


RESSALVA

Atendendo solicitação do(a)
autor(a), o texto completo desta tese
será disponibilizado somente a partir
de 16/05/2017.

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

ABIGAIL BASTOS EVANGELISTA

A GESTÃO DE ESCOLAS RURAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



**ARARAQUARA-SP
2016**

ABIGAIL BASTOS EVANGELISTA

A GESTÃO DE ESCOLAS RURAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Evangelista, Abigail Bastos

A gestão de escolas rurais no contexto das
políticas públicas de educação do campo / Abigail
Bastos Evangelista – 2016
172 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: João Augusto Gentilini

1. Educação do campo. 2. Políticas públicas de
educação. 3. Política de educação do campo. 4. Gestão
educacional. 5. Gestão de escolas do campo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ABIGAIL BASTOS EVANGELISTA

A GESTÃO DE ESCOLAS RURAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Data da defesa: 16 / 05 / 2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Universidade Estadual Paulista/UNESP/Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara/SP

Membro Titular: Prof. Dr. Luis Bezerra Neto

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar/DCHE - Campus São Carlos/SP

Membro Titular: Prof. Dr. Silvio Henrique Fiscarelli

Universidade Estadual Paulista/UNESP/Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara/SP

Membro Titular: Profa. Dra. Solange Nunes de Oliveira Schiavetto

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG/Faculdade de Educação - Poços de Caldas/MG

Membro Titular: Profa. Dra. Marta Leandro da Silva

Universidade Estadual Paulista/UNESP/Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara/SP

Membro Suplente: Prof. Dr. José Vaidergorn

Universidade Estadual Paulista/UNESP/Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara/SP

Membro Suplente: Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

Centro Universitário de Araraquara/UNIARA - Araraquara/SP

Membro Suplente: Profa. Dra. Maria José Vianna Marinho de Matos

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC Minas - Campus Poços de Caldas/MG

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara-SP

Dedico a elas



Fonte: Arquivo particular da autora.

AGRADECIMENTOS

Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé (II Timóteo 4:7). Mas o Senhor esteve ao meu lado e me fortaleceu, para que por mim fosse cumprida a pregação (II Timóteo 4:17).

E é primeiramente a Ele que agradeço.

Agradeço também a meus filhos e netos, pela compreensão e incentivo, no que me apoiaram e me fortaleceram para vencer a grande batalha que travei contra a necessidade de estar por tanto tempo ausente.

A minha irmã Alcione que, incansável, com seu *mantra* me incentivava amorosamente: “__ *você vai conseguir... você vai conseguir... você vai conseguir... você vai conseguir...*”

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Gentilini, que com profissionalismo, conhecimento, competência e, especialmente, compreensão para com as minhas deficiências e dificuldades cotidianas, orientou meu aprender.

À parceira de longa jornada Adriana e ao parceiro Bruno, pelo coleguismo, colaboração e companhia. Apesar das dificuldades e do cansaço, com vocês nunca me senti só nem “triste”. As risadas quando nos lembrarmos das idas semanais a Araraquara que o digam. As boas lembranças!

Aos professores da Banca Examinadora, pela oportunidade de aprender mais pelas suas análises e correções colaborativas.

Aos professores e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar que, profissionais, me ensinaram, me atenderam, no acolhimento e na convivência.

Aos participantes da pesquisa, Gestores Municipais e Gestores Escolares, cuja colaboração permitiu que eu realizasse e concluísse esse estudo.

“Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”.

Theodor Adorno (1995, p. 129)

EVANGELISTA, A. B. A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de educação do campo. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2016.

RESUMO

Este estudo analisa a implementação da política pública para a Educação do Campo e o papel do gestor nesse processo. O objetivo principal foi investigar e analisar a efetividade da política pública de Educação do Campo nas escolas do campo que oferecem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na Microrregião de Poços de Caldas-MG. Buscou compreender como a atuação do gestor educacional, enquanto instância de ação, pode contribuir de forma eficiente na implementação da política de Educação do Campo, a partir de Marcos Normativos que visam contemplar todas as questões relacionadas à educação nesse contexto educacional, com vistas à efetivação das ações propostas por essa política pública, nas escolas do campo, em relação a seus direitos e necessidades, de forma a contribuir para a eliminação do estado de minoridade e exclusão a que sempre tiveram, historicamente, submetidos. Esse estudo, inserido no campo teórico da investigação qualitativa, se estruturou de forma a permitir a discussão e análise, inicialmente, sobre política pública educacional e a política atual de Educação do Campo, a partir da identificação dos marcos legais que amparam as propostas para a educação nas escolas do campo na Microrregião de Poços de Caldas-MG. A discussão seguinte versou sobre a gestão da educação, e as possibilidades-necessidades de intervenções eficientes dos gestores, nos âmbitos municipal e local. A pesquisa de campo permitiu identificar, a partir de dados coletados em escolas do campo, que a política educacional ainda não consegue impactar de forma efetiva algumas escolas do campo na Microrregião de Poços de Caldas-MG, evidenciando-se a pertinência desse estudo. Concluiu-se que a política de Educação do Campo necessita, mais do que um ordenamento legal, da intervenção eficiente dos gestores educacionais, como sujeitos de vontade e ação, de formas a que as propostas para a Educação do Campo se concretizem.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas públicas de educação. Política de Educação do Campo. Gestão educacional. Gestão das escolas do campo. Qualidade da educação.

ABSTRACT

This study analyzes the implementation of public policy field education and the manager's role in this process. The main objective was to investigate and analyze the effectiveness of public policy field Education in schools of the field that offer Early Childhood Education and early years of elementary school, in the micro-region of Poços de Caldas-MG. It ought to understand how the performance of the educational manager, as the body in action, can contribute efficiently in the implementation of Rural Education policy from Normative Marks aimed to cover all issues related to education in educational context, with a view to effecting effectivation of the actions proposed by this public policy in schools field in relation to their direct needs and in order to contribute to the elimination of the state of minority and exclusion that have always historically submitted. The study, inserted in the theoretical field of qualitative research, was structured to allow discussion and analysis initially on public education policy and the current policy of Field Education, from the identification of legal frameworks which support the proposals for the education in schools field in the micro-region of Poços de Caldas-MG. The following discussion was on the management of education, and efficient interventions, needs possibilities of managers in municipal and local levels. The field research identified from data collected in the field schools, the educational policy can not effectively impact some schools field in the micro-region of Poços de Caldas-MG, demonstrating the relevance of this study. It was concluded that the field of education policy needs more than one legal system, efficient intervention of educational managers, as subjects of will and action, in ways that the proposals for the Rural Education materialize.

