



FACULDADE CALAFIORI

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O CONSELHO COMO ÓRGÃO DE PROMOÇÃO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

LÁZARA MARIA DE SOUZA PÁDUA

ORIENTADOR: PROF. FERNANDO DÂNDARO

São Sebastião do Paraíso-MG.

2010

O CONSELHO COMO ÓRGÃO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

LÁZARA MARIA DE SOUZA PÁDUA

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Fernando Dândaro

São Sebastião do Paraíso-MG.

2010

O CONSELHO COMO ÓRGÃO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

São Sebastião do Paraíso – MG

2010

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia aos profissionais do ensino que, com suas lutas e sua organização, vão conquistando condições de trabalho para que a construção da escola popular se torne possível neste país.

Dedico este estudo aos meus pais, Emiliana e Manoel Fagundes, *in memoriam*, incansáveis lutadores, amor e sacrifício na formação de seus filhos; ao meu esposo, Roberto e meus filhos, Rayner e Raykson, meus irmãos, pelo incentivo; aos professores e mestres pela dedicação e a cultura que transmitiu; as colegas da sala pela amizade e convívio nestes anos do curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus ser supremo que rege todo o universo. Fonte de amor, paz, justiça e sabedoria;

Ao meu orientador, Fernando Dândaro que muito me apoiou e auxiliou através de seu profundo conhecimento;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para realizar este trabalho.

Escola de qualidade é aquela que nós, educadores, queremos para os nossos próprios filhos.

Henry Levin

Conhecer não é contemplar passivamente, mas agir sobre coisas e acontecimentos, construindo-os e reconstituindo-se em pensamentos.

Jean Piaget

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A VIDA NO CAMPO E A VISÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	11
1.1 - O que apontam as pesquisas sobre a educação do campo.....	12
1.2 - As atuais políticas sobre a educação do campo.....	15
2. O CAMPO E SUA REALIDADE EDUCACIONAL.....	21
2.1 - Conceitos, aspectos constitutivos.....	21
2.2 - A democratização da Educação do Campo.....	33
3. PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE E DO CONSELHO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO, FOCALIZANDO O PPP COMO EIXO DO TRABALHO.....	39
3.1 - As ações político-pedagógicas do Conselho na Escola do Campo....	39
3.2 - A Organização e o sentido da qualidade referenciada na educação do campo.....	45
CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

- (CNE) Conselho Nacional de Educação
- (CNTE) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- (CONTAG) Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- (FETRAF) Federação Nacional dos Agricultores na Agricultura Familiar
- (IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- (INCRA) Instituto Nacional de colonização e da Reforma Agrária
- (INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- (MAB) Movimento dos Atingidos por Barragem
- (MEC) Ministério da Educação e Cultura
- (MPA) Movimento dos Pequenos Agricultores
- (MST) Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra
- (PNAD) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- (PRONERA) Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
- (SECAD) Secretaria da Administração
- (UNDIME) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

RESUMO

Este estudo objetiva em pesquisar a educação do campo. As adversidades não são identificadas com o propósito de se permanecer na inércia. Ao se analisar quais os passos a serem dados objetivando uma educação do campo, parecem-nos que a ação deveria começar por uma pedagogia da escuta, escutar os maiores interessados: educandos, funcionários, professores e comunidade. Por isso, o Conselho Escolar deve ser formado pela comunidade escolar local e promover a efetiva participação de todos nas decisões da escola, considerando, pois, que estes são sujeitos e não objetos do processo. Neste sentido, estamos pensando numa política de descentralização em que o maior campo decisório seria na própria escola. Uma política capaz de vincular as práticas de educação a um projeto popular de desenvolvimento. Em busca desse objetivo, deve-se ter um cuidado especial com a formação de professores. Contudo, o foco nos professores se justificaria não porque estes são culpados por todos os males na educação, mas pelo potencial que se encontra nesses profissionais, nem só como articuladores, mas instigadores e também provocadores, necessários ao rompimento de velhas práticas. Há que se pensar em uma imagem de identidades para o educador do campo conduzidas pela promoção de espaços de formação e valorização profissionais. Dizemos isso porque é sabido que em alguns municípios é muito comum que as escolas do campo se destinem os não desejados no meio urbano. No que concerne ao tipo de formação almejada deve-se ter em conta primeiro aquela que atualmente habilita e que deveria qualificar, ou seja, aquele que possui uma formação superior.

Palavra chave: Educação; Campo; Conselho; Formação.

ABSTRACT

This study aims to investigate the education field. The odds are not identified in order to remain in inertia. When analyzing what steps to take an objective field of education, seem to us that the action should start with a pedagogy of listening, listening to the major stakeholders: students, staff, teachers and community. Therefore, the School Board should be formed by the local school community and promote the effective participation of all in school decisions, considering therefore that they are subjects and not objects of the process. In this sense, we are thinking of a policy of decentralization in which decision making would be the largest field at the school. A policy able to link the practice of popular education project development. In pursuit of this goal, we must be especially careful with the training of teachers. However, the focus on teachers is not justified because they are blamed for all ills in education, but by the potential that lies in these professionals, not only as organizers, but also instigators and provocateurs, necessary to break with old practices. One has to think of an image of identities for the field of educator-led promotion of opportunities for training and development professionals. We say this because it is known that in some cities is very common that rural schools are for those unwelcome in the urban environment. Regarding the desired type of training should be taken into account first that actually enable and that should qualify, or who has a college degree.

