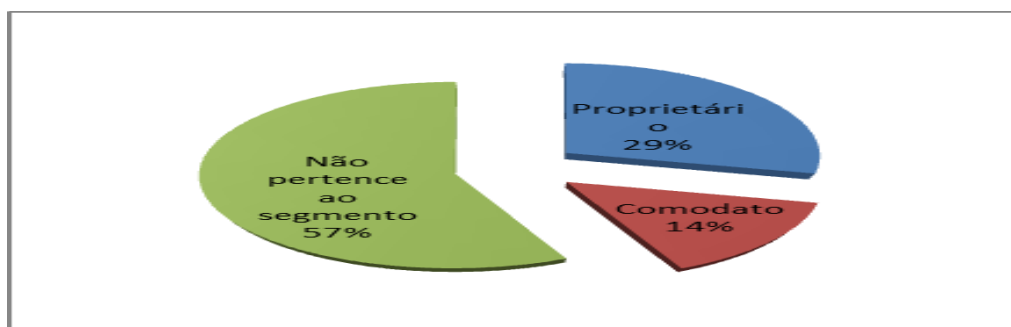
A carga horária da maioria é de 20 horas, e um com 40 horas. Ele atua em duas dessas escolas no Ensino Fundamental I como professor unidocente.



Dos oito professores três residem fora do povoado, sendo que um morador na sede do município e os outros dois no povoado vizinho, Caldeirão da Pedra que está no Território de Lagoa da Pedra.

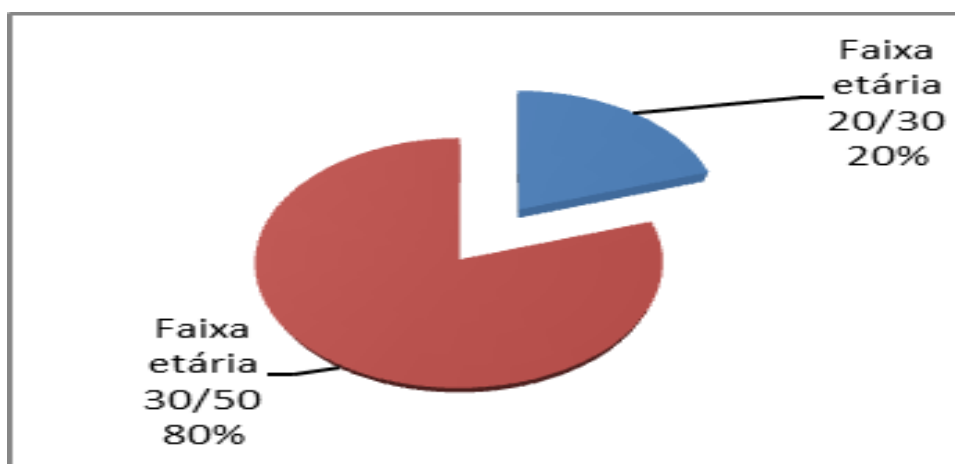


Um dado relevante para esta pesquisa é que a maioria não se declara agricultor 57%, destes, cinco não possuem terra, dois são agricultores e proprietários de terra e apenas um é agricultor e faz o comodato da terra, geralmente no período de plantio que é sazonal e normalmente uma vez no ano.

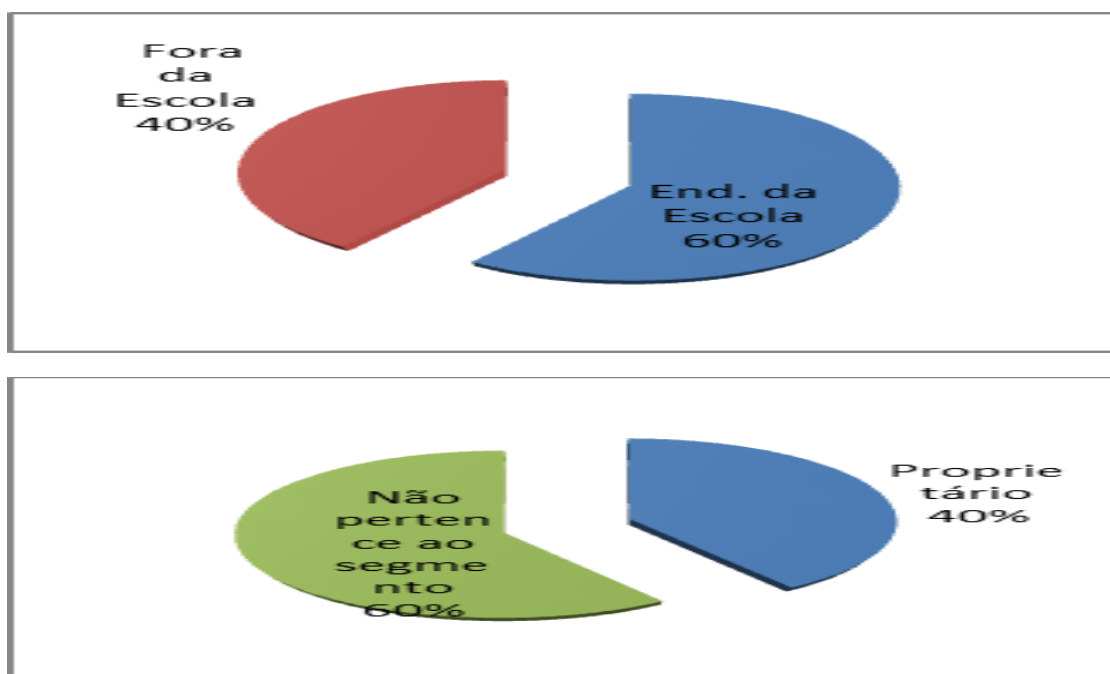


Na Escola Antonília de Jesus atende 67 estudantes do Ensino Fundamental I até o 5º ano. Sendo todos efetivos.

A carga horária é de 20 horas, sendo apenas um com carga horária de 40 horas. Este professor trabalha 20 nessa escola e 20 na Benjamim, todos têm nível superior com formação em Pedagogia pela UNEB pelo Programa Rede UNEB.



A maioria reside no próprio povoado, sendo que dois moram na sede do município e os demais em povoados vizinhos. Destes apenas dois declaram serem agricultores e também proprietários de terra.



Nos quatro povoados podemos reconhecer que predomina formação superior em Pedagogia realizado pela UNEB no Programa de formação em serviço Rede UNEB. A residência dos professores majoritariamente é em povoados e 12 em sede municipal, sendo 11 em Ibititá e um em Canarana, município vizinho.

O número de estudante nas duas escolas da sede em Ibititá escolarizando 1.600 dos 3.400 estudantes, porém é inversamente maior o número de professores atuando no campo. Dos 211 docentes 147 trabalham nas 28 escolas no campo.

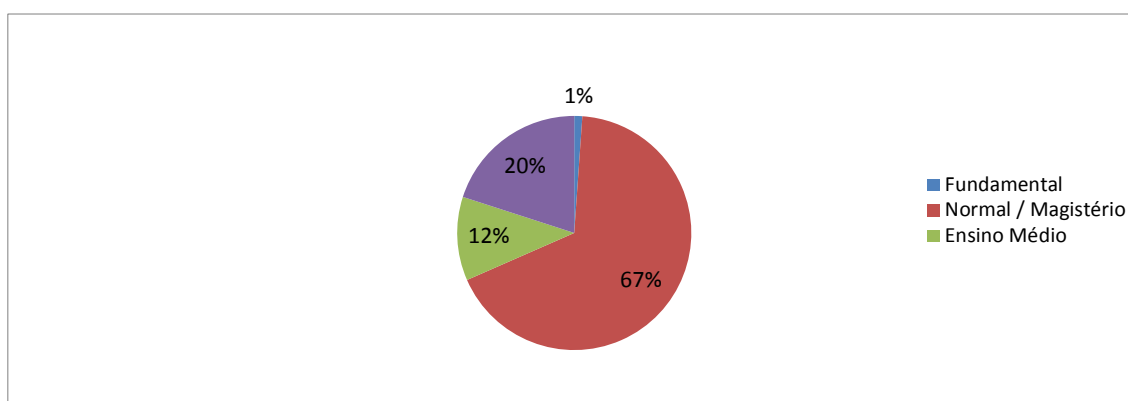
Quadro 2 – Professores por vínculo de trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Ibititá-Bahia

TOTAL DOCENTES	211
Docentes/contratado – Urbano	2
Docentes/contratado – Rural	12
Docentes/efetivo – Urbano	72
Docentes/efetivo – Rural	125

Fonte: SEC-Ibititá/Ba

Dos 74 professores da área urbana, 55 possuem formação superior, enquanto no campo há um déficit de 53 docentes sem formação superior, apenas 84 dos 137 que compõem o quadro docente do campo. Este dado impacta na especificidade que apresentam a formação desses professores. Primeiro por ser o maior número de professores, segundo por ser onde concentra maior demanda por formação básica-superior, são 53 docentes com formação no Ensino Médio e apenas 19 dos que atuam no espaço urbano.