Keywords: Rural education. Public education policies. Rural education policy. Educational management. Management of schools of the field. Education quality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Educação do Campo: marcos legais e normativos – extratos	33
Quadro 02 - Brasil - Censo Escolar da Educação Básica 2014 – número de escolas rurais	65
Quadro 03 - Brasil - Censo Escolar da Educação Básica – matrículas em escolas rurais	66
Quadro 04 - Número de Escolas públicas por etapa de Ensino – Minas Gerais 2013	66
Quadro 05 - Número de Escolas de Educação Básica por localização geográfica – Municípios do Semiárido mineiro – 2013	67
Quadro 06 - Número de Escolas por etapa de Ensino - Rede Municipal e Estadual – Municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG 2013	75
Quadro 07 - Total de escolas do campo sediadas em municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG	82
Quadro 08 - Características administrativa e organizacional de escolas do campo sediadas em municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG	85
Quadro 09 - Número de turmas por nível de ensino em escolas do campo sediadas em municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG	85
Quadro 10 - Número de matrículas por nível de ensino em escolas do campo sediadas em municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG	86
Quadro 11 - Número de turmas multisseriadas por nível de ensino em escolas do campo participantes da pesquisa – Microrregião de Poços de Caldas-MG	86

Quadro 12 - Número de matrículas por nível de ensino - escolas do campo - municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG – Turmas multisseriadas.....87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de escolas de Educação Básica por localização geográfica Minas Gerais 2013	67
Gráfico 02 - Percentual de escolas de Educação Básica por localização geográfica – Almenara-MG	68
Gráfico 03 - Percentual de escolas de Educação Básica por localização geográfica – Espinosa-MG.....	68
Gráfico 04 - Percentual de escolas de Educação Básica por localização geográfica – Januária-MG.....	69
Gráfico 05 - Percentual de escolas de Educação Básica por localização geográfica – Município 1	76
Gráfico 06 - Percentual de escolas de Educação Básica por localização geográfica – Município 2	77
Gráfico 07 - Percentual de escolas de Educação Básica por localização geográfica – Município 3	77
Gráfico 08 - Percentual de escolas de Educação Básica por localização geográfica – Município 4	78
Gráfico 09 - Percentual de matrículas por tipo de agrupamento de ensino em escolas do campo – Microrregião de Poços de Caldas-MG.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceffas	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundamar	Fazenda Escola Fundamar
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento de Amigos atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAR	Plano de Ações Articuladas

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCMinas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAD	Sistema de Material Didático
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Motivação e justificativa	21
1.2 Objetivo geral	26
1.2.1 Objetivos específicos	27
1.3 Metodologia	27
2 MAPEAMENTO E SÍNTESE DOS MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	33
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: APONTAMENTOS TEÓRICOS	45
4 UM OLHAR SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	65
4.1 Diagnóstico situacional	70
4.2 Delimitação da pesquisa	73
5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MICRORREGIÃO DE POÇOS DE CALDAS-MG	80
5.1 O contexto pesquisado	80
5.2 A realidade das escolas do campo na Microrregião de Poços de Caldas-MG	81
5.3 O desenvolvimento da pesquisa de campo	88
5.4 Participantes da pesquisa: os gestores educacionais	90
5.4.1 – Gestor Municipal	92
5.4.2 – Gestor Escolar	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	114

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestor Municipal.....	115
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestor Escolar	119
Apêndice C – Questionário Gestor Municipal.....	123
Apêndice D – Questionário Gestor Escolar	131
ANEXOS	141
Anexo A – Parecer CNE/CEB Nº 36/2001	142
Anexo B – Resolução CNE/CEB Nº 1/2002.....	160
Anexo C – Resolução ME/CEB Nº 2/2008	164
Anexo D – Lei Nº 12.695/2012.....	167

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo vem cada vez mais sendo incluída na pauta de agendas públicas de discussões em busca por melhores níveis de qualidade da educação brasileira, bem como se apresentando como tema emergente em pesquisas acadêmicas.

Segundo Romanelli (1996), desde as primeiras décadas do século XX, de forma mais precisa a partir do desenvolvimento industrial no Brasil – década de 20 – e com a expansão de ideias republicanas populistas entre as décadas de 30 e 40, o tema educação dos trabalhadores rurais já fazia parte do rol de questões apresentadas quando da elaboração de políticas educacionais sem, contudo, provocar resultados positivos relevantes.

Bezerra Neto (2003) aponta a primeira metade do século XX como o período de início da discussão mais intensa, através de textos e debates, sobre uma educação que possibilitasse a fixação do trabalhador rural no campo. Surgia assim uma tentativa de desenvolvimento de uma proposta ruralista no Brasil, que deu origem ao ruralismo pedagógico¹, o primeiro movimento em defesa de uma educação para a população trabalhadora do campo, cujo objetivo principal era conter o êxodo rural.

Segundo o autor: “O termo ruralismo foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (BEZERRA NETO, 2003, p. 11), refletindo o temor dos grandes proprietários de terras, integrantes da oligarquia agrária hegemônica durante a República Velha. Temor esse de que poderiam perder mão de obra, que era atraída pela expansão das indústrias e melhores condições de trabalho em relação à forte exploração de que eram vítimas os trabalhadores rurais, em uma situação que pouco se diferenciava da mão de obra escrava no período imperial.

¹ O ruralismo pedagógico, apesar de suas intenções claramente vinculadas aos interesses das oligarquias agrárias, foi defendido por alguns educadores como Sud Mennucci, Manoel Lourenço Filho e Carneiro Leão. Esses educadores tinham como objetivo resgatar a educação rural a partir de um ideal de formação do homem do campo para implementar um processo educacional que possibilitasse a formação de mão de obra camponesa e a fixação do homem no campo. Evitando-se, assim, o êxodo rural (MENNUCCI, 1946). Já no governo Vargas, durante o Estado Novo, o movimento recebeu apoio, dentro do ideário dos valores nacionalistas, no sentido de controlar, política e ideologicamente, os trabalhadores que vinham para as cidades.

Apesar de críticas² ao ruralismo pedagógico (ALMEIDA JÚNIOR, 1944), essas iniciativas foram incorporadas ao ideário dos Pioneiros da Escola Nova³ e legitimadas pela Constituição Federal de 1934, que em seu artigo 156, parágrafo único, deu início ao reconhecimento do dever do Estado na oferta e financiamento de educação também para as populações rurais:

Art 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

- Paragrapho unico. Para a realização do ensino nas zonas ruraes, a União reservará no minimo, vinte por cento das quotas destinadas á educação no respectivo orçamento annual (BRASIL, 1934).

Essas justificativas iniciais de inserção de ações voltadas para a educação do campo encontrou respaldo de forma mais enfática a partir da Constituição de 1988 e em documentos de órgãos oficiais e propostas educacionais posteriores, explicitando-se, assim, de forma mais clara essas intenções.

A partir desses marcos iniciais para institucionalização do contexto educacional rural, metas, objetivos e ações estruturais veem sendo demandadas, de forma a possibilitar que a educação do campo contribua também para que seja atingida a meta nacional de oferta de educação de qualidade.

Políticas educacionais destinadas à educação do campo são periodicamente elaboradas e ampliadas, buscando-se atingir e mobilizar diversos parceiros governamentais e institucionais em torno de objetivos comuns, como o reconhecimento da concretude desse contexto educacional e de seus sujeitos socioculturais.

Movimentos sociais ligados às reivindicações de direitos pela posse da terra e de inserção no conjunto de bens sociais, políticos e econômicos, de saberes

² Essa corrente de pensamento – ruralismo pedagógico – foi criticada por alguns estudiosos como Almeida Júnior, devido a suas características de ideologia hegemônica. No seu entendimento, implantar no país escolas fundamentadas no ruralismo pedagógico: “Seria fazer da escola rural um sistema fechado, uma escola de casta, a escola do operário agrícola, ao qual, por negar-lhe o Estado o ensino comum, degradaríamos e isolaríamos cada vez mais, em vez de o elevarmos e o assimilarmos”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 33).

³ Grupo de educadores que estiveram à frente do movimento renovador que buscou implantar no Brasil, a partir do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, uma nova política educacional voltada para todos, sem discriminação de classe social, a partir da organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares. Esse grupo era composto por 26 educadores, dentre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles (SANDER, 2007; SAVIANI, 2007).

científicos construídos a que seus membros têm direito e que, historicamente, sempre lhes foi negado ou que por vezes foram atendidos sempre de forma precária e assistencialista, trouxeram à tona a necessidade de se discutir essas questões. De se investigar como a política de Educação do Campo vem impactando a realidade das escolas do campo após a consideração desse contexto escolar como uma modalidade de educação e não mais como uma especificidade, o que acaba permitindo mais as diferenciações e recortes em relação aos demais seguimentos da sociedade brasileira do que propriamente de direitos.