Keyword: Education; Field; Council; Training.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é mais um recurso que, como outros recursos e estratégias desenvolvidas visam auxiliar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas do campo.

Os textos apresentados, de um modo ou de outro, levam a uma reflexão e análise das experiências pedagógicas que tenta encontrar saídas para a construção da escola possível para o povo. Avançam ainda mais acenando com o Plano de Desenvolvimento da Escola, como recurso para o planejamento global das atividades da escola que propicie o trabalho integrado, coletivo, interdisciplinar, conectado com a realidade dos alunos, mas com vistas ao aprimoramento dela. Mostram-nos que, através da contribuição de todos os segmentos da escola e o envolvimento dos pais e da comunidade, conseguiremos caminhar em direção a escola de nossos sonhos.

O trabalho se organiza em três etapas. Na primeira, são apresentadas considerações de conceitos e fundamentos sobre Campo e educação, que servirão de base teórica para as reflexões a seguir. A segunda etapa – Gestão e Conselhos, procura identificar o Conselho Escolar como instrumento relevante para a democratização da educação e da sociedade. A terceira etapa – O Conselho e a Escola do Campo, demonstra e analisa a ação consciente do Conselho e sua responsabilidade na dinâmica da Escola do Campo.

Para criação desse ambiente, inúmeras medidas de impacto vêm sendo tomadas, possibilitando aos estudantes uma trajetória de aprendizagem mais adequada aos “tempos” e aos “modos” e as experiências de cada um, oferecendo-lhes uma trilha de sucessos; propondo uma nova pedagogia que acena uma construção coletiva.

1 - A VIDA NO CAMPO E A VISÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

No capítulo introdutório, nota-se que a realidade fala mais do que o discurso. Tenta-se captá-la e reconstruí-la. Aí está, com sua força, nos textos pesquisados de autores que estiveram juntos na defesa da escola para as classes subalternas e do campo. A questão é polêmica. Qualquer esforço para esclarecer o significado da escola para o povo só poderá servir para torná-lo um pouco mais possível. A pouca escolarização dadas aos sujeitos do campo, foi e é uma escola, para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado.

Uma reconstrução mais atenta da história da educação brasileira levar-nos-ia a descobrir sistemas de educação e de ensino paralelos e complementares. Esta pode ser a visão de muitos profissionais da escola. Mas a questão central é de distribuição equitativa dos bens culturais, dos serviços públicos e dos meios para sua efetivação. E a solução conseqüente está na democratização e sob a administração competente dos recursos do Estado.

Temos hoje, espalhados pelo Brasil, milhares de profissionais, trabalhadores do ensino elementar, construindo, no seu dia-a-dia, a escolha necessária e possível para os moradores do campo. O que fica de tanto esforço? Um ano dois três... Deu pra aprender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, para ler uma letrinha, ou outra, foi só. É o retrato que tantos camponeses, poderiam fazer da escola e de seu estudo. A gente observa velhos e jovens também que não sabem separar A de B, observa gente que pega o lápis e desenha o nome dele com dificuldade e sofrimento. É isso e não muito mais que resta do esforço de tantos trabalhadores do ensino. Continuará a ser essa a escola do povo? É possível construir outra? É ou

não possível instruir os filhos das classes subalternas deste país, neste país?
(ARROYO, 1997)

1.1 - O que apontam as pesquisas sobre a educação do campo

Geralmente temos a tendência de reduzir a educação a um período, que normalmente fica situado entre os anos de estudo vividos por uma determinada pessoa. Deixando claro que nossa intenção é sempre relacionar educação com estudo, ocorrendo uma tentativa de transformar todo um processo natural e gradual, num simples limite específico que poderíamos denominar sala de aula. É equivocado afirmar e limitar educação à etapa de estudo. Além do que, educação é muito mais do que um período, que uma etapa, tarefa ou fase. Educação é o processo em que o humano vai buscando trilhar o caminho do amadurecimento integral. Este processo não é momentâneo, mas sim uma dinâmica que precisa ser buscada e vivida durante toda a existência. A educação tem três princípios básicos: a natureza, o homem, e as coisas. Assim, o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a adquirida dos objetos que nos impressionam, por experiência própria, é a educação das coisas. Sendo assim, a educação não limita somente uma atividade, ela é a construção de um saber que ultrapassa o sentido escolar e se torna uma construção permanente na vida do ser humano.

De acordo com Casali (2001), dentre as diversas políticas públicas demandadas pela sociedade e organizadas pelo estado, a educação aparece com um direito constitucional a ser assegurado a todos os brasileiros, como condição para a formação humana e para o exercício da democracia. Mais do que simplesmente garantir às nossas crianças uma vaga na rede pública, a Secretaria da Educação, acha-se comprometida com a oferta de educação de qualidade, para todos criando um ambiente propício ou à construção da cidadania, indispensável às sociedades democráticas.