Na Bahia os dados da escolaridade dos docentes que atuam nas escolas do campo são de formação básica: Quase 72% com escolarização de Ensino Médio, destes 60% com formação em Magistério/Normal. A formação Superior é o segundo percentual de 20% e ainda persiste 1% destes docentes com apenas Ensino Fundamental.



Ibititá apresenta um quadro diferenciado do quadro estadual, o número de professores com formação superior é de quase 80%. A maioria fez a formação na UNEB através do programa de formação em serviço o Rede UNEB. Curso presencial que frequentavam no período oposto ao de trabalho, ofertados nos turnos vespertino e noturno. Os professores do campo participavam majoritariamente na turma do noturno.

Apresento nesse estudo a Escola de Pau D'Árco construída e inaugurada no início do ano escolar de 2013. Fruto de uma mobilização política da comunidade durante a eleição municipal. Decidiram que iriam retirar as crianças das escolas do município e colocariam nas escolas do município vizinho se a escola da comunidade não fosse reativada em condições estruturais novas. A escola foi reconstruída com estrutura adequada, esteticamente bela e acolhedora. Um oásis diante das imagens e condições que as demais escolas no campo se encontram.

Figura 27 - Nome do Povoado



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 28 - Fachada da Escola



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 28- Fachada



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 30 - Banheiro



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

A escola é toda murada, sendo que a frente é vazada com uma falsa cerca decorada como lápis de cor. O que permite a visão da comunidade sobre a escola e vice-versa. Salas amplas, iluminadas pela luz do sol, as janelas são em vidro. O piso de azulejo até a metade da sala, teto forrado, diminuindo a presença de poeira. O mobiliário é todo novo com as cadeiras e mesas adequadas ao tamanho das crianças.

Figura 31 - Interior das salas de aula



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Há uma estrutura de cozinha e refeitório, banheiros com vaso e pia rebaixados para atender a estatura das crianças, chuveiros bem instalados e decentemente identificados. Integra a escola um espaço construído para uma horta.

Figura 32 - Refeitório



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 33 - Horta



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 34 - Área externa



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

Figura 35 - Brinquedos



Fotógrafo: Lucas Faustino (2013)

O gramado para brincadeiras das crianças e trabalho educativos e os brinquedos fazem parte da infraestrutura e estão disponíveis as crianças e as possibilidades pedagógicas dos professores.

A existência dessa escola ante as precárias condições da estrutura física das demais é uma amostra da contraditória realidade e, ao mesmo tempo, de que mais que limites orçamentários há um relevante lugar para as decisões políticas.

O lugar da decisão política, a materialidade dos espaços dos povoados e das escolas, o drama da negação da identidade como agricultor, a desarticulação da formação do professor as questões do contexto em que está inserido, à ausência de projetos produtivos adequados as condições da agricultura e agropecuária do semiárido são traços que confluem para refletir sobre: O que trama pela sua precarização? Esta pergunta encontra neste capítulo alguns elementos visíveis, quantificados e qualificados para construir uma reflexão sobre a hegemonia do projeto urbano industrial como se instituiu nas tramas das construções de vida neste território.

Aqui é possível reconhecer que a materialidade em que se apresenta o espaço físico geográfico do meio rural com pontuais e recentes ações de política pública pouco configura como um espaço de favorecimento a vida no campo. São instalações de um arraçoado de casas, sem infraestrutura de

saúde, lazer, rede bancária e serviços em geral, saneamento e calçamento, escolas com atendimento de até o fundamental II apenas, sem atendimento ao analfabeto e com diminutos pedaços de terra, desgastadas, com desmatamento da vegetação nativa. Há um certo entendimento de ser este o cenário próprio do campo semiárido. É essa precária situação para vivência social que contribui na instabilidade da vida nos povoados e que reflete o abandono e negação da vida no campo, tornando-o um lugar de “memória” do que se construiu como de espaço rural.

Este espaço de “memória” insiste em ser real, se atualizar, em continuar acontecendo com os que insistem em permanecer ou por não poder sair pelos vínculos familiares, pela possibilidade de manter-se na terra que o alimenta como trabalhador-proprietário, por continuar acreditando no projeto do triconsórcio do feijão, milho e mamona, anuais, entre outros tantos motivos que precisam ser retomados pra justificar ainda permanecer. São insistências, “teimosias” que ainda assim, existem e por existirem mesmo na precária condição que se encontra o meio rural matriculam seus filhos nas escolas e esperam que delas se assegurem o futuro que eles não podem garantir.

5 TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS LACUNAS E TENSÕES

No contexto desse estudo, conforme discutido, há contradições entre a proposta do TII identificada nos documentos do seu PTDRS no que se refere a assunção dos princípios estruturantes da Educação do Campo, nos termos da promessa do seu PTDRS e o contexto no qual se confluem as questões políticas, cotidianas e formativas para a materialização das promessas. O silenciamento do estado na política de abordagem territorial quando era proposta a etapa de negociação para implementação desses planos de desenvolvimento e os encaminhamentos frustrados de ações como a construção do centro de pesquisa em Educação do Campo, por exemplo, leva a refletir sobre a problemática da territorialização da Educação do Campo no TII.

Essa problematização perpassa, portanto, por essas lacunas em termos de ausência de articulações políticas que encaminhassem as ações e mobilizações no conjunto da configuração representada no TII. Nesse capítulo relaciono também, com outras lacunas que se estabelecem na relação com os sujeitos responsáveis diretos pelo processo educativo nas escolas.

Estas lacunas resvalam nas tensões entre o processo de territorialização da educação no TII e traduz as contradições entre a vida do território e as promessas do TII com o PTDRS.

A proposta do Território de Identidade de Irecê -TII, concernente à territorialização da educação sob as bases e orientação dos princípios da Educação do Campo, no horizonte do desenvolvimento sustentável rural do TII, pode ser afirmada como uma iniciativa contra-hegemônica na medida em que rompe com o modelo de educação historicamente destinada as populações rurais no Brasil. Tal modelo, fundado no paradigma urbano-industrial e no capitalismo agrário no caso brasileiro, dentre outras tantas negações, nega, sobretudo, o protagonismo dos camponeses no processo de desenvolvimento do seu território, subalternizando-os, sobremaneira, aos interesses do capital.

Essa proposição, no entanto, não se estabelece sem a criação de condições objetivas para que as promessas contidas no PTDRS possam ser

estruturadas, experienciadas e reproduzidas no âmbito dos municípios que compõem o TII, tampouco sem o envolvimento ativo e constante dos atores que apontaram simbolicamente o horizonte de uma mudança radical na educação do TII.

Quando a Educação do Campo tem tratamento público como no PTDRS há um reconhecimento da possibilidade de significar uma interferência no quadro crítico no qual se encontra a educação destinada aos moradores do meio rural. Arroyo (2004) destaca duas dessas possibilidades que podemos relacionar a este trato dado na assunção dos princípios da Educação do Campo no TII, são eles: Recuperar o atraso na oferta e qualificação da educação historicamente destinada a este espaço e, estimular conhecimento desse espaço específico. Está sinalizando que no projeto hegemônico existe vulnerabilidade do direito a educação aos sujeitos moradores no meio rural.