Uma série de estruturas e microestruturas políticas e sociais, que se desdobram em várias instâncias e níveis são postas a serviço dessas políticas, objetivando que impactem de forma positiva a estrutura educacional na qual estão inseridas as escolas do campo. De acordo com as atuais propostas para a Educação do Campo, é necessário o enfrentamento dos desafios inerentes a esse contexto educacional.

Esse enfrentamento ocorre através da organização e ordenamento de ações básicas e complementares que vão, desde a disponibilidade de recursos para suprir as necessidades materiais e de estrutura física das escolas, até a aplicação de alternativas de propostas pedagógicas, de elaboração de materiais didático-pedagógicos e de atendimento às necessidades de formação de profissionais.

Assim, esse estudo se estruturou de forma a permitir a discussão e análise sobre a política atual de Educação do Campo no Brasil a partir de marcos legais e normativos que amparam as propostas para essa modalidade de Educação (BRASIL, 2012a), tendo o gestor educacional como elemento implementador dessa política.

Esses documentos são apresentados em síntese, destacando-se três deles e em seu conteúdo integral (ANEXO A; ANEXO B; ANEXO C), como objeto de estudo detalhado para análise mais elaborada, quais sejam, o Parecer CNE/CEB Nº 36, de 04 de dezembro de 2001, que trata da elaboração de diretrizes curriculares para a Educação Básica, educação profissional, educação de jovens e adultos e de formação de professores para as escolas do campo; a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para as políticas públicas de atendimento à Educação Básica nas escolas do campo.

São documentos fundamentadores da tese aqui defendida, visto que consideramos que uma política educacional se efetiva e atinge os objetivos que a norteiam pelo impacto que pode produzir no contexto ao qual se destina, cujo efeito se traduz por eficácia em induzir transformações ou atribuir qualidade, pela ação eficiente de seus gestores. Os demais marcos legais e normativos são complementares para a análise, mas não por isso menos importantes e merecedores de atenção e estudos.

Lei CNE/CEB Nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (ANEXO D), dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas para o atendimento aos programas de apoio aos Sistemas de Ensino e Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, orienta sobre a organização do calendário letivo para a Pedagogia da Alternância e reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para a certificação de alunos; Parecer CNE/CEB Nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo e apresenta propostas para o Projeto de Resolução para consolidação das políticas públicas para a Educação do Campo; a Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dá ordenamentos sobre o atendimento da alimentação escolar do Programa Dinheiro Direto na Escola, altera as Leis nº 10.880/2004, nº 11.273/2006, nº 11.507/2007, revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36/2001, e da Lei nº 8.913/1994; Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação; Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A partir do estudo desses documentos, a pesquisa de campo permitiu identificar, na análise dos dados coletados, que a política para a Educação do Campo, apesar de seus mecanismos e instrumentos de intervenção e da ação de gestores educacionais, ainda não consegue impactar de forma efetiva escolas do campo na Microrregião de Poços de Caldas-MG.

O referencial teórico consultado apresenta teorias e discussões sobre pontos fundamentais para o desenvolvimento do estudo, quais sejam: política de Educação

do Campo, fundamentos da Educação do Campo e realidade apresentada sobre a implementação da política educacional para as escolas do campo na Microrregião de Poços de Caldas-MG.

Contribuiu sobremaneira, o estudo de alguns autores que investigam e promovem o debate sobre a Educação do Campo no que diz respeito à organização de políticas educacionais para esse contexto, como Arroyo (1982; 1992; 2007); Caldart (2002; 2004; 2012); Bezerra Neto (2003). Em relação às questões sobre qualidade da educação, da gestão da educação e das possibilidades-necessidades de intervenção eficiente dos gestores no âmbito municipal e local, contribuíram os fundamentos teóricos e discussões de Dourado (2007; 2009); Paro (1998; 2002); Bezerra e Bezerra Neto (2014); Bezerra e Macedo (2012); Gentilini (2012; 2013); Gentilini e Scarlatto (2014). Apontamentos sobre a análise de políticas públicas se basearam em autores que debatem o tema, destacando-se Bobbio (1998), Faoro (1984) e Souza (2006), Gentilini e Scarlatto (2014) e Arretche (1999).

Buscou-se trazer, para justificar a discussão, dados fundamentados sobre o contexto educacional das escolas do campo e alguns indicadores disponibilizados por órgãos oficiais que evidenciam questões sobre a realidade da educação nas escolas do campo brasileiras e em municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG.

As análises dos dados da pesquisa de campo desenvolvida corroboram, nesse estudo, o entendimento de que a Educação do Campo não pode ser apenas um segmento redimensionado da política educacional brasileira. No sentido de ser apenas uma proposta de implementação de um recorte curricular e metodológico para o desenvolvimento da educação em escolas do campo, em especial da educação escolar em escolas que oferecem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a crianças moradoras em comunidades rurais.

As análises se debruçaram sobre questões relativas ao atendimento às necessidades estruturais, financeiras e pedagógicas das escolas, buscando compreender como os recursos são colocados à disposição das comunidades escolares do campo. E como os gestores do processo de aplicação de todos esses recursos agem no sentido de que as transformações se evidenciem, numa configuração que caracterize o alcance das metas, objetivos e resultados esperados e explícitos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

A investigação, cujo resultado se constitui nas considerações finais sobre esse estudo, que se insere no campo teórico da pesquisa qualitativa, foi desenvolvida com o objetivo de se obter respostas às perguntas que a ela deram origem, como sobre a contribuição efetiva da política de Educação do Campo com vistas à qualidade da educação oferecida nas escolas do campo; sobre a gestão das escolas do campo e sua contribuição eficiente para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de forma eficaz e consolidação do projeto educacional dessas escolas, que atenda às demandas e necessidades dos alunos do campo e das populações às quais se destinam.

Tendo como ponto de partida os objetivos aqui apresentados, as análises possibilitaram que chegássemos a algumas conclusões, lançando luz sobre as dúvidas e questionamentos que sempre surgiam a cada leitura, a cada experiência profissional que nos aproximava do contexto escolar do campo.

É nosso entendimento que se confirma a hipótese levantada e apresentada nos textos que trazem os argumentos que motivaram e justificam esse estudo investigativo, a partir de dados que embasam o diagnóstico situacional de escolas do campo em municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG, bem como da Educação nacional. A elaboração da análise foi alicerçada em referencial teórico composto por escritos de Bogdan e Biklen (1994); Bardin (1994); Moraes (1999; 2003); Lankshear e Knobel (2008) e Vilelas (2009).

O texto final desse estudo, ao apresentar dados e discussões sobre as características de atuação de gestores municipais e escolares e sobre a realidade de escolas do campo que fundamentaram o diagnóstico situacional, tanto no plano micro – Microrregião de Poços de Caldas-MG – como no plano macro – Educação nacional, confirmam a hipótese levantada sobre a efetividade da política de Educação do Campo a partir da ação eficiente dos gestores para resultados eficazes.