Para criação desse ambiente, inúmeras medidas de impacto vêm sendo tomadas: investimentos significativos estão sendo realizados na área da capacitação de profissionais; a distribuição de recursos tem procurado beneficiar os locais e

regiões menos favorecidas; a avaliação externa da escola já começa a mostrar os frutos, com a redução progressiva dos índices de repetência; projetos inovadores, de caráter experimental, estão sendo desenvolvidos com o propósito de enriquecer as práticas pedagógicas da escola, beneficiando alunos em situação de risco.

Possibilitando aos estudantes uma trajetória de aprendizagem mais adequada aos “tempos” e aos “modos” e as experiências de cada um, podemos oferecer-lhes uma trilha de sucessos, antes que uma trilha de retrocessos e fracassos.

As políticas públicas estão propondo uma nova estrutura organizacional de seu sistema de ensino, uma nova pedagogia, um novo tempo que começa, indiscutivelmente, com “mudança de mentalidade”. Querendo deixar para trás as perversidades de um sistema excludente e discriminador, que convivia tranqüilo com as mais altas taxas de repetência e evasão, como se fossem inerentes ao processo de educação. Esta nova pedagogia está acenando uma construção coletiva, visando ao bem de todos e de cada um, construindo a partir dos pontos fortes de cada ator, visando ao desenvolvimento da auto-estima, cultura e o respeito à diversidade.

Segundo pesquisa divulgada pelo INEP (2007), as questões que fazem parte da educação no país como: poucas escolas; problemas de infra-estrutura e falta de professores, é bem mais preocupante no meio rural. O governo federal construiu poucas escolas na zona rural de 2005 até hoje. Além disso, os movimentos populares do campo calculam que o déficit de escolar nessas áreas seja de 500 unidades aproximadamente, de acordo com os dados da última (PNAD), realizada pelo (IBGE); a população do campo é de cerca de 30 milhões, o equivalente a 17% da população brasileira, crianças, jovens e adultos moradores do campo, ainda lutam para conseguirem uma política diferenciada de educação do campo.

Um dos poucos movimentos do campo que possui um setor específico para tratar das questões de educação é o (MST), e por essa razão já conseguiu alguns avanços no processo de escolarização da população do campo. Para Márcia Ramos (2007), do setor de educação do (MST), a concepção de uma educação do campo deve começar pela visão dos trabalhadores.

Segundo Ramos (2007):

A educação do campo que os movimentos sociais defendem é uma educação que está voltada e construída com os trabalhadores. A educação do campo para nós não está separada de uma educação geral de compreender a sociedade. Ela está pensada a partir dos princípios que nós estamos falando. Nós estamos falando de um

campo onde as famílias tenham a possibilidade de produzir para a sociedade brasileira. Essa educação do campo não está voltada somente para escolar, para nós a escola é apenas uma parte desse processo.

Segundo pesquisas do INEP (2007):

Além do (MST), organizações como a (CONTAG), a (FETRAF), o (MAB) e o (MPA) também possuem agricultores estudando no meio rural. Quando o assunto é escolarizar e formar a população das zonas rurais, ainda restam muitos problemas, mesmo com os avanços que a política implementada pelo (MEC) trouxeram pra a educação. Dados fornecidos pelo (INEP), apontam que aproximadamente 30% dos moradores do campo são analfabetos. A escolaridade média da população rural acima de 15 anos corresponde quase à metade da escolaridade da população urbana, que é pouco mais de sete anos. Mais de um quinto dos jovens entre 15 e 17 anos estão freqüentando o ensino médio. Além disso, mais de 760 mil alunos do ensino fundamental no campo estão em escolar que não possuem energia elétrica.

Segundo a coordenadora nacional do (PRONERA), coordenado pelo (INCRA), o Programa completou dez anos em 2008 e vem tentando investir na formação de crianças, jovens e adultos do campo nos níveis básicos, médio e superior. Neste período mais de 500 mil alunos, desde a alfabetização até o curso superior foram atendidos. O (PRONERA) conta com a parceria de 46 instituições superiores de ensino em todo o país. Para Clarice, o preconceito da sociedade capitalista traz alguns entraves para que a população do campo tenha acesso à educação (INCRA, 2009).

Segundo Santos (2008):

A população do campo, historicamente esteve completamente alijada do direito. Não é excluída, por que o capitalismo precisa, de certa maneira, da população do campo, mas não precisa de uma população do campo estudada, 97% dos assentados na época tinha até a 4ª série [...].”

Os movimentos do campo têm a expectativa de que o (PRONERA) se torne uma política pública. Dessa forma, seria possível garantir a continuidade dessa alfabetização e formação, sem que os movimentos do campo fiquem à mercê de governos.

Segundo o INEP (2008):

A qualificação dos professores é outro aspecto que apresenta problemas. O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. Pouco mais de 21% dos professores das escolas rurais no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, têm formação superior, além de existirem mais de seis mil funções docentes sendo exercidas por professores que tem apenas o ensino fundamental.