O TII direciona ao sistema de ensino como o local no qual se encarregaria da assunção dos princípios da Educação do Campo no TII. Direcionar ao sistema oficial de ensino implica em entender alguns aspectos que estão na problemática dessa inoperância quanto a instituição da Educação do Campo no território.

Entre estes aspectos quero primeiro destacar que a Educação do Campo é uma perspectiva de educação forjada nas lutas dos movimentos sociais que atentos as contradições que existem dentro da sociedade, não acreditam que a educação por si mesma acabará com a miséria e a desigualdade social. Como afirma Fernandes (2005), a Educação do Campo compreende, como princípio básico e fundamental, a ideia de que a educação não transforma se não mudar as estruturas sociais e econômicas do país. A educação não resolve por si só os problemas brasileiros, nem promove a inclusão social. Ela não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isso para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural (FERNANDES, 2005, p. 53). Dessa forma, o movimento social da Educação do Campo constrói uma proposta de educação que objetiva transformar o homem do campo, o camponês no meio rural brasileiro, experimentando os seus próprios anseios e convicções.

Ora, propor uma educação nesses termos sem considerar a base material que lhe dá sustentação, tampouco os instrumentos e mecanismos capazes de mobilizar os agentes que fazem a educação no território (professores, estudantes, sindicatos, comunidades) além dos organismos estatais responsáveis pela organização da educação no território é traduzida neste trabalho como uma grande lacuna a que chamamos “mal de origem”.

Uma outra lacuna não menos importante, trata-se da verificação da frágil participação dos professores no processo de decisão. Se na primeira esbarra em um problema de ampla envergadura da política brasileira atual, na segunda há uma lacuna entre a proposição e a adesão dos sujeitos que desenvolverão os trabalhos educativos. As duas produzem tensões entre um projeto hegemônico com base urbano-industrial e as insinuações de uma ação contra-hegemônica.

Discutimos, a seguir, alguns elementos que nos permite compreender aspectos que podem contribuir com a vontade de fazer acontecer dos sujeitos que se envolveram e criaram expectativas para territorializar a Educação do Campo. São alguns aspectos que envolvem desafios não pensados para o encaminhamento da Educação do Campo como política pública no sistema municipal de educação. Outros que se apresentaram no cenário do tratamento público da Educação do Campo pelo estado e município no período de desenvolvimento desta pesquisa. São tensões produzidas quanto as perspectivas de educação entre atores do TII e dos professores do meio rural, no sistema municipal de ensino; concepção e visão de campo hegemônicas, presentes nas formulações de política pública e nas expressões dos docentes.

5.1 LACUNAS E TENSÕES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO

Considerando as falas dos atores da política territorial, entrevistados nessa pesquisa destacam-se duas perspectivas que se conflitaram na elaboração do PTDRS, até a assunção da proposta de Educação do Campo assumida no PTDRS para orientar a proposta de educação no projeto de desenvolvimento sustentável, conforme apresentado em capítulo anterior. Resgata-se aqui para efeito de análise, a relação do conjunto dessas

proposições e as que estão territorializadas no contexto do ensino oficial a partir dos dados levantados no trabalho empírico com os professores nas escolas.

O TII compreendeu que o projeto de Educação do Campo precisava ser instituído no sistema oficial de ensino. Esta compreensão decorre do próprio arranjo político na política de território que reconhece as instituições e sujeitos locais na participação e proposição do plano de desenvolvimento assumido pelo território. Sob essa premissa a escola não podia ficar de fora. Entretanto, os problemas históricos que a educação tem enfrentado, tanto de concepção quanto de encaminhamento político e pedagógico, fizeram com que a escola fosse pautada como um espaço que requer mudanças.

Essas mudanças nas discussões desenvolvidas entre os atores da política territorial eram diferentes e com conflitadas perspectivas. Os GTs específicos de agricultura assumiam a educação como necessária, mas em um lugar ainda, definido como conhecimento técnico e demarcado no processo de escolarização. Ora como um componente curricular, ora como papel social de alfabetização. Tomando outro grupo a que entendia que era a disciplina de cooperativismo que atenderia as lacunas dos moradores do campo para conhecer e assegurar estratégia de organização para enfrentar um forte “inimigo” da agricultura familiar do território, o mercado, representado na figura do atravessador.

É relevante destacar que nesses discursos em que se localiza o papel limitado da educação escolar há uma marca da concepção que se discute hoje que é a universalização da educação atrelada a preocupação com a demanda do mercado de trabalho.

É a modernização da técnica, a atualização desse conhecimento e até a de que o agricultor familiar precisa de uma base para entender os termos e vocabulário técnicos do universo agrícola, bancário e escrito nos produtos agrícolas.

No processo metodológico da política territorial foram definidos os traços marcantes do histórico da educação no território e, destacou como entraves a ser superado conforme registra o PTDRS (2010, p. 68): “[...] ranços da educação ‘bancária’, tradicional e conservadora; o processo de ‘homogeneização’ cultural na educação”. Como perspectiva a “implementação

das Diretrizes da Educação do Campo”, que presumia a necessidade de cursos de formação para os professores e a reformulação curricular.

No conjunto dos dados levantados em diferentes situações no decorrer da proposta metodológica e nas observações realizadas os professores também, compreendem que a escola necessita de mudanças. Expressam esta necessidade tanto pelo que está visível na sua precariedade de infraestrutura, quanto dos desafios ao trabalho docente.

O panorama histórico da educação escolar brasileira na sua vertente rural nos deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola no campo. Tanto em relação à infraestrutura e aos espaços físicos inadequados, à escolas mal distribuídas geograficamente, quanto à falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo. (BRASIL, 2004)

A educação foi debatida nas oficinas do TII por várias perspectivas, da concepção de formação tecnicista a concepção defendida pela Educação do Campo que se fundamenta “[...] nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida” (SILVA, 2009, p. 8), portanto do mais restrito papel de acúmulo de conhecimentos específicos de agricultura a uma dimensão mais ampla sociocultural, política e econômica.

Entretanto, em qualquer uma delas um aspecto se destaca, a escola não se apresentava envolvida as questões que mobilizavam esses atores territoriais a participarem da política territorial com vista a intervir no seu contexto, com centralidade na sustentabilidade com a agricultura. Sendo a maioria dos grupos de trabalho do território voltados às questões do eixo de produção, a agricultura é aqui um emblema do deslocamento da escola diante das questões da sociedade, especialmente do TII, cravado no semiárido com forte presença da agricultura familiar na base socioeconômica e cultural, por isso o “como relacionar a educação a agricultura?” Evidente que este é um elemento de interesse dos agricultores nas plenárias do TII, mas não se restringe a agricultura, o que se discute é o lugar do mundo rural, suas relações com o

urbano, suas dinâmicas culturais, históricas, sociais, econômicas, sua existência, suas pulsões, sua sustentabilidade, seu sonho de futuro.

O argumento central é que as escolas e os professores do TII estão encravados no mundo rural, cuja produção da vida está assentada na agricultura familiar configurada hoje na pluriatividade dos agricultores e, não se estabelecem estratégias e formas criativas que afirmem o vínculo necessário entre produção de vida dessas populações e a educação escolar.

Como então, compreender o que os professores pensavam sobre a Educação que eles participavam e desenvolviam sob as condições objetivas que estavam dadas? A escuta a estes professores se desenvolveu com a proposta do Grupo Focal, neste mais que uma oportunidade de registro e escuta tornou-se também, um momento de reflexão em coletividade.

As questões que foram apresentadas visavam buscar as informações e reflexões que estes fazem a partir do seu cotidiano, do universo de sua prática profissional e pessoal.