A política de Educação do Campo necessita muito mais do que um ordenamento legal, pedagógico ou metodológico para que seja efetivada no interior das escolas do campo. Necessita da participação e intervenção dos poderes constituídos, de toda a sociedade, em especial da parcela da sociedade – gestores, professores e demais profissionais da Educação – responsáveis por protagonizar ações de transformação e inclusão, no campo do direito à educação de qualidade,

no campo do respeito às diferenças, no campo da educação como prática política de igualdade.

O documento Educação do Campo: marcos normativos (BRASIL, 2012a), elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação, em sua introdução assim apresenta a seguinte afirmativa:

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2012a, p. 4).

1.1 Motivação e justificativa

Nunca cheguei a residir no campo, e minhas idas a algumas comunidades rurais no período de minha infância e adolescência, se resumiam a finais de semana em casa de amigos durante as férias ou por ocasião de alguma festividade. Naquela ocasião, esses passeios eram para mim motivo de grande alegria, por estar em um ambiente que me deixava bem com minhas sensações e por me sentir bem acolhida nesse ambiente. Ainda não tive a oportunidade de investigar a origem real desses sentimentos, pois que minha vida familiar e cultural, mesmo sendo fontes riquíssimas de conhecimentos, valores e afetos, não tinha nenhuma relação com a *roça*⁴.

Muitas de minhas primeiras aprendizagens sobre a vida, sobre o meio e meu mundo interior ocorreram durante esses passeios. Futuramente pretendo melhor compreender esse meu estado emocional e a afinidade com o ambiente rural, buscando conhecimentos na teoria de Winnicott (1975) sobre a experiência cultural, que é uma característica humana, potencial para conhecer como nos sentimos reais, vivos e criativos, o que ocorre a partir de nossas relações interpessoais.

Alguns anos se passaram sem que eu tivesse contato novamente com o meio rural. A reaproximação só ocorreu após o envolvimento profissional com a educação, devido a atribuições como Analista Educacional no período de 1996 a

⁴ Grifo nosso.

2006 na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas-MG⁵. Desse período para cá, e agora como pesquisadora e docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) polo Poços de Caldas-MG, tem sido possível observar que raramente as escolas do campo estão na relação de possíveis campos de estágio de docência e de atividades de extensão. E só eventualmente se apresentam como tema de pesquisas acadêmicas em trabalhos de conclusão de curso e ainda não em estudos de iniciação científica. O contexto escolar rural parece um campo invisível e suas possibilidades e necessidades educacionais e profissionais ainda não são evidenciadas ou ouvidas.

Ao participar da implementação de políticas educacionais, programas e projetos para a Educação Básica na função de Analista de Educação foi possível observar a ausência de uma atenção às escolas do campo na forma de assessoramento técnico pedagógico e implementação da política educacional. E como se dava a relação entre o sistema educacional e as escolas das comunidades rurais. Uma relação vertical caracterizada por uma instância proponente, que planejava e organizava, e uma instância que somente executava programas e projetos educacionais idealizados a partir das características das escolas de comunidades urbanas, sendo, quando o eram, adaptados para as escolas de comunidades rurais. Na esfera da educação municipal oferecia-se periodicamente apenas uma possibilidade de adaptação e não de adequação⁶ do trabalho educativo às políticas públicas e programas educacionais, o que, no nosso entender, ao se caracterizar como adequação contemplaria com mais eficiência os objetivos, metas, necessidades ou especificidades sócio-educacionais e culturais das comunidades rurais. Em um tempo em que, segundo dados estatísticos oficiais, no Brasil somente 10% dos professores das escolas do campo tinham formação em nível superior (EVANGELISTA, 2005).

Uma ocorrência característica da relação vertical e hierárquica entre os profissionais das escolas e profissionais dos órgãos gestores, está no fato de que,

⁵ Órgão regional jurisdicionado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG). Tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2015).

⁶ Diferencia-se aqui o termo *adaptação* de *adequação*, por considerar que este último se aproxima mais das concepções e ideário de educação das comunidades rurais que aqui se quer apresentar. O Minidicionário de Língua Portuguesa Aurélio, apresenta como sinônimos principais: **adaptação** *sf.* 1. Ato ou efeito de adaptar(se). Ajustamento; **adequação** *sf.* 1. Ato ou efeito de tornar próprio, conveniente.

durante a implementação de um programa da Secretaria de Educação de Minas Gerais, para prover bibliotecas de escolas públicas com acervo de livros infanto-juvenis, a escolha dos livros para as escolas do campo, em alguns municípios jurisdicionados à SRE Poços de Caldas, feita por supervisores educacionais municipais e não pelos gestores escolares, professores ou pelos alunos das próprias escolas.

A realidade aqui descrita somada a resultados de pesquisas intencionais desenvolvidas para a constante atualização de nosso banco de dados, a partir de documentos oficiais (BRASIL, 2007a, 2010a, 2010b, 2011b) sobre o sistema de avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem de alunos das escolas públicas brasileiras, destacando-se nessas pesquisas os índices de proficiência na aprendizagem dos alunos das escolas do campo que oferecem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental vêm justificar o tema proposto e o desenvolvimento desse estudo.

Constatou-se, a partir da análise dos dados dessas pesquisas documentais, comparando-se a dados sobre o ensino e aprendizagem em escolas do campo apresentados no estudo *A Universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente* (EVANGELISTA, 2005), o pouco impacto produzido no que se refere às políticas educacionais que objetivam implementar propostas e ações que visam a qualidade da educação nas escolas do campo brasileiras.

Os índices de proficiência dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo se apresentam abaixo do patamar mínimo determinado no plano de metas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e apontam para uma situação comprometedoras em relação à qualidade da educação ofertada nas escolas do campo.

Considera-se um agravante o fato de que, dentre os vários fatores apontados que interferem nesses resultados estão o baixo desempenho dos profissionais, gestão inadequada das propostas pedagógicas das escolas no que diz respeito à aplicação de recursos didático pedagógicos e financeiros que dão suporte ao processo de ensino e aprendizagem, e não consecução de objetivos e metas das políticas educacionais e do Plano Nacional de Educação (FRANCO et al., 2007; KLEIN, 2006).

A análise final dos resultados do estudo investigativo citado (EVANGELISTA, 2005), que se referem às concepções e práticas dos professores das escolas inseridas no contexto territorial pesquisado, apontou que ainda não se observa, por parte dos envolvidos, atitudes de compreensão em relação à identidade docente e identidade institucional das unidades educacionais⁷ nas quais atuam. Bem como ausência de percepção sobre quais seriam suas atribuições e contribuições nesse espaço educativo. Indicou também a ocorrência de um trabalho educativo que desconsidera a realidade histórico-social dos alunos, e o contexto político, socioeconômico e cultural no qual vivem. O que reforça a tese, a partir desse estudo anterior e do atual, de que a educação escolar nas escolas do campo não vem se desenvolvendo de forma eficiente, destacando-se questões sobre a efetividade das políticas públicas, eficácia do currículo, dos processos didático metodológicos, formação de professores e práticas educativas.

Constatou-se ainda que a maioria dos professores vem desenvolvendo um trabalho educativo totalmente dissociado das propostas e objetivos das políticas educacionais para a Educação do Campo e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que objetivam contemplar a singularidade desse contexto e questões educacionais e sociais, históricas e culturais que envolvem suas populações e seus educadores. De acordo com orientações do Parecer CNE/CEB Nº 36, de 04 de dezembro de 2001, na instituição de diretrizes para o desenvolvimento da Educação nas escolas do campo:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2012a, p. 7).