1.2 - As atuais políticas sobre a educação do campo

Acredita-se que o tratamento da Educação do Campo está mudando. Sua especificidade é reconhecida. Sobretudo se avança no reconhecimento de tratamento público do direito dos povos do campo à educação. Os movimentos sociais vêm fazendo uma longa e tensa caminhada para colocar o campo na agenda pública. Os municípios mais particularmente e os estados percebem que a gestão da chamada educação rural está a exigir uma redefinição profunda. O Ministério da Educação passou a preocupar-se com uma agenda específica para a educação do campo.

De acordo com Arroyo (2005), há a consciência da necessidade de uma Política Pública da Educação do Campo. Reconhecida a urgência de colocar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no campo como política pública, esse reconhecimento pode significar:

1º) Recuperar o atraso: A educação do campo apresenta um quadro extremamente crítico. Diante de dados tão proclamados sobre a quase universalização do ensino fundamental no país e com os avanços do ensino médio e da educação infantil e de jovens e adultos nas cidades, sua histórica precarização vem ficando mais evidente. Interpretar esse atraso como uma herança ou como um fardo recebido de um passado ainda não superado; assumindo essa realidade como política pública significaria apenas corrigir esse atraso através de políticas compensatórias.

Superar essas análises deveria ser uma das funções de uma política pública, incentivando e criando condições para que ultrapassados olhares e imaginários sobre o campo e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com

dados, pesquisas e análises sérias. É desconhecida a realidade da educação do campo e de seus condicionantes históricos. Assumi-la na agenda pública exigirá como primeira tarefa estimular seu reconhecimento. Por em ação as agências públicas capazes de pesquisar, analisar, diagnosticar com especial atenção essa realidade. É necessário, ainda, criar mecanismos para que uma visão nova, mais realista do campo oriente os Ministérios, Secretarias estaduais e municipais, Conselhos de Educação.

Uma das causas da precarização a que vem sendo submetida a educação é a visão do campo ainda presente na formulação de políticas. Sem corrigir, essa visão a formulação de políticas não mudará.

2º) Um trato menos “privado” do público: Olhar a educação do campo, como herança do atraso condicionou por décadas o próprio descuido. A maneira mais eficaz e responsável seria ver uma realidade como produto de políticas pouco públicas ou de um trato “privado”. É sabido que por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, fazendo contratos de profissionais temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando micros salários tem sido não apenas uma presença nem sempre pautada pelo dever público de garantir direitos aos povos do campo. Tem sido uma presença movida tantas vezes a barganhas políticas e a reprodução das pouco públicas redes de poder local e de articulações entre o poder central e os poderes locais. Uma das determinantes mais perversas na reprodução do atraso e da precarização da educação dita rural, é a reprodução do uso privado do público. Reivindicar que seja assumida na agenda pública deverá significar criar mecanismos compulsórios de superação desse tradicional uso privado do público (ARROYO, 2005).

Talvez seja este um dos aspectos mais delicados e ao mesmo tempo mais urgentes a ser assumido se se pretende um trato realmente público da Educação do campo. Se trata de superar a velha política “privatista” do público, como um fardo incompatível com a obrigatoriedade dos governos de garantir o direito à educação dos cidadãos brasileiros que trabalham e vivem no campo.

3º) Um equacionamento menos “mercantil”. Assumir a educação do campo como tarefa pública. Significará e vem significando desaliá-la da pressão que o mercado faz por aliá-la às demandas do próprio mercado. Por vezes se atribui o atraso da educação rural a falta de demanda de trabalhadores escolarizados e qualificados dado o atraso das formas de produção na agricultura. Nas cidades,

onde o mercado demanda mais qualificação, há um avanço maior da escolarização. Priorizar o atendimento às demandas onde elas são mais prementes, seria a função das políticas públicas. Para tocar as formas atrasadas de produção do campo não se precisa de muita escolarização, logo as políticas públicas se limitarão a acompanhar essa realidade. Esta visão é ainda bastante forte na gestão de políticos de educação. Estas somente são mudadas quando seguem novas demandas do mercado (ARROYO, 2005).

Diante do avanço da modernização do campo, estaríamos em um novo momento de redefinição de políticas públicas mais agressivas na educação, diante sobretudo da formação mais exigente de trabalhadores e técnicos para a expansão do agronegócio. Com a expansão das fronteiras agrícolas estaria chegando o tempo da expansão da demanda de maior escolarização e qualificação.

O mercado nunca foi tão exigente quanto à educação dos setores populares, nem sequer quanto à escolarização dos trabalhadores, portanto segundo pesquisas feitas, atribuir a expansão da escolarização ao aumento das pressões do mercado, é uma crença hoje desconstruída. A forma como está se dando a modernização da agricultura, o modelo de agronegócio não indicam que demandarão a elevação dos níveis de educação dos povos do campo. Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais.

O deslocamento da infância, adolescente e juventude de seu contexto social e cultural; a nucleação de escolas e o traslado; a política priorizada nos últimos anos; é uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da “modernização” da agricultura e na expansão do agronegócio.

Os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados por conta dessas políticas “modernizadoras”, inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa. Priorizar estes interesses privados, será a negação de um trato público do direito à educação dos povos que vivem e trabalham no campo. Será quebrar na raiz a possibilidade de pensar na construção de uma política pública. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa, somente tem sentido, se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar (ARROYO, 2005).