A primeira pergunta “o que falta na educação”? Levantou após, um breve silêncio, aspectos de ordem estrutural como currículo organizado e atualizado, valorização profissional, formação continuada e outros de ordem conjuntural e imediato pro cotidiano escolar ligado a “disciplina” dos estudantes.

Na dinâmica das respostas foi possível perguntar aos professores quanto ao que orienta eles na escolha dos conteúdos a serem trabalhados na Escola. O livro didático foi a resposta mais objetiva e quase uníssona, embora também informaram que utilizam outros materiais pra enriquecer e as necessidades dos alunos.

Na segunda pergunta “se tivessem o poder de refazer o que fariam”? Citam uma lista que envolve aspectos objetivos como investimento financeiro, cumprimento de leis a relação escola e família. Cada professor em geral, fala de um ou até três aspectos particularizado. O que chama atenção aqui é a ausência de uma proposta articulada, de um projeto em defesa.

No conjunto das respostas é possível identificar que expressam uma referência de relação da escola apenas com a família. A sociedade está ausente no contexto das expressões enunciadas pelos professores, toda

relação está entre escola e família. Talvez aqui se encontra uma lacuna, nessa omissão da sociedade, na concepção e na formação desses professores.

Fazem o planejamento sozinho: por um lado podem definir o que trabalhar, a escolha pode passar por conveniência - o que menos desconhece do conteúdo, o volume e limite desse conteúdo, uma seleção funcional em termos de acúmulo da turma.

Expressam a fragmentação tanto na proposta pedagógica quanto na ausência de articulação entre secretaria de educação com mecanismos políticos do trabalho educativo exaurindo a escola e seus profissionais com projetos pedagógicos ou celebrativos sem uma organização e viabilização decente. Este processo pode ser pensado no que Gramsci denomina da relação coerção e conformismo. Esse conformismo normalmente é social envolve o conjunto dos sujeitos.

Na dinâmica da vida social muito se observa um espontaneísmo individual e mesmo um voluntarismo para desenvolver ações ou não se adequar as que são definidas hegemonicamente. O que pode ser observado em espaços como da escola em conformismo social e espontaneísmo individual. Sendo que o espontaneísmo dá frutos casuais e caóticos.

As mudanças, no entanto, não podem ser atribuídas às vontades e possibilidades de cada indivíduo em particular. É necessária a criação de políticas de formação que levem em conta o movimento do mundo, na discussão dos conteúdos e abordagens da educação escolar, em relação às particularidades que emergem em cada contexto específico. (Geovana ZEN)

Ao longo do ano letivo percebe-se que não há um trabalho planejado anualmente pela escola que se acompanhe e avalie ao longo do ano. Talvez por isso, tendem a receber os projetos que chegam e os pacotes que estão determinados pelo sistema como Mais Educação, Conferência de Meio Ambiente.

Dessas informações e da vivência desse período nas escolas destaco que essas escolas não vivem processos informativos e formativos relacionados à produção local, motor principal da vida da comunidade e razão de ser da vida rural. Destaco este aspecto por entender que ele é uma referência da materialidade que pode ser o eixo da reelaboração da escola no contexto da educação no campo do TII como projeto contra-hegemônico.

Assim, apresento em síntese, alguns pontos como se apresenta a escola, no seu projeto educativo, conforme hegemonicamente se estrutura sob a regulação do sistema de ensino:

- 1- Ausência de articulação tanto na prática pedagógica, nos conteúdos que obedecem a sequência dos livros didáticos, quanto no planejamento político institucional do sistema municipal de ensino sem parâmetros orientadores da prática educativa;
- 2- Relação escola-sociedade restrita a família;
- 3- Reuniões entre os professores pontual e sem reflexão sobre o trabalho educativo. Tem caráter administrativo e sem continuidade;
- 4- Sistema desarticulado e sem suporte para atender e acompanhar o projeto educativo que orienta o trabalho das escolas.

5.2 LACUNAS E TENSÕES NA CONCEPÇÃO E VISÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo se constitui enfrentando tanto o projeto da educação rural, quanto a falsa representação, que historicamente perdurou de que para o trabalho do camponês não requisita conhecimentos escolares, que no senso comum se diz que deve ir pra escola “pra se tornar gente e sair da enxada”. Essa concepção mutila o morador do campo, desconsidera o sujeito, a sua existência no espaço e as condições materiais e culturais que se estabeleceram com o projeto urbanocêntrico instituído e, atende a reprodução do *status quo* social.

Os pressupostos são: a Educação do Campo, entendido como um projeto em construção, apresentando princípios e propostas que reafirma o campo como espaço de existência humana e não só da produção agropastoril;

- Enfrentamento a lógica hegemônica, urbanocêntrica, que marginaliza o campo e seus sujeitos.

Para pensar como os professores se pronunciam sobre a Educação do Campo foi construído um roteiro no qual responderam coletivamente e depois apresentaram a plenária. Portanto, foi assegurado um momento de discussão entre pares, com reflexão conjunta seguido de outro momento de apreciação e defesa. Esta ação foi desenvolvida na realização do primeiro seminário no dia

11 de maio que marcou o início da pesquisa. Contou com a participação de professores, diretores e coordenação pedagógica das escolas envolvidas, num total de 60 profissionais envolvidos no trabalho da pesquisa.

Figura 36 - Seminário: Plenária Inicial e Trabalho em Grupo



Fotógrafa: Rosana Rodrigues (2013).



Fotógrafa: Rosana Rodrigues (2013)

Figura 37 - Seminário: Plenária Final



Fotógrafa: Rosana Rodrigues (2013)

Existem dois tipos de respostas uma da concepção da proposta e outra do campo da dificuldade em realizar. Assim, expressam quanto ao assumir a proposta da Educação do Campo duas dessas escolas apresentam entendimento de um trabalho amplo e concebendo elementos da proposta com as seguintes respostas:

- Construir um currículo que atenda as necessidades, peculiaridades de quem vive e estuda no campo. Respeitando suas vivências, cultura, linguagem entre outros. (Lagedão)

- Apropriar de um currículo que possa adequar as necessidades do aluno do campo (calendário, conteúdo, disciplinas, formação, recursos de manutenção, área reservada para plantio, materiais, ferramentas, etc) (Lagoa do Leite)

Nas respostas a esta questão as outras duas escolas focam no desafio para a relação com o outro da comunidade escolar.

- Ter pais presentes na escola e na vida escolar dos filhos. (Lagoa da Pedra)

- Motivar os alunos para uma aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo (Canoão). As respostas das quatro escolas apresentam

compreensão sobre a proposta da Educação do Campo. Ao responderem quando perguntado diretamente, si a Escola podia se considerar uma Escola de Educação do Campo? respondem:

- Reconhece, mas não segue arisca pela falta de estrutura e por certas imposições. (Lagedão)

- Percebe-se uma autonegação de sua condição de sujeito do campo, tanto os alunos quanto os professores. É comum uma postura de super valorização do urbano por parte dos sujeitos da escola, o que justifica de certa forma, o silêncio que reforça esta prática. (Lagoa do Leite)

- A escola não se reconhece como de Educação do Campo, pois não trabalha questões voltadas para o campo, muitas vezes nos prendemos ao livro didático, cumprindo um currículo estabelecido pelo sistema. (Lagoa da Pedra)

- Não tem olhar voltado pro campo. (Canoão)

Nenhuma se reconhece como escola do campo e trazem vários aspectos desde as condições de trabalho que não favorecem a esta identificação ao reconhecimento da perspectiva urbanocêntrica em sua ambiência sociocultural e pedagógica.

Pode-se reconhecer que há ainda, uma questão quanto a forma de definir porque não consideram a escola uma escola do campo. Para algumas respostas está na estrutura da educação e para outras está na indicação subjetiva.

As que estabelecem aspectos da estrutura trazem: orientação da secretaria de educação, material didático (entende-se livro-didático) que dispõem para utilizar no processo ensino-aprendizagem, currículo que não é apropriado as necessidades dos estudantes do campo, falta de estrutura de trabalho e imposições estabelecidas pelo sistema.