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, dispõe:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens

⁷ A identidade institucional das escolas do campo é definida na Resolução CNE/CEB 1/2002 (BRASIL, 2012a), e se refere à identidade que é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade do campo, que agraga questões de temporalidade, de saberes próprios dos estudantes, de sua vinculação a uma memória coletiva, dentre outras questões. (N. da A.).

e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

[...]

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

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

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

A referida Resolução dispõe também que:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Justifica-se, assim, a necessidade de atenção à educação do campo, em estudos e pesquisas que venham contribuir de forma significativa para o entendimento sobre as políticas educacionais que orientam a Educação do Campo no Brasil. Que assinalem fatores indicativos da implementação efetiva dessa política ao contemplar a identidade e características das escolas do campo, formação e identidade dos profissionais e do trabalho educativo que por eles deve ser desenvolvido. Que possibilitem a definição de um indicador de qualidade da educação desenvolvida nas escolas do campo e que sinalize a eficácia da política educacional em vigência para as escolas do campo brasileiras. Por conseguinte, poderão também ser contempladas questões apontadas nas Considerações Finais da Dissertação de Mestrado já mencionada (EVANGELISTA, 2005), que indicam uma série de situações consideradas como geradoras do baixo desempenho, tanto de profissionais que atuam na educação do campo em situação de sala de aula ou

de gestão, bem como do baixo desempenho dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Observações *in loco* em escolas do campo, pesquisas citadas anteriormente, análises documentais e estudos teóricos sobre Educação do Campo nos levaram à constatação de que, passadas quase três décadas do reconhecimento expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015a) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 2015b), houve poucas transformações significativas. Ainda não se observa o pleno atendimento no que diz respeito à qualidade da educação e atenção às singularidades e necessidades das escolas do campo.

Algumas questões emergiram em forma de perguntas de partida e consideramos necessário que sejam formuladas e respondidas:

- As políticas públicas para a educação do campo contribuem de forma efetiva para que a qualidade da educação oferecida nas escolas do campo atinja as metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica?
- A partir da atuação eficiente os gestores municipais e gestores escolares de escolas do campo têm contribuído para que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sejam implementadas de forma eficaz? Garantindo-se que o conjunto de princípios estabelecidos nas Diretrizes Operacionais se consolide enquanto projeto institucional e educacional das escolas do campo, que visa atender às demandas e necessidades dos alunos do campo e das populações às quais se destina esse projeto?

Tendo em vista essas questões, estabeleceram-se os objetivos geral e específicos e definiu-se a metodologia que possibilitou o desenvolvimento da investigação e análise dos dados.

1.2 Objetivo geral

Investigar e analisar o papel dos gestores educacionais na implementação das políticas públicas específicas para a Educação do campo em escolas públicas do campo na Microrregião de Poços de Caldas-MG.

1.2.1 Objetivos específicos

- Desenvolver estudos documentais e teóricos sobre a implementação das políticas públicas de Educação do Campo em escolas do campo brasileiras;
- Identificar e analisar características da atuação dos gestores na implementação da política de Educação do Campo em escolas públicas do campo que oferecem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na Microrregião de Poços de Caldas-MG;
- Descrever especificidades dessa atuação que caracterizem a implementação efetiva da política pública de Educação do Campo em escolas públicas do campo que oferecem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na Microrregião de Poços de Caldas-MG.

1.3 Metodologia

Para atender aos objetivos apresentados, esse estudo se insere na perspectiva da abordagem qualitativa. A metodologia utilizada inicialmente foi a pesquisa bibliográfica, buscando-se referenciais teórico-metodológicos atualizados que fundamentassem a temática políticas públicas para a Educação do Campo, análise de políticas públicas, gestão escolar e gestão de escolas do campo. A pesquisa foi desenvolvida utilizando-se documentos oficiais e produção teórica oriunda de grupos de estudos de Universidades e Programas de Pós-Graduação e publicações científicas que debatem o tema.

Para Lankshear e Knobel (2008), a revisão de textos teóricos sobre um tema é um meio confiável, e “[...] em geral há mais coisas envolvidas na fundamentação do trabalho do que (apenas)⁸ leitura”.

A partir da fundamentação teórica inicial, e concomitante à fundamentação teórica complementar que foi se apresentando necessária, a coleta de dados primários relativos às escolas se deu por meio de questionários, contendo dados indicadores das propostas e ações que configuram a implementação da política de Educação para as escolas do campo em relação a cada escola participante.

⁸ Grifo dos autores.

Para Laville e Dione (1999), a utilização do questionário como instrumento de coleta de dados permite que se organize uma série de questões sobre o tema investigado.

Utilizou-se também a observação seletiva como instrumento de coleta de dados, de forma a não caracterizar o que Bogdan e Biklen (1977, p. 115) denominam *investigação dissimulada*, pois como objetivado, indícios da implementação, ou não, de políticas públicas e impactos produzidos por essas políticas no contexto educacional de escolas visitadas poderiam ser observados para além dos dados registrados nos questionários.

Sobre a observação seletiva, Lankshear e Knobel (2008, p. 188-189) argumentam que:

Baseados em observações sucessivas, descritivas e focadas, os pesquisadores podem começar, propositalmente, concentrando-se durante suas observações em específicos aspectos que captem sua intenção. Inicialmente, eles podem estar seguindo intuições e testando ideias e hipóteses que lhes ocorram, na tentativa de captar a importância de alguns eventos ou práticas.

A utilização de tipos distintos de coleta de dados – questionário e observação – não prejudica a coleta e análise de dados, e configura uma pesquisa quali-quantitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1977, apud Vilelas, 2009, p. 108): “[...] as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares e que em alguns estudos isto é desejável, por exemplo utilizando-se estatística descritiva e apresentando-se conjuntamente a interpretação de dados qualitativos”.

Sobre a abordagem qualitativa, Vilelas (2009, p. 105) afirmam que:

Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. [...]. A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem.

Afirma também que:

A pesquisa qualitativa alia a natureza científica e artística da ciência para encontrar a compreensão da experiência humana. Então, os problemas que aparecem no dia a dia da prática podem ser estudados de maneira privilegiada, [...] (VILELAS, 2009, p. 110).

Assim, a estrutura organizacional para o estudo desenvolveu-se de forma a possibilitar a construção de conhecimentos teórico-metodológicos e uma aproximação do objeto e sujeitos de pesquisa, relacionados à problemática apresentada.

O enfoque teórico objetivou buscar leituras e análises documentais que possibilitassem identificar e compreender questões relacionadas à educação do campo e suas peculiaridades, a análise de alguns documentos legais e diretrizes que a regem, e pressupostos teóricos metodológicos que orientam o seu desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico.

Essa fase do estudo pautou-se em três questões norteadoras do estudo para posterior análise qualitativa: a implementação de políticas públicas, destacando-se a política de Educação do Campo; definição de Educação do Campo e de políticas para essa modalidade da educação nacional; perspectiva sobre a gestão educacional relacionada à realidade investigada, ou seja, sobre o papel da gestão da educação do campo como meio de se garantir o atendimento ao Art. 5º e Parágrafo único da Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a saber:

Art. 5ª As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprimento imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26, e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para a observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2012a, p. 34).

O procedimento adotado para o contato com o contexto e sujeitos da pesquisa foi visita às escolas do campo que aceitaram participar da pesquisa durante o período de atividades escolares e apresentar pessoalmente instrumento de coleta de dados, o questionário. Foi possível, durante essas visitas, observar o ambiente escolar.