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida, de sua continuidade humana como coletivos sociais. Esta visão das políticas públicas ultrapassa a estreita visão de respostas a demandas dos interesses da expressão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio.

4º) O campo é outro – outras políticas públicas. Não parece ser uma boa estratégia, esperar que uma visão do campo como atraso não pressionará por políticas públicas de educação, nem se quer que a modernização, o agronegócio as inspirem. O ponto de partida poderá reconhecer que o campo é outro, e está a exigir novas políticas que dêem conta desse avanço da consciência dos direitos mais básicos da condição humana (ARROYO, 2005).

A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, coloca as bases de um trato novo da educação. Introduce uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortalecem os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e de sociabilidade que são a herança mais rica dos povos do campo. O campo está em um tempo propício a novas políticas educativas. As velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem para uma dinâmica cultural e política que é outra. Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentam dar conta da complexa e esperançadora dinâmica do campo.

Arroyo (2005), comenta que falar em política pública da educação do campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito dos povos do campo.

5º) Políticas Públicas – garantias de Direitos. Nos dados sobre educação do campo, o que mais impressiona é a histórica vulnerabilidade desse direito. É negado o direito à educação ou lhes é garantido o mínimo por uma única razão: viverem no campo. É importante aprender com nossa história mais recente, como corrigir essa vulnerabilidade crônica. Acompanhando a história mais recente dos avanços na universalização da educação básica é fácil constatar que esse processo se acelerou na medida em que a sociedade e os diversos movimentos sociais colocaram a educação no terreno dos direitos. Nas últimas décadas, a educação vem sendo um dos terrenos de maior pressão das famílias, comunidades, associações, sindicatos e

movimentos urbanos sobre os governos municipais, estaduais e federais, no sentido de colocar a garantia do direito à educação básica como dever do Estado.

Segundo Arroyo (2005):

Pode-se constatar que a gestão da educação básica vem recebendo um tratamento muito mais público do que em séculos passados, devido a sua colocação no terreno dos direitos e não mais no terreno das barganhas e favorecimentos políticos, nem sequer no terreno das demandas do mercado.

A educação foi se universalizando à medida que a consciência do público avança com a consciência social dos direitos. E o campo? É oportuno não esquecer algumas páginas da história da educação rural. Ficou paralisada, abandonada e reduzida aos primórdios do ensino mais primário, porque foi entregue por décadas a articulação e as barganhas entre as forças locais e entre estas e as forças centrais. Nas últimas décadas, os avanços significativos, não se fizeram presentes na chamada educação rural. O que sugere que não é qualquer “trato público” que garantirá o direito à educação dos povos do campo. A política pública descolada da esfera política dos direitos perde qualquer sentido público.

A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá afirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política; afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar direitos. São os próprios povos do campo que reagem a essa história de condição de cidadãos de última categoria (ARROYO, 2005).

O mesmo autor ainda afirma que nas últimas décadas a sociedade brasileira ora se assustou, ora olhou sem simpatia as freqüentes manifestações dos movimentos sociais do campo. Agricultores, sem terra, povos da floresta, indígenas, trabalhadores, mulheres, jovens, vítimas das barragens, estão superando a tradicional imagem submissa e paciente e revelam novos rostos de coletivos conscientes de seus direitos. Impacientes e atrevidos na sua defesa. Vemos que o campo não é mais o mesmo ou não pode ser enxergado com o mesmo olhar preconceituoso. O campo sempre foi tenso e ultimamente mau. As contradições entre formas de produção e de vida radicalizaram. A esperança pode ser que dessas radicais tensões e contradições estejam emergindo novos sujeitos coletivos que

trazem uma dinâmica nova à consciência dos direitos sociais. Entre eles do direito à educação. Uma pergunta se impõe: que consciência do direito à educação está emergindo desse confronto entre uma lógica destrutiva, de expulsão e uma lógica afirmativa, de permanência e de luta por continuar sendo e vivendo no campo?

Sempre que a consciência dos direitos avança na história, as pressões sobre o público se radicalizam. É no terreno dos direitos onde as políticas públicas encontram sua função. É inevitável que as pressões por uma outra presença do público no campo tendam a se radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. Acredita-se que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos. Somente neste terreno político dos direitos terá sentido um outro diálogo entre a diversidade dos povos no campo e as diversas agências públicas.

2 - O CAMPO E SUA REALIDADE EDUCACIONAL

Neste capítulo, são apresentadas algumas reflexões sobre concepção do campo, dentro de um rápido panorama da sua realidade social. Focalizando a Educação do Campo a partir de seu comprometimento com as especificidades do campo, indicando as políticas públicas traçadas para esse ambiente.

2.1- Conceitos, aspectos constitutivos

Gracindo (2006), considera concepção de campo o ambiente que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, dos pesqueiros, dos caiçaras, dos extrativistas, da agricultura e das minas. O campo, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da sua existência social e com as realizações da sociedade.

Molina (2006), relata que diferentemente de entender o campo como espaço apenas da produção agrícola, ele deve ser compreendido, sobretudo, como território de produção de vida, de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali viveram.