Nas escolas que apresentam o não reconhecimento do trabalho como de uma escola do campo, de forma mais subjetiva explicitam: falta motivação para os estudantes quanto a aprendizagem com a perspectiva de afirmação da vida no campo, há um silêncio sobre a autonegação de sua condição de sujeito do campo o que reforça a valorização do urbano. Assim, reconhecem que não tem um olhar voltado para o campo.

Observa-se que na questão do desafio apresentam duas indicações: uma da resposta a proposição que viam por mim representada e outra que

implica diretamente na dinâmica da relação com os pais, moradores dos povoados.

Tanto na questão do desafio quanto da caracterização da escola e suas condições de trabalho evidencia o contexto da dificuldade para realizar o trabalho educativo. Não só para realizar o projeto de Educação do Campo, mas todo projeto educativo. Visto pelo problema mais citado pelos professores: dificuldade em ler, escrever e interpretar pelas crianças, uma função básica do trabalho escolar. Faz refletir a crise da escola e a força do projeto hegemônico que mesmo não cumprindo seu papel social concebido na sociedade burguesa, ainda se mantém como estrutural para a vida dessa sociedade. Tem, inclusive, afirmado o entendimento de uma representação de passagem: “tornar gente”, tanto indicado para os que moram no campo e para os pobres em geral.

Para desenvolver a Ação 2- Como aceitam o trabalho com elementos da Educação do Campo realizei com eles reuniões para trabalhar na proposta de São João, uma data comemorativa da escola, a inserção de questões que envolvem a agricultura familiar. Concordamos com a temática do milho, pois permitia articular a festa e a agricultura familiar. No projeto apresentaram-se as atividades da prática da escola com a festividade e uma atividade que reuniria agricultores da comunidade e professores que são agricultores e eu com a apresentação do banco de sementes.

Nas reuniões percebi que os professores ficavam a vontade pra discutir e falar sobre o contexto da agricultura familiar se veem integrantes nesta realidade, mas, não ficaram tão a vontade para concebem estas questões no interior da escola. Na atividade do banco de sementes a participação dos professores era como uma novidade, estranha a escola. Mais como folclore ou tradição que uma atividade educativa contextualizada.

Com um projeto de incentivo a leitura procurei trabalhar com aspectos que pudesse analisar a questão de um trabalho articulado. Na construção dessa oficina de elaboração de projeto pedagógico também, foi possível avaliar a relação desses professores com a assunção de uma temática que tratasse do contexto da agricultura familiar.

Foi um projeto que conjuntamente se envolveriam com o incentivo a leitura dos estudantes. No momento de definir a temática reconheci como não era possível que eles sugerissem uma temática do contexto da agricultura

familiar. Os temas foram amplos alguns não tocaram em temática específica e as mais próximas foram cultura nordestina e semiárido.

É necessário considerar que os trabalhos desenvolvidos por essas escolas quanto ao projeto de incentivo a leitura apresentam experiências que destaco: Uma boa vontade dos professores em desenvolverem e criarem possibilidades para viabilizar o projeto. Criaram desde ações envolvendo a comunidade, como atividades artísticas nas rodas de leitura e decoraram o ambiente.

Em Lagedão criaram ações que envolviam todas as salas, direção e funcionários com a carroça de livro, mesmo com problemas estruturais para o trabalho didático como a escassez de livros, falta de funcionário na biblioteca e atualização e quantidade de exemplares.

A formação dos professores foi sempre colocada nas discussões e proposições do TII, entendendo que é preciso formar o educador para esta outra concepção educativa e reconhecendo-os como sujeitos primordiais no processo educativo das novas gerações. O GT de Educação do Campo realizou uma oficina com esses professores sob a mediação do MOC com a proposta pedagógica do CAT. A proposição do Centro de Pesquisa em Educação do Campo também, objetivada para contribuir nessa formação de professores.

Na perspectiva Gramisciana uma proposta pedagógica nova se estabelece quando conseguem construir uma nova concepção de natureza e sociedade. “Por ela o conteúdo não é mera instrução mas, matéria que contribui intelectualmente para criar novas concepções de mundo” (COUTINHO, 1995, p. 35)

Considerar este aspecto de entendimento formativo é relevante nessa pesquisa por permitir questionar a força prioritária que este aspecto, formação de professor, tem expressado. Defendo que este aspecto na estrutura da educação municipal não pode prescindir da adesão aos princípios da Educação do Campo com proposição, enquanto sistema, e de uma gestão e monitoramento para implementação do novo, da Educação do Campo no sistema municipal de ensino.

No contexto pesquisado, durante o ano de 2013, pude acompanhara experiência de luta da Educação do Campo para ver instituída a proposta da

Educação do Campo com a primeira experiência de adoção nacional de um livro didático para o campo. Uma ação que nos permite discutir mecanismos por dentro do estado como essa que leva a adoção de um livro nos sistemas municipais de ensino.

Portanto, no espaço dessa pesquisa há uma enviesada introdução da Educação do Campo com a adoção dos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que fazem parte da “Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo”.

Apresentando essa introdução da Educação do Campo que defino como enviesada por estar no interior da sala de aula, mas vinda de cima, sem qualquer orientação aos professores sobre a proposta, ou minimamente sobre o livro. Situo o contexto da luta por esse livro e, particularmente, como os equívocos de concepção de campo trazem mais dificuldades para agregar mais sujeitos nos princípios da Educação do Campo. Por isso, vem a questão da hegemonia como um lugar de negociação possível por dentro do estado e ao mesmo tempo sob o seu controle.

O livro didático é um material importante para o trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem. É referência para os professores na definição dos conteúdos escolares e nas propostas de ensino. Tornou-se também, fundamental para o exercício da aprendizagem, sendo inclusive o principal referencial impresso para o estudo e em alguns lugares e setores sociais como os povos do campo, torna-se muitas vezes o único material impresso de leitura. Embora, pensado pra ser um apoio ao trabalho didático tem se tornado o principal instrumento de trabalho no processo ensino-aprendizagem e o mais utilizam nas aulas pelos professores. Diante da importância desse material nas escolas o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) constitui-se como política pública necessária na qualificação da educação brasileira.

O PNLD fez a aquisição do livro didático através de edital e, em 2013 aconteceu a primeira experiência de edital específico para a Educação do Campo. Sob a seguinte justificativa:

Com essa iniciativa, o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas para o ensino seriado,

fragmentado, orientado pela lógica da oposição entre o urbano e o rural, muitas vezes, inadequadas à perspectiva didática e pedagógica, pois alheias às diretrizes operacionais formuladas para a educação básica das escolas do campo. (BRASIL, 2012)

Reconhece alguns problemas instituídos na elaboração e distribuição dos livros didáticos, entre estes: a oposição cidade campo, fragmentação de conteúdos e a proposta seriada. São aspectos presos a concepção de que a afirmação da nação passava pela homogeneização da cultura e saberes para se tornar um povo. Esta perspectiva desconsiderou a diversidade de áreas, cultura e povos e especialmente, associado a lógica urbano-industrial exclui o campo e o relegou a condição de atrasado, com vista ao desaparecimento, como local apenas de trabalho agropastoril, esvaziado.

É fruto da luta dos povos do campo pela terra, por vida digna no campo e de reconhecer as suas especificidades, na afirmação de sua identidade, que se instaurou uma outra perspectiva de pensar, inclusive na política pública, a vida no campo. As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de 2002 é uma materialização dessa luta. A educação como direito e, enquanto construção social que dialogue e favoreça as condições de vida dos seus sujeitos.

A consolidação do paradigma da Educação do Campo com este edital, vem atender as diretrizes da Educação do Campo e assegurar o início de uma proposta de livro didático que inserido no cotidiano do trabalho pedagógico apresente suporte e apoio ao trabalho cotidiano e de conceber outro referencial favorável e respeitoso aos povos do campo e suas condições de existência. É um processo de tensão visto a natureza contra-hegemônica de assegurar um outro paradigma construído a quase 18 anos no contexto do Brasil recente, no qual ampliou a organização de luta pela terra e, também, cresceu os interesses do capital com aumento de produção e exportação sob a proposta do agronegócio.