O critério adotado para a escolha dos municípios e escolas que seriam convidados como participantes, em relação aos municípios, foi o retorno ao campo de trabalho e de pesquisa da investigação que resultou na Dissertação de Mestrado, ambos já mencionados anteriormente. Quanto à escolha das escolas, optou-se por

escolher a escola do campo que oferece Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com maior número de matrículas e uma com o menor número de matrículas – duas escolas por município –, numa tentativa de possibilitar a investigação em contextos diversos em relação à estrutura física, administrativa e pedagógica.

Inicialmente pretendeu-se que participassem como sujeitos da pesquisa quatro gestores municipais de Educação e oito gestores escolares, ou seja, o responsável direto pela escola do campo que seria visitada.

Porém, a questão negativa se deveu ao fato de que, em um dos municípios, campo de nossa atuação como pesquisadora, como docente em curso de formação de educadores e atuação por, aproximadamente, dez anos como analista de Educação em contato constante com as escolas públicas de Educação Básica dos municípios, somente o Gestor Municipal aceitou participar como sujeito na investigação.

Os Gestores Escolares, considerados entes mais próximos do contexto escolar investigado, se recusaram em participar como sujeitos do estudo, alguns por desinteresse e incômodo em participar de uma atividade que, segundo eles pareceu “trabalhosa”⁹; e outros ainda por não compreenderem o sentido do estudo, deixando isso explícito, ao questionarem para que serviria uma pesquisa na área de doutorado para uma escola do campo.

Desta forma, os sujeitos de pesquisa se constituíram em quatro gestores municipais de Educação, aqui nomeados como Gestor Municipal 1, Gestor Municipal 2, Gestor Municipal 3, Gestor Municipal 4; e como gestor escolar participaram sete profissionais responsáveis pelas escolas, aqui nomeados como Gestor Escolar 1, Gestor Escolar 2, e assim sucessivamente até Gestor Escolar 7. Devido à recusa de algumas escolas em participarem da pesquisa, optou-se por incluir mais uma escola do município com maior número de escolas, numa tentativa de minimizar a questão negativa de se investigar um campo muito reduzido.

Sobre o instrumento de coleta de dados utilizado, consideramos o questionário como fonte primária de investigação qualitativa. Como afirmam Lankshear e Knobel (2008), sobre a importância dos escritos para o investigador qualitativo:

⁹ Grifo nosso.

*Fontes primárias*¹⁰ são declarações produzidas e coletadas pelas reais testemunhas de eventos e processos, ou pelos “detonadores”¹¹ de pensamentos e sequências de pensamentos específicos. Algumas fontes primárias são: atas de reuniões, registros de procedimentos compilados por participantes, inventários reunidos por empregados, [...] **registros**¹², diários, etc. As fontes primárias são importantes porque são produzidas “tão próximas quanto possível”¹³ da ação (p. 210).

Os autores consideram também os registros oriundos das escolas, e neste contexto investigativo os questionários oferecidos e preenchidos pelos gestores municipais e gestores escolares, como fontes primárias que se adéquam a estudos de análises sobre políticas públicas, visto que se referem aos dados escritos como “Usados em [...] estudos de análises de políticas públicas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 211).

O recorte delimitador da fase da Educação Básica foi a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que a maioria das escolas do campo brasileira oferece apenas essas etapas. No que diz respeito à Educação Infantil, essa fase deve ser oferecida nas próprias comunidades rurais, como determina o Art. 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo.

Assim, os procedimentos metodológicos foram:

- Estudo de referencial teórico atualizado sobre avaliação de políticas públicas e metodologia da pesquisa quali-quantitativa, orientadores dos registros, análises e interpretações dos dados coletados;
- Revisão teórica sobre o tema central e questões adjacentes apresentadas no presente estudo;
- Elaboração e organização de instrumentos de coleta de dados, aproximadores da realidade dos temas e contextos pesquisados;
- Submissão do Projeto de Pesquisa que orientou esse estudo investigativo ao Comitê de Ética através da Plataforma Brasil;
- Desenvolvimento da pesquisa de campo durante os meses de outubro de 2015 a fevereiro de 2016;
- Elaboração e organização de instrumentos de registros dos resultados obtidos e análise elaboradas;

¹⁰ Grifo dos autores.

¹¹ Grifo dos autores.

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo dos autores.

- Elaboração de documento contendo relatório do estudo investigativo e analítico abordando a hipótese investigada, que dará origem à tese defendida e elaboração de relatório final ao Comitê de Ética.

Com relação ao terceiro item, pretendeu-se construir um instrumento de coleta de dados, com base em diretrizes e determinações legais que compõem os marcos normativos para a política de Educação do Campo, que permitissem captar dimensões da realidade que se pretendeu investigar, de forma a que fossem colhidos dados e informações que permitissem identificar as condições reais de funcionamento das escolas do campo na Microrregião de Poços de Caldas-MG, as dificuldades, facilidades, enfim, características e resultados das formas de atuação dos gestores das escolas; e em que medida, como explicitado nos objetivos, atendem às necessidades dos sujeitos para os quais a educação do campo está destinada; e se isso se faz de forma a garantir um nível de qualidade da educação nas escolas do campo que não as distancie excessivamente das escolas da área urbana, em tese mais diretamente beneficiadas pelas políticas públicas de educação.¹⁴

¹⁴ Para a coleta de dados e informações, o questionário utilizado apresentou vários indicadores, de cunho técnico, financeiro, administrativo e pedagógico, baseados em especial em análises sobre a gestão das escolas rurais, na dimensão da materialidade, feitas por BEZERRA, Maria C.; BEZERRA NETO, Luiz (2014); e sobre os desafios colocados aos dirigentes e gestores dessas escolas discutidos por BEZERRA NETO, Luiz C. e MACEDO, Maria Q. (2012), todos referenciados na bibliografia. (N. da A.).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar características da ação gestora em escolas do campo da microrregião subordinada à jurisdição geoeeducacional de Poços de Caldas-MG, com referência no Parecer CEB Nº 36/2001 que orientou a elaboração de diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo; na Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e na Resolução CNE/CEB Nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica em escolas do campo, incluindo-se ampla teoria que discute os demais pontos adjacentes ao tema principal desse estudo: a gestão de escolas do campo no contexto das políticas públicas de Educação do Campo, a efetividade da política de Educação do Campo nas escolas do campo em municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG e eficiência do trabalho gestor, visando a implementação eficaz das propostas da política de Educação do Campo nesse contexto.

A motivação e justificativa para o estudo se deram pelo resultado de experiências pessoais, profissional e docente no campo da educação, que motivaram reflexões acerca da relação dessas experiências com o tema.

Aqui justifico por me inserir, nestas Considerações Finais diretamente, caracterizando uma ação subjetiva explícita, por não perceber a possibilidade de distanciamento do tema do estudo, e por não considerar que um tema de pesquisa tenha sua origem unicamente no modismo, ou que a discussão se pautar apenas na oportunidade.

De acordo com Sant'Ana (2010, p. 372), em seu estudo sobre implicação psicoafetiva, histórico-existencial e estrutural-profissional do pesquisador:

“[...] ao escolher o objeto de sua investigação, já traz consigo a influência do seu contexto de inserção, de seus grupos de referência, de suas preferências intelectuais do momento e de suas idiossincrasias”.

Para a autora, o lugar ocupado e a implicação do pesquisador no processo investigativo: “[...] envolve um conjunto de sintomas de subjetividade expressos pelos parceiros que participam da dinâmica relacional, em que comparece o domínio do não dito, escondido ou subentendido” (SANT'ANA, 2010, p. 376).