Reforçando o significado territorial, em oposição ao de significado setorial, compreende-se que:

O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita

leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2006)

Segundo Jesus (2006), observa-se que vale a pena ressaltar que, dado o sentido amplo do conceito, há que se considerar o aspecto multicultural deste universo. Analisando a diversidade interna que o compões, verifica-se que os aspectos econômicos estabelecem diferenças nítidas e os aspectos culturais sobressaem diferenças de valores e crenças, é no aspecto político que se encontra o que o une: a luta pela conquista e o uso social da terra.

Com isso é possível compreender que um outro desafio assumido pelos movimentos sociais e sindicais no avanço da luta política está na unidade da luta estratégica entre as classes sociais do campo, sem perder de vista a diversidade que compõe as classes sociais e as frações de classes.

Segundo Molina (2006), alerta que ao identificar pessoas que vivem no campo, sem terra e sem condições mínimas de sobrevivência, num país como Brasil, faz transparecer a fragilidade e equívocos das políticas desenvolvidas pelo poder público e reforça a idéia de que não há possibilidade de construção de justiça social no Brasil sem efetuar profunda e radical mudança no acesso a dois bens fundamentais: terra e educação.

Essas políticas mantêm as grandes diferenças econômicas encontradas no meio rural e urbano, dado que o sistema capitalista usa a mesma lógica, em ambos os locais. Ocorre que, a par da reforma agrária, por muitas vezes prometida e nunca executada a contento, o campo sofre ainda mais por ser constantemente esquecido nas demais políticas sociais.

Além do esquecimento, as políticas públicas de saúde, assistência social e educação, por exemplo, incorrem em dois comuns equívocos: ao não identificarem as significativas diferenças entre o campo e a cidade e ao não perceberem a diversidade interna do próprio campo.

E se acontecer o estabelecimento de políticas públicas condizentes com a realidade do campo certamente irá se afastar da lógica econômica do sistema.

Nesse mesmo sentido, Casali (2008), afirma que:

Fazer a reforma agrária e organizar outro modo de vida no campo, com políticas públicas voltadas para os desafios postos pela diferentes realidades culturais presentes nos diferentes sujeitos

camponeses, são significados sociais e culturais que fogem à lógica do mercado neoliberal [...]. O capitalismo sabe que transformar o campo em outro espaço de convivências humanas, de produção, de intercâmbio, de gestação de outros sentimentos ambientais e reinvenção de outros valores, exige acabar com a apropriação e exploração da natureza. Negar esse modelo significa negar o agronegócio, os interesses das multinacionais, as políticas de preços, de *commodities da famigerada* Organização Mundial do Comércio.

De acordo com Gracindo et. al (2006), nessa concepção de campo, o respeito à diferença, tão falado nas ações do Estado e de governos, adquire centralidade, muitas vezes sendo interpretado como um direito individual, garantido pela oferta de oportunidades iguais a todos: sujeitos do campo e da cidade. A oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo brasileiros.

Portanto, o direito à diferença aqui trabalhado indica a necessidade de garantia de igualdade, sem desrespeitar a diversidade encontrada nas questões culturais, políticas e econômicas do campo.

Segundo Gracindo et. al (2006), vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas também indica as diferenças entre o campo e a cidade. E, neste contexto, unido pela utopia, o sujeito social do campo, é capaz de mudar ou assegurar o direito para o conjunto de seus pares. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas.

De acordo com Arroyo (2006), *apud* Gracindo (2006), ele relaciona esta matriz à tradição, quando afirma que os povos do campo são portadores de uma tradição e “de capacidades geradas e apreendidas nessa tradição. Ou seja, é essa tradição que é a matriz formadora deles” e que ela é “tão determinante quanto os movimentos sociais. É a tradição camponesa”.

Investigando-se como apresenta a realidade social do campo, incrível constatar que:

Três quartos dos pobres e famintos do planeta são população rural. Entre eles, uma grande massa de camponeses mal dotados de meios de produção e/ou sem terra. Além disso, a maioria do quarto restante é formada por camponeses condenados ao êxodo, aos subúrbios urbanos, fugindo da pobreza e da fome.(MOLINA, 2006)

Nesta questão, é urgente trabalhar o direito e a igualdade, que tem sido promessas não cumpridas historicamente e que evidenciam a usurpação de direitos, a ampliação das desigualdades e a discriminação do campo, dentro do sistema social mais amplo.

De acordo com Molina (2006), *apud* Gracindo (2006), muitas vezes negativa e grã, repercussão das políticas públicas na população do campo pode ser retratada com alguns dados do IBGE de 2004, que demonstram sua frágil situação: a população atual residente no campo é formada por algo em torno de vinte e se milhões de pessoas, o que equivale a 15% da população total do Brasil, contra mais de cento e quarenta e seis milhões residentes da área urbana. Os dados ainda informam, que quase 38% das crianças do campo começam a trabalhar com menos de nove anos de idade, contrastando com os 12% das crianças trabalhadoras da área urbana. Além disso, a média de anos de estudo da população rural, com mais de 10 anos, não chega a quatro anos.