A “Coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo” da Editora FTD com livros destinados ao Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano é composta por nove volumes, sendo a composição seriada e multidisciplinar por área. Para o primeiro ano apresenta um volume e, para os demais, dois volumes, assim distribuídos: 1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática; 2º

ano e 3º ano: Letramento e Alfabetização, Geografia e História; Alfabetização Matemática e Ciências; 4º ano e 5º ano: Língua Portuguesa, Geografia e História; Matemática e Ciências. Os volumes são formados por unidades que se subdividem em capítulos e esses apresentam seções. São livros do tipo consumível por ter espaço de escrita pelo aluno e não é devolvido à escola no final do ano letivo.

Segue a ilustração, abaixo, que apresenta as capas dos livros informados.

Figura 38 - Capas Livro Didático “Coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo” da Editora FTD



Fonte: site da FTD

Em entrevista com coordenadores e alguns professores que participaram da escolha do livro didático reconheço a boa vontade e os efeitos das discussões em várias ações territoriais e nacionais com o Movimento da Educação do Campo. Entretanto, o livro mesmo com críticas não pode assegurar a formação em Educação do Campo e, os professores não conseguem desenvolver um trabalho prudente apenas por lhe ter chegado a mão o livro didático.

O livro em si também apresenta muitos limites pra atender a proposta da Educação do Campo. Destaco a dificuldade conceitual de pensar a questão da diversidade que é essencial na Educação do Campo. Quando apresentam a diversidade do campo intitulam “Outros campos” (Livro do 2º ano, página 129). A concepção de Educação do Campo entende que o campo é diverso, portanto, não são outros campos, mas o mesmo campo na sua diversidade. A ausência dessa concepção plural tem expressão na frase escrita na página 148 do livro do 2º ano, “apesar de diferentes as pessoas...” Apesar não é um advérbio que coaduna com a perspectiva da diversidade quando da sua afirmação identitária. Apesar de estar atrelada a histórica força de domínio sobre os pobres do campo, em toda sua diversidade, com impactos diferentes no que diz respeito a sua identificação étnica como os negros, quilombolas e indígenas. Que mesmo no pesar dessas forças estão lutando, se reconhecendo politicamente e buscando melhorias necessárias às suas sobrevivências no lugar e do lugar em que se encontram.

É, também, visível que esta coleção representa a tensão de materializar um paradigma que se propõe a universalizar aos povos do campo, um livro didático nacional e que traga referências sobre e do campo. Há imagens provavelmente, nunca presentes nos livros didáticos precedentes como do maxixe, dos banquinhos, das cisternas, e conteúdo como Reforma Agrária.

Embora estas imagens isoladas, como o próprio livro didático sem formação, acompanhamento e outros materiais para o professor não podem se tornar uma referência ao trabalho de consolidação da Educação do Campo. É necessário uma ampliação, uma revisão conceitual e de articulação entre os saberes nessa coleção como a produção da Educação do Campo já apresenta por exemplo, com o eixo temático.

Os professores entrevistados ressaltaram que o livro era resumido, com pouco conteúdo e apenas um dos entrevistados destacou a relação que o livro proporcionou a ele de trabalhar com os aspectos da realidade local. A maioria diziam não ter gostado do livro e de que estavam utilizando outros materiais, ou seja, livros de anos anteriores e, de programas de aprendizagem como do Pacto na Idade Certa.

Estas lacunas entre o que é proposto na Educação do Campo e a educação desenvolvida no sistema municipal de ensino se reconhece nestas

referencias diferenciadas quanto ao projeto e como se constitui na sua execução. Desvela as tensões entre concepções diferentes e sem vivencia por parte do sistema de ensino.

Pensar esse contexto de proposição do projeto da educação nesse território se levanta alguns aspectos, após descrição anterior levantados da pesquisa. As lacunas são evidentes entre o propor e o fazer, isto envolve os problemas da disputa política entre o território de identidade com abordagem territorial e a política municipal. Espaços de poder diferenciado, o território de proposição e as prefeituras de execução.

Outro aspecto está na ausência dos professores na proposição da proposta educativa. O território se define com representações que nesse caso envolve o corpo político eleito nas eleições municipais, secretários, representantes dos secretários e prefeito.

Os professores, embora com dificuldades de ampliar a concepção da relação escola-sociedade, entendem que há documentos internos do trabalho escolar como currículo, projeto político pedagógico, que não tem, ou não está atualizado e que é preciso construir pra intervir nessa fragmentação que acontece no trabalho escolar, que dificulta reconhecer a própria proposta educativa que a escola tem como referência ou que desenvolve.

O projeto da Educação do Campo é contra-hegemônico, tanto na concepção quanto na estruturação didático-pedagógica. Um aspecto se pode entender pra exemplificar a tensão. A articulação que a Educação do campo propõe da ordem da relação escola-sociedade e projeto educativo e seus sujeitos, estão em escala oposta ao que se revela no sistema municipal de educação.

Ausência de proposta construída para o trabalho educativo, formativo e norteador. Conteúdos de ensino definidos pela sequência do livro didático. Fragmentação dos projetos pedagógicos, dos conteúdos e da formação dos professores. Um esforço e uma exigência pelo individual, de cada professor em si, da diretora em si...

Pelo acúmulo da Educação do Campo como um projeto contra-hegemônico que desvela o paradigma em que o sistema de ensino se sustenta: a fragmentação do processo educativo. O que permite reproduzir o que hegemonicamente se instalou que passa tanto pela negação da vida no campo,

do agricultor familiar quanto da decência nas relações trabalhistas e nas condições pedagógicas para desenvolver a educação municipal no campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A territorialização da Educação do Campo no sistema de ensino tem sido uma das mais recentes lutas no Brasil. Um esforço de articulação com diversos sujeitos e instituições em luta pela terra, nos viés que se estabeleceu com os novos movimentos sociais nos anos 80. Um diferencial que marca esse projeto educativo é ser formado de um conjunto de propostas metodológicas, reflexivas, operativa e organizacional do seu funcionamento que foram construídos por experiências diferenciadas e autônomas.

A Educação do Campo é concebida de um exercício político para construir um outro projeto. Tendo com base princípios presentes em diversas experiências educativas e, no atendimentos das necessidades formativas e educativas na instituição escolar. Nessa articulação o propósito de se tornar uma política pública entendida como um dever do Estado.

A correlação de forças para ser assumida pelo Estado tem sido desigual. Desta trajetória algumas propostas foram aprovadas como as Diretrizes Operacionais na legislação nacional de educação, mas a sua universalização tem sido pontual no contexto das escolas brasileiras.

Assim, quando no PTDRS do TII se assume a Educação do Campo uma conjuntura de conquistas se reconhecia no cenário brasileiro. No contexto da política de territórios a presença das instituições da sociedade civil foi fundamental para a assunção desse projeto pro território.

Entretanto, diante da ausência de movimento para a adesão nos municípios do TII esta pesquisa buscou analisar as lacunas e tensões para territorializar o projeto de Educação do Campo no contexto do Território de Identidade de Irecê -TII que assumiu a Educação do Campo no seu projeto de desenvolvimento, a partir dos debates iniciados em 2005. Em todo o processo da pesquisa pretendeu articular a dinâmica da decisão do TII pela Educação do Campo e a relação com o contexto do ensino municipal.

Nesse sentido a assunção pelo TII do projeto da Educação do Campo teve uma particularidade que interessou entender. Por isso, o arcabouço da pesquisa compreendeu duas “instâncias”: o TII e os professores das escolas municipais.

Entender como TII tinha inserido a Educação do Campo no seu Projeto de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável? como seus atores

decidiram? como e o que entendem da Educação do Campo? E, no contexto das escolas municipais entender como os professores expressavam as condições do contexto instalado nas escolas no campo, o entendimento sobre a Educação do Campo e sobre o projeto educativo que estão envolvidos no sistema municipal de ensino.