Sant'Ana (Ibidem), citando Lapassade (1989), para quem, o investigador, inserindo-se na pesquisa, mesmo que de forma periférica, assim se implica pela participação com os pesquisados, reflete sobre que, a opção do pesquisador em não se implicar, “[...] não oferece nenhuma salvaguarda contra a subjetividade [e] impede a escuta do dado dissonante, daquele não definido previamente pela grade de observação ou pelo questionário portado pelo pesquisador (SANT'ANA, 2010, p. 382).

De acordo CHIZOTTI (1991), uma das características da pesquisa qualitativa é a possibilidade da imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, o que permite que ele perceba nas revelações e nos ocultamentos, nas falas ou nos silêncios, o significado manifesto e o que permanece oculto.

Questões foram postas, definiu-se objetivos, perguntas de partida se evidenciaram e uma hipótese foi aventada: a Política de Educação do Campo tem, ou não, na gestão das escolas do campo sua instância de implementação eficiente, de modo que as necessidades e direitos educacionais específicos relacionados aos direitos e necessidades sociais, culturais e históricas das comunidades escolares sejam atendidos de forma eficaz?

A conclusão, a partir da análise dos registros contidos nos Questionários apresentados aos Gestores Municipais e Gestores Escolares participantes da pesquisa, é de que a política pública para a Educação do Campo não se implementa na sua totalidade, de forma efetiva, nas escolas do campo dos municípios da Microrregião de Poços de Caldas-MG.

Essa constatação pode ser estendida à realidade da maioria das escolas do campo brasileiras, visto que, a partir de dados oficiais, o índice de proficiência na aprendizagem dos alunos, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental não atingem os níveis estabelecidos em metas do Plano Nacional de Educação.

A formação de professores para as escolas do campo nem sempre encontram estruturas adequadas de acesso a propostas e ações que, por estarem contidas nos marcos legais e normativos para a Educação do Campo, deveriam estar presentes no cotidiano profissional desses professores, possibilitando formação pedagógica e em serviço, atendendo, no sentido global, às suas necessidades de constante atualização formativa.

Essas propostas e ações, regulamentadas pela legislação para a Educação do Campo vigente, não induzem de forma eficiente o estabelecimento das

determinações de participação, como se verifica pelo baixo índice de adesão de municípios do Estado de Minas Gerais ao Programa Escola da TERRA, ou seja, apenas 17 (dezesete). Contudo, vários critérios de participação em programas ou propostas de formação continuada estabelecem grupos restritos ou limitados de acesso, como o caso do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que contempla apenas a formação para professores do campo que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A atuação gestora, nas escolas do campo, ainda não se caracteriza pela ação pró-ativa para a atuação autônoma, no sentido de tomar decisões que atendam às necessidades do contexto no qual estão inseridos diretamente; ainda não atuam de forma eficiente e eficaz, pela gestão democrática, colaborativa e solidária em relação à implementação efetiva da proposta educacional institucional, seja no âmbito da gestão municipal ou da gestão escolar.

Na proposta da política para Educação Básica nas Escolas do Campo, a gestão é uma das dimensões consideradas como instância pela qual o projeto institucional das escolas do campo é garantido, na busca de resultados eficazes do processo de ensino e aprendizagem, no uso e destinação dos recursos financeiros direto nas escolas. A maioria das escolas do campo investigadas não implementam programas locais como o Programa Nacional Bibliotecas da Escola (PNBE) e o Programa Saúde na Escola (PSE). Essas questões estão contidas nos Questionários do Gestor Escolar e do Gestor municipal, mas as informações dão conta de que, no caso das bibliotecas, o acervo é precário ou praticamente inexistente; no caso do PSE os alunos, quando necessitam de atendimento em saúde, têm que ser encaminhados por suas famílias ao sistema de saúde na sede dos municípios. Apenas o tratamento odontológico é levado até algumas escolas.

Sobre a atuação dos gestores, municipais e escolares, em seu caráter democrático, e considerando o disposto no Art. 14 da LDB 9394/96, deve constituir “[...] mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2012a, p. 35).

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo, dispõe que:

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2012a, p.36).

Por essas razões, conclui-se que várias determinações legais, no que concerne às questões inerentes à realidade do campo, não contemplam de forma eficiente e eficaz às necessidades das comunidades e escolas do campo. Observa-se que, como relatado a respeito de experiências profissionais passadas e atuais, ainda é visível um sentido de *provincianismo*³⁹ nas atitudes dos gestores educacionais. Ainda atuam, em relação às escolas do campo, como profissionais cumpridores do que vem determinado das instâncias superiores. Atuam a partir dos ordenamentos das Secretarias Municipais de Educação ou dos sistemas educacionais, como em um dos municípios, atendendo de forma a apenas cumprir determinações do agente governamental distante.

Os gestores escolares, por sua vez, agem da mesma forma em relação à submissão institucional que devem aos gestores municipais.

Sobre a submissão, em um contexto de discussão teórica sobre formas de poder político, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) afirmam que existem várias formas de dominação do homem sobre o homem. Segundo esses autores:

Esta relação de poder é expressa de mil maneiras, onde se reconhecem fórmulas típicas da linguagem política: como relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 955).

É gritante o distanciamento no qual se encontram em relação à política de Educação do Campo. Atuam no desenvolvimento da educação, nos municípios ou nas escolas, sob a égide de uma política pública de educação pautada na relação de verticalidade e subserviência às instâncias executoras e em relação ao sistema educacional, sem configurarem essa políticas públicas a partir do contexto local.

³⁹ A expressão *provincianismo* é, nesse contexto, usada no sentido figurativo, simbolizando uma característica de simplicidade, ou de algo com características minimalistas. No sentido de algo que está aquém do significado real ou esperado. (N. da A.).

Percebemos que, para os gestores municipais, em grau maior em relação aos gestores escolares, participar como sujeitos da pesquisa significou mais uma novidade, uma participação ou atividade extra, um simples ato de preencher um questionário para atender a uma solicitação, do que, para eles, a oportunidade de serem os próprios investigadores de sua realidade. Sobre quais questões estariam em pauta, sobre quais questionamentos estariam embutidos nas questões que lhes foram apresentadas nos questionários. Já alguns gestores escolares, entenderam sua participação mais como uma atividade que deles estava sendo cobrada do que uma oportunidade autônoma de questionamentos e avaliação sobre os impactos da política de Educação do Campo na realidade de sua atuação gestora.

Não demonstraram muita preocupação, ou pelo menos interesse em saber qual seria o seu papel nas análises a serem extraídas dos registros que apresentaram.

Para alguns, a política de Educação do Campo esteve visível apenas no conteúdo textual dos documentos que lhes foram apresentados – TCLE e Questionário.

As atuações, tanto dos gestores municipais quanto dos gestores escolares, estão restritas a uma atuação automática. No caso dos gestores municipais devido a questões de organização política ou de poder temporário nos municípios; no caso dos gestores escolares, de cumprimento, no sentido passivo e burocrático, de uma rotina de trabalho onde, é certo, compreendem um único sentido de suas responsabilidades: colocarem os alunos em condições razoáveis de alfabetização e letramento.

É certo também que alguns, nos contatos com o pesquisador, demonstraram interesse em relatar e refletir sobre as condições das escolas nas quais atuam. Mas o fizeram de forma individual, sem um questionamento em relação ao papel de todos os envolvidos ou do que ainda não está disponível em suas escolas, apesar dos ordenamentos da legislação que institui a política educacional sob a qual estão submetidos. Sem refletirem e debateram sobre como implementar, de forma eficiente, a totalidade da proposta de Educação do Campo, ou o que já é possível dessa proposta.