Pesquisas do Censo (2000), apontam para o envelhecimento do meio rural, onde cerca de 24% dos agricultores têm mais de 60 anos, e para a situação de extrema pobreza de quase dois milhões de jovens entre 15 e 24 anos que vivem no campo.

Observa-se que a situação de contrastes e de contradições encontradas na relação campo/cidade são próprias e previsíveis por força do sistema econômico implantado hegemonicamente na maior parte do planeta, que mantém as diferenças sociais.

Sem diminuir a importância da reforma agrária, que é uma política estruturante de uma nova ordem social, a questão educacional no campo, nesse panorama, adquire uma dimensão tática de suma importância, pois se apresenta como instrumento político para reduzir diferenças e garantir direitos.

Falando-se em direitos como está a história da Educação do Campo?

De acordo com Gracindo et. al (2006), ao analisar a história da educação, verifica-se que a Educação do Campo começa a obter espaço no cenário nacional, como exigência republicana, quando há o reconhecimento do direito à diferença e quando há ampliação do conceito de cidadania, não apenas vinculado aos que vivem na cidade. Pois, Educação do Campo surge, como a explicitação do respeito e valorização de milhares de brasileiros que se constituem como cidadãos em pleno gozo de seus direitos sociais.

Segundo pesquisas do SECAD (2006), a desatenção histórica com a Educação do Campo pode ser atribuída, dentre outras coisas, pela compreensão de que o meio rural, do início da nossa história até a metade do século XX, se caracterizava pelo latifúndio, pela monocultura e pelo recurso a técnicas de produção muito rudimentares, podendo prescindir da educação e mesmo da alfabetização.

Com isso, a educação só veio a se consolidar como uma demanda dos segmentos populares, com a intensificação do processo de industrialização e a transferência da mão-de-obra dos setores tradicionais para o moderno, o que ocorre a partir de 1930. Com as responsabilidades da escolaridade elementar assumidas pelo Estado, com a ausência da provisão de recursos públicos, a expansão da demanda escolar só se desenvolver nas áreas em que mais avançavam as relações de produção capitalistas, de caráter espoliador dos povos do campo e do meio ambiente. E somente a partir dos anos 90 os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera pública a questão da Educação do Campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito.

Podemos observar, infelizmente, no entanto, o debate entre educação do campo e educação da cidade, as vezes, vincula-se à simples transposição da educação da cidade para a educação do campo, desconsiderando as especificidades dos sujeitos que vivem no campo.

De acordo com Casali (2006):

Quando se coloca o problema da Educação do Campo, grande parte de nossos governantes, secretarias de educação e intelectuais que se dizem pensantes da educação, partem do princípio que os grandes desafios estão na falta de estrutura, de professores preparados, de transporte escolar adequado, de material didático-pedagógico. O grande desafio na verdade, é a mudança do modelo

de educação presente no campo. A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência). Mas sim para serem subservientes à lógica do capitalismo. Ou para serem explorados, espoliados e nada mais. Enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparam jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem as multinacionais e as regras do agronegócio, o que nos resta da Educação no Campo se afirma como uma espécie de desaprovação do conjunto de sentimento sociocultural que faz parte da comunidade camponesa. Não se mostra ou não se visualiza, nas escolas camponesas, as contradições presentes entre os que se afirmam donos das terras e os explorados nas relações capital-trabalho. Impôs-se aos trabalhadores do campo uma visão de campo puramente capitalista: ou se produz e se reproduz a agricultura baseada no uso intensivo de fertilizantes químicos, de máquinas pesadas, agro-exportadora, com muita terra à disposição e mão-de-obra especializada e não especializada, ou então não tem agricultura sustentável.

Todos os dias a mídia mostra isso. Esse caminho não é moderno, nem produz patrão e empregado, não trabalha com máquinas pesadas, não compra muitas sementes, nem insumos, não favorece a concentração da terra, não cria graves impactos ambientais, não cria autonomia nas pessoas e nem ajuda desenvolver pesquisas nas pequenas propriedades, enfim, gera apenas grandes negócios para grandes empresários da terra.

Gracindo (2006), negar esse modelo significa mexer na racionalidade puramente burguesa e esclerosada do capitalismo. A política que sustenta o agronegócio não tem coração, nem sentimento. Tudo é movido por meio do dinheiro, de mentiras, de mitos, de números que formam verdadeiras constelações de relações abstratas. Ao colocarmos, com certa urgência, a necessidade de um projeto político-pedagógico de educação do campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa, não podemos esquecer o acúmulo de experiências de educação popular, construídas e acumuladas a partir do final dos anos 60, principalmente por parte das Comunidades Eclesiais de Base. Foi exatamente no interior destas comunidades que milhões de camponeses vivenciaram experiências de educação popular, onde muita gente aprendeu a ler e escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas. Entendemos que é preciso desentulhar todas as experiências que foram registradas e engavetadas, e transformá-las em referenciais para o projeto de educação do campo que estamos construindo. Fazem parte deste