O estudo desta tese ao trazer uma das questões contemporâneas em educação que envolve a territorialização do projeto da Educação do Campo no sistema municipal de ensino, que atualmente atende a maior parte da formação básica no sistema educativo brasileiro, apresenta desafios para essa institucionalidade e, também, algumas reflexões para potencializar a continuidade nessa luta política. Assim, pensar este contexto foi necessário assumir os dois termos: lacunas e tensões.

As lacunas permitem estabelecer parâmetros entre o que constitui os princípios da Educação do Campo conforme assumido no PTDRS e, como se apresenta o contexto da educação no sistema municipal instituído nas escolas no campo, sem desconsiderar as contradições, mas com um propósito de atualizar aspectos da organização e estruturação do sistema hegemônico. Permite também, elucidar alguns problemas durante a dinâmica de decisão do TII para construir o PTDRS e, não menos fundamental as lacunas como ausências para encaminhar operacionalmente e politicamente o plano de desenvolvimento sustentável pros territórios rurais. Foram identificados:

- a) Choque de poder entre a abordagem territorial e o poder local-municipal: este aspecto em si é importante para se compreender a orientação de poder político instituído e as dificuldades de construir outra perspectiva de poder e participação. Nas prefeituras, atualmente, concentram a maior parte da formação básica escolar e ao mesmo tempo, historicamente, acumulam um poder local, direto com a população. Considerando que a maioria dos municípios são de até 20 mil habitantes. Há um estreitamento de reconhecimento de quem ocupa o poder e sob quem ele se estabelece.

Criar reconhecimento no território de outra perspectiva política como a abordagem territorial, precisa de muitas ações políticas institucionais de gestão na organização federativa que o Brasil adota.

Um dos choques nessa política de Território de Identidade é que nas assembleias territoriais e, nelas as ações e proposições dos Grupos de Trabalho definem políticas, mas a execução é com as prefeituras. Assim, é possível entender a dificuldade de territorializar pelos municípios uma proposta contra-hegemônica. Há uma lacuna estratégica de manutenção de poder e de como se gerencia e institui a educação nesses espaços, ainda sob orientação hegemônica de perspectiva urbano-industrial;

- b) Mal de origem: a participação na política de território de identidade traz a novidade da articulação poder público e sociedade civil. Na metodologia territorial de orientação do MDA essa participação é dado por representação. Na dinâmica de construção do PTDR, embora a presença tenha sido diversificada e representativa não se assegurou a fala dos professores. Não houve sequer uma escuta. Essa ausência, mal de origem, impacta na dificuldade dos professores assumirem e mesmo reconhecerem a proposta Educação do Campo nos seus espaços de trabalho.

É evidente a preocupação dos atores territoriais com a importância da formação dos professores para conhecerem e compreenderem a Educação do Campo. Uma das propostas operacionais e encaminhadas com recurso de infraestrutura foi o Centro de Pesquisa em Educação do Campo. Entretanto, a participação no processo de debate, convencimento e decisão os professores do território estavam de fora.

- c) Orientação e gestão do trabalho educativo no sistema de ensino desarticulado: a estruturação do sistema municipal de ensino estabelece uma expressão desarticulada do trabalho educativo nas escolas. Desde a ausência de documentos norteadores do trabalho educativo e pedagógico, ou quando existem, não se traduz nas ações e orientações do trabalho executado tanto pela secretaria quanto pelas escolas. A complexidade dessa questão precisa ser melhor estudada, entretanto, num esforço de síntese apresento alguns aspectos que atualiza um contexto de organização do trabalho educativo pelo sistema municipal de ensino no território.

São: Ausência de articulação tanto na prática pedagógica e no planejamento político institucional do sistema municipal de ensino; Relação escola-sociedade restrita a família; Reuniões entre os professores com caráter administrativo e sem continuidade; Desarticulação do sistema sem suporte para atender e acompanhar o trabalho pedagógico das escolas.

Ao mesmo tempo que se identifica as lacunas, as tensões se expressam. São diferentes projetos educativos. O hegemônico que fragmenta o trabalho, o conteúdo escolar, a relação escola-sociedade e o atendimento do sistema para o conjunto de condições do trabalho, manutenção e acompanhamento das escolas.

Ao considerar desde as tensões de poder entre a abordagem territorial, propositivo e do poder municipal, executor. A ausência de professores na concepção e proposição de um projeto contra-hegemônico, impacta na dificuldade de defesa e articulação em torno da proposta. Mesmo quando reconhecem a importância de mudanças e melhorias no trabalho educativo, na organização e na gestão pública da educação.

É importante destacar a tensão entre o *habitus* criado no exercício profissional de individualização com a orientação de trabalhos coletivos conforme presente entre os princípios da Educação do Campo. O destaque a este aspecto é para não desconsiderar em uma proposta de construção formativa. A concepção a ser desenvolvida atrelada as alterações nos espaços onde a prática educativa acontece. Ou seja reconhecer o sujeito, seu espaço e sua história. Assim, como não desconsiderar o projeto de formação, as condições de oferta e as discussões e intervenções junto ao sistema de ensino.

A experiência da Educação do Campo mostra que, tanto a concepção formativa quanto, a perspectiva da alternância para lidar com a relação tempo-escola e tempo-comunidade foram esforços de considerar esses sujeitos e reconhecer seu espaço e sua história. Este é um ponto fundamental que na Educação do Campo esta relação precisa ser concebida e construída. São aspectos que o contra-hegemônico por si reivindica olhar, reconhecer e atender sua especificidade.

Então, mais que apenas concluir sobre as lacunas e tensões para territorializar a Educação do Campo no Território de Irecê compreende-se

redefinir forças políticas entre o que é a abordagem territorial e os poderes locais nas prefeituras; que há um histórico de práticas educativas e de gestão que precisam ser consideradas para construir um trabalho que redefina estas referências, entre elas reconhecer a participação dos professores na construção de um projeto educativo do sistema municipal de ensino, como sujeitos no processo de recriação da escola e da educação.

A despeito desse “mal de origem”, reafirmamos como significativo, ao menos no plano simbólico, a importância dos atores que debateram e indicaram uma perspectiva de educação no PTDRS do TII, capaz de romper com a educação existente. Quem sabe pode-se retomar aquela proposição inicial e estruturar experiência piloto no TII? Fica já como sugestão.

Há uma proposta e neste estudo uma contribuição para entender o contexto da educação no sistema municipal de ensino, nas escolas no campo, com vistas a territorialização da Educação do Campo. Neste estudo potencializa a atualização de como se expressa o contexto educativo, especialmente no espaço do campo, para subsidiar trabalhos educativos desafiando as universidades, as instituições envolvidas na proposição de outro projeto para o campo, no território, atuar em torno dos problemas que geram estas lacunas e tensões para poder contribuir com o trabalho formativo, com articulação política no território pela educação com os sujeitos nos seus espaços de vivência e trabalho.

Da experiência com essa proposição para o desenvolvimento sustentável ressalta a necessidade de considerar a base material que lhe dá sustentação, e os instrumentos e mecanismos capazes de mobilizar os agentes que fazem a educação no território (professores, estudantes, sindicatos, comunidades) além dos organismos estatais, responsáveis pela organização da educação, com definições operativas de mobilização e instituição da proposta para não desvelar em projetos a serem engavetados, desconsiderados nos encaminhamentos de execução de políticas públicas em educação.

Disponibilizo, portanto, para os sujeitos ter em mãos uma análise que pode favorecer estratégias para potencializar as lutas de territorialização do paradigma da Educação do Campo no espaço de luta contra-hegemônica.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. **Nordeste, espaço e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1970.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Por Uma Educação Básica do Campo, 2).