Grande parte dos gestores escolares questionou a qualidade dos livros didáticos elaborados a partir do Programa Nacional do Livro Didático Campo, se dispondo, apenas, a fazerem uma complementação do conteúdo curricular com

livros didáticos do PNLD Nacional. Em nenhum momento anteviram a possibilidade de uma intervenção local e comunitária que desencadeie uma ação que obrigue à escolha de um material didático com mais qualidade.

Vários programas de financiamento da Educação do Campo não estão chegando, de forma direta, às escolas do campo. E a solicitação por esses recursos não é feita por desconhecimento de quais recursos podem ser destinados na própria escola, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Essas considerações evidenciam que os gestores municipais e escolares, num processo em cadeia, não conseguem implementar de forma eficiente a política de Educação do Campo nas escolas do campo da Microrregião de Poços de Caldas-MG. O que, por consequência, não possibilita a implementação efetiva dessa política, confirmando-se a tese de que a Política de Educação do Campo para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tendo o gestor como seu agente implementador a partir da atuação eficiente e eficaz, não está sendo concretizada de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 1, n. 1, 1944. INEP-SEER/PKP 2014.
Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/indeeu_entex.php/RBEP/article/viewFile/1701/1325>. Acesso em: 20 fev.2015.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Editora Perspectiva. 1972.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 29-40.
- ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.
- ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, Set. 1982, p.1-6.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992, p. 46-55.
- ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007, p. 157- 176.
Disponível em:
< <http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/artigos.html>>. Acesso em: 03 out. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições Setenta, LDA, 1994.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.
- BEZERRA, Maria C. S.; BEZERRA NETO, Luiz. O dirigente e os desafios para a educação do campo. In: GENTILINI, João A.; FERNANDES, Maria C. G.; ROTHEN, José C. (org.). **Gestão da educação municipal: contribuições do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – Pradime**. São Carlos: Gráfica Compacta/Edufscar, 2014.

BEZERRA, Maria C. S.; MACEDO, Maria Q. Qualidade e materialidade das escolas do campo: reflexões. In: ROTHEN, José C.; FERNANDES, Maria C. G. (orgs.) **Desafios para a gestão municipal da educação**. São Paulo: Editora Xamã, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto, PT: Porto Editora, 1977.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. 11. ed. ver. geral. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36**, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EduCamp01.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 23**, de 12 de setembro de 2007a. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Projeto de Resolução (Anexo) Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD 2**: Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13605-cadernos-tematicos-da-secad>>. Acesso em 06 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.352/2010**, de 04 de dezembro de 2010. Institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010b. Brasília, DF: SAJ, 2010. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.084**, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução Nº 40**, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Brasília, 2011a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da Prova Brasil 2011**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012b. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 27 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**: documento orientador. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 fev. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Prova Brasil 2013 - Nota Explicativa**. Brasília, DF: MEC/Inep, Brasília, 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Poder Executivo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Inep n.º 304**, de 21 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014b, Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/3151800>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988). 24. ed. São Paulo: Edipro Editora, 2015a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados Censo 2014**. Brasília, DF: MEC/INEP/Deed, 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17044&Itemid=>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R. osfs; CALDART, Roseli S. (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/discursos-e-conferencias-realistas/view>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

CALDART, Roseli. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo. **Trabalho Necessário**. Ano 2, nº 2, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. , PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. , FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CASASSUS, Juan. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2167/2136>>

CAVALCANTI, Mônica M. de A. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais**: uma abordagem conceitual. Caruaru, PE: UPE/FUNDAJ, 200_?.

Disponível em:

<<http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq48975df171def.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAGNINO, Renato et al. Metodologia de análise de políticas públicas. In **Gestão estratégica de inovação, metodologias de análise e implementação**. Editora Cabral Universitária. 2002.

DIÓGENES, Elione M. N.; PRADO, Edna C. Estado, Classes Sociais e Políticas Públicas. In PARENTE, Cláudia M. PARENTE, Juliano. **Política, gestão e financiamento da educação**. Editora Universidade Federal de Sergipe. 2012.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

DOURADO, Luis F. (Coord.); OLIVEIRA, João F. de; SANTOS, Catarina de A. **Qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

Disponível em:

< http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane C. Escola do campo multisseriada: experiência docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, vol. 17, n. 2, p. 129-146, maio./ago. 2013.

EVANGELISTA, Abigail Bastos. **A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). 113 p. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. Editora Globo. 1984.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREY, Klaus. Análise de políticas públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. **Cadernos de Pesquisa nº 18**, Florianópolis, SC, setembro 1999.

GENTILINI, João A.; SCARLATTO, Elaine C. **Políticas públicas**. Texto de fundamentação teórica do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Ensino (PRADIME), UFSCar/MEC, 2014.

GENTILINI, João A. Poder local e gestão da educação: possibilidades e limites da autonomia. In: PARENTE, Juliano M.; PARENTE, Cláudia M. D. (Orgs.). **Política**,

gestão e financiamento da educação. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2012. p. 55-71.

GENTILINI, João A. Marcos institucionais e gestão da educação básica no Brasil (1999-2009). In: JEFFREY, Debora C.; AGUILAR, Luis E. (Orgs.). **Balanço da política educacional brasileira (1999-2009)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 13-36.

GRACINDO, Regina V. et al. **Conselho escolar e a educação do campo.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel: a política e o estado moderno.** Editora Civilização Brasileira, 1984.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD, 2012.** Síntese de indicadores. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/sintese_defaultpdf_educacao.shtml>. Acesso em: 6 fev. 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010 População.** 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf>. Acesso em 15 jan. 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades 2015** – Informações complementares: Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=31&search=minas-gerais>>. Acesso em 15 ago. 2015.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas:** quadro teórico metodológico de referência (mimeo). s/d.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAPASSADE, G. **L'ethnosociologie.** [on-line]. Paris: Méridiens Klincksieck, 1989. Disponível em: <http://193.54.168.65/docs/IMG/pdf/L_ethnosociologie2008-2.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MENNUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas.** São Paulo: Edição do autor, 1946. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses->

dissertacoes-e-tccs/discursos-e-conferencias-realistas/view>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Escolas**. Lista de escolas, fev. 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendências Regionais de Ensino. 2015. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de intervenção pedagógica/Alfabetização no tempo certo**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4163/3159>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

PARO, Vitor H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 300-307.

PARO, Vitor H. Democratização da gestão escolar. Fórum Nacional da Educação, 2., Santa Cruz do Sul, 2002. **Anais...** Humanizando teoria e prática. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

RESCIA, Ana Paula O.; GENTILINI, João A. A formação de gestores educacionais e escolares no âmbito dos municípios: ecos de uma discussão. In: GENTILINI, João A.; FERNANDES, Maria Cristina da S. G.; ROTHEN, José Carlos (Orgs.). **Gestão da educação municipal**: contribuições do curso de formação do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – Pradime-EaD. São Carlos: Gráfica Compacta, 2014.

RIBEIRO, Ana C. T. **Por uma sociologia do presente**: ação, técnica e espaço. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: XXIII Simpósio Brasileiro – V Congresso Luso Brasileiro – Colóquio Ibero-americano da Associação Nacional dos Pesquisadores em Administração Escolar – ANPAE. 2007. **Anais...** Porto Alegre, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANT'ANA, Ruth B. de. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370-387, ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAUL, Ana Maria. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 95-110).

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06. Fev. 2016.

TAFFAREL, C. Z., MOLINA, M. C. Políticas educacionais e educação do campo. In: CALDART, R. S. , PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. , FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 571-578.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VILELAS, José. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo Lda., 2009.