patrimônio, as pedagogias que buscaram incluir o ser humano como sujeito e que muito contribuíram nas trocas de saberes entre trabalhadores e trabalhadoras. O Brasil precisa se dar ao trabalho de reconhecer seu profundo descaso em relação ao saber popular camponês. Saberes profundos que se originaram de nossas três matrizes sócio-culturais: afro, indígena e europeu. Estes saberes estão alicerçando continuamente o processo de construção do existir do povo brasileiro. Eles aparecem em festas populares, na agricultura, tratamentos de doenças com plantas medicinais, nos conhecimentos matemáticos e químicos que aparecem nas formas de plantio, nas observações das fases da lua, no ceifar e no guardar os produtos e nos tempos de cada plantio. Não se pensou, infelizmente, uma política de educação, nem linhas pedagógicas que respeitem estes saberes e aproximem de outros saberes. Entendemos o processo educativo como um conjunto de ações pedagógicas, de organizações curriculares desde o ensino infantil ao ensino superior, envolvendo todos os responsáveis pela construção deste novo ser humano camponês.

Segundo Gracindo et. al (2006), a Educação do Campo necessita levar em consideração uma série de aspectos do mundo rural, que tem importância, de forma determinante, a vida da sociedade camponesa, entre eles destacam-se: o sentido de tempo, que possui peculiaridades próprias para os moradores do campo, absolutamente diferentes dos da população urbana, pois dão sinais e indicam momentos mais ou menos adequados às tarefas do trabalho na agricultura, pecuária ou extrativismo; a sazonalidade, que se refere ao que é próprio de uma estação ou época do ano, e que se apresenta de forma periódica; a migração, como o sentido de mudanças locais de residência em busca de melhores situações de vida e sobrevivência, dentro ou fora do campo; e, finalmente, as marchas, típicas dos movimentos sociais do campo que sinalizam para momentos de parada da rotina da vida camponesa, tendo em vista mobilizações de caráter nacional ou local, que objetivam estabelecer pressões no sentido de garantia ou conquista de direitos junto às autoridades do Estado ou junto às entidades privadas. Cada uma dessas características é própria do campo e a educação para esse grupo social precisa compreender e se adaptar a essas contingências.

Segundo Gracindo et. al (2006), a Educação no Campo precisa considerar as características e necessidades próprias do estudante camponês, dado seu espaço cultural. No entanto, ela não pode abrir mão de seu sentido de pluralidade, como

fonte de conhecimento em diversas áreas, que se transforma em instrumento de reafirmação de cidadania. Assim, no processo formativo do estudante, a Educação do Campo depara-se com a contradição entre o geral, universal e hegemônico, com o específico, particular e contra-hegemônico. Esta contradição precisa ser enfrentada na construção de uma educação que contenha esse duplo caráter: o comum a todos os sujeitos sociais, que lhes confere uma sólida formação humana perante o mundo, associado ao que é diferente, em respeito à realidade da vida campesina. Em que pese a importância desta reflexão, ela não pode obscurecer o sentido primordial da Educação do Campo

Podemos observar que analisando a educação superior, estudos do Censo, realizados pelo INEP (2000), revelam que apenas 1,56% dos universitários brasileiros, com idade entre 15 e 24 anos, eram jovens oriundos do campo, situação esta tremendamente reveladora da limitação imposta aos jovens campesinos.

Ainda, dentro deste quadro de precariedades, os dados do referido Censo, relativos ao tempo de estudo dos brasileiros, mostram que na área rural:

- a população de sete anos ou mais de idade concentra-se predominantemente na faixa de um a três anos de escolaridade (33%);
- 31% dos domiciliados no campo possuem escolaridade de somente quatro a sete anos;
- um quarto desta população ou não tem escolaridade ou a tem até apenas um ano de estudo;
- quase um terço da população da área rural não teve acesso à educação.

Quanto à qualidade do processo educativo, os indicadores educacionais registram que é no contexto de escolas rurais que se encontram os piores resultados de rendimento escolar, além da existência de um significativo contingente de crianças, jovens e adultos defasados na relação idade-série.

Segundo Gracindo et. al (2006), “Observa-se nessas circunstâncias, que revelam o descaso histórico com a Educação do Campo, uma questão se coloca: quais as atuais políticas sobre Educação do Campo?”

Em estudo feito pela Ação Educativa sobre as políticas públicas para a Educação do Campo, foram ouvidos atores e gestores da área educacional, que apontaram a não existência, de fato, uma política para a Educação do Campo, na medida em que o acesso ao ensino fundamental não está garantido para a

população do campo e muito menos o acesso aos demais níveis, conforme mostram também os dados do INEP e do IBGE apresentados. (GRACINDO et. al, 2006)

Podemos destacar do citado estudo, dois depoimentos de especialistas na área que revelam as diversas implicações de uma política nacional para a Educação do Campo, tais como a sua amplitude e abrangência:

De acordo com Soares e Grafoswki (2004), *apud* Gracindo (2006):

É preciso chegar a uma definição de política pública como expressão de uma política nacional e não de compartimentação. Essa política deve contemplar a formação de professores, financiamento e garantia de uma expansão da rede que evite o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade, balizada numa proposta pedagógica que se pautem em princípios que vejam o campo como espaço próprio de vida e de realização da humanidade. A política social do Brasil tem um viés urbano que faz que ela chegue