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). **Escola rural: uma experiência – uma proposta**. Feira de Santana: editora UEFS, 1998.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

BECKER, B. O uso político do território: questões a partir de uma visão do terceiro mundo. IN: BECKER, B.; COSTA, R. H.; SILVEIRA, C. B. (Org.). **Abordagens políticas e espacialidade**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1983. p. 1-8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: SAEB, 2002a.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB no 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Despacho do Ministério em 12/3/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 mar. 2002d, Seção 1, p.11.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Estudos propositivos território de Irecê**. Brasília, DF: [s. n], 2005a.

BRASIL. **Marco referencial para apoio ao desenvolvimento de territórios rurais**. Documentos Institucionais 02. MDA/SDT. Brasília, DF: [s. n], 2005b.

BRASIL. **Resolução CONDRAF nº 52 de 16 de fevereiro de 2005. Aprova Recomendações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF para as Institucionalidades Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília, 2005c. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/condraf/arquivos/view/resolu-es-condraf/52>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

BRASIL. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável – PTDRS**. Brasília, DF: [s. n], 2010a.

BRASIL. Decreto no 6.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõem sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010b.

BRASIL. Decreto no 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõem sobre os programas de material didático e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010c.

BRASIL. Resolução No 40 de julho de 2011. Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011a.

BRASIL, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011b

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BONDÍA, Jorge Lorrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. , jan./abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALDART, Salete Roseli et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa. Uma reflexão sobre ciência e conceitos: o território na geografia. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

CARPANEDA, I. P. et al. **Girassol**: saberes e fazeres do campo. São Paulo: FTD, 2012.

CONFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. Texto base. Luziânia, 2004. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ**, Luziânia, v. 29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004.

COSTA, Denilson et al. Por uma política pública de educação do campo: texto base. In: CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, Luziânia, Goiás Luziânia, 2004.

COUTINHO, L. Nota sobre a natureza da globalização. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 4, p. 21-26, jun. 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, André de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 293 p.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

DAYRELLI, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DELGADO, Nelson Giordano; BONNAL, Philippe; LEITE, Sérgio Pereira. **Desenvolvimento territorial**: articulação de políticas públicas e atores sociais. Rio de Janeiro: IICA, dez. 2007. 72 p. Disponível em: <http://www.eduardoferrao.com.br/oppa/acervo/publicacoes/IICA-PPA/Desenvolvimento_territorial-Articulacao_de_politicas_publicas_e_atores_sociais_e_espacialidade.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2014.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 104-130.

FAVARETO, A.; ABRAMOVAY, R. **O surpreendente desempenho do Brasil rural nos anos 1990. Documento de Trabajo N° 32**. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile, 2009.

FAVERO, Celso Antônio; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Semiárido**: fome, esperança, vida digna. Salvador: EdUNEB, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975. p. 11-120.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: [s. n.], 2004.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmica de Nosso Tempo, 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FTD. **Resultados para**: PNLD Campo, 2015. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/tag/pnld-campo/>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA JR., Afrânio Raul; HEREDIA, Beatriz. Campesinato, família e diversidade de explorações agrícolas no Brasil. In: GODOI, E.P.; MENEZES, M.; MARIN, R. A. **Diversidade do campesinato**: expressões e categoria: estratégias de reprodução social. São Paulo: Edusp: 2009. p. 213-243. v. 2.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 15-50.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 (vol. 1), 2000 (vol. 2), 2002a (vol. 3), 2001 (vol. 4), 2002b (vol. 5) e 2002c (vol. 6).

HAESBAERT, R. Des-caminhos e perspectivas do território. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S; SAQUET, M. A. **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2000. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

LASA, Cláudio; DELGADO, Nelson G. Desenvolvimento territorial e enfrentamento da pobreza rural no Território de Irecê (Ba). In: LEITE, Sérgio (Org.). **Políticas de desenvolvimento territorial e enfrentamento da pobreza rural no Brasil**: estudos de casos. Brasília: IICA, 2013.

LEFEBVRE, H. **Problemas de sociologia rural**. Tradução de Wanda Carneira Brandt do artigo "Problèmes de sociologia rurale: la communauté paysanne et ses problèmes historico-sociologiques". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v.VI, p.78-100, 1949. Reproduzido em Henri Lefebvre, *Du rural à l'urbain* (Paris: Anthropos, 1970, p.21-40).

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

MARX, Karl. **18 de Brumário**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva. **Educação do campo**. Disponível em:<www.sec.ba.br/entrevistas>. Acesso em: 20 set. 2008.

MDA/SDT/CONDRAF. **Referências para o programa territorial de desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: IICA. Documento de trabalho, versão de setembro de 2003.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MIRANDA, D. L. de. **Universidade do Estado da Bahia/UNEB e o desenvolvimento territorial sustentável**: estudo da relação do Campus XVI com o território de identidade de Irecê. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

MIRANDA, Luiz Cezar dos Santos. Estado e movimentos sociais:entre a hegemonia e a contra-hegemonia. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. DIVERSIDADES E (DES) IGUALDADES, 11., 2011, *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 7-10, ago. 2011.

MORAES, Denis de. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**: SUDENE nordeste, planejamento e conflito de classe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975

OLIVEIRA FILHO, Waldélio Almeida de. A política articulada de desenvolvimento territorial rural implementada no estado da Bahia: uma análise descritiva. In: COUTO FILHO, Vitor de Athayde. **Agricultura familiar e desenvolvimento territorial**: um olhar da Bahia sobre o meio rural brasileiro. Brasília: MDA; Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 107-121.

O MÉDIO São Francisco. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 26, ago. 1973.

PARO, Vitor. **Administração escolar**: introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PIMENTEL, A. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, R. S., GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-173.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

ROCHA, A. G. P. **Políticas públicas e participação**: os atores sociais na política de desenvolvimento territorial do estado da Bahia. 2010. 278 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RODRIGUES, Rosana M. C.; SANTOS, Stella R. dos. Reconhecimento e intersubjetividade nos tempos/espacos forativos de educadores do campo: a proposta ProJovem Campo – saberes da Terra na Bahia. In: SOUZA, Eliseu C. (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos**. [S. l.]. Disponível: < <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm/1995>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M. et al. (Org.). **Território**: Globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec: Anpur, 1994. p. 15-20.

SANTOS, Stella Rodrigues. **A história in(visível) do currículo, no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas**. 2 Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu - MG, 2002.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004

SCHERER_WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

SCHNEIDER, Sergio. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 88-125, jan./jun. 2004.

SCHNEIDER, Sergio; TARTARUGA, Ivan Peyré. Território e abordagem territorial: das referências cognitivas aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais. **Raízes – Revista de Ciências Sociais**, Campina Grande, v. 23, n. 1-2, p. 99-117, jan./dez. 2004.

SCHNEIDER, Sérgio. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 5, fev. 2003

SCHIAVINATTO, M. **Desenvolvimento territorial**: inovação ou imposição? Um olhar sobre as abordagens territoriais do desenvolvimento rural na América Latina. 2013. 204. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável-Território de Identidade de Irecê**. Brasília, DF: MDA; SDT, 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Edla de Araújo Lira; ALBUQUERQUE, Mabel Ann Black de; WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel (Coord.). **Educação do campo**: a escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco. Recife: Ed. UFPE, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNAS, Alexandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Org.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do Campo**. Brasília, DF: Dupligráfica, 2009. p. 29-48.

STUART, Hall. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Mudanças sócio demográficas recentes**: região do Irecê. Salvador: SEI, 2000.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Recentes transformações do rural baiano**. Salvador: SEI, 2003.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Anuário estatístico**. Bahia 2011, Salvador, v. 25, p. 129-432, 2012.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. - **Análise Territorial da Bahia Rural**. Salvador: SEI, 2004. (Estudos e Pesquisas, 71).

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 82-103.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VEIGA, J. E. A dimensão rural do Brasil. **Estudos – Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 22, v. 10, p. 71-94, abr. 2004.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural**. Argentina: [s. n.], 2001. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos – Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-145, 2000.

WANDERLEY, M. N. B. Olhares sobre o “rural” brasileiro. **Raízes – Revista de Ciências Sociais**, Campina Grande, v. 23, n. 1/2, p. 82-99, jan./dez, 2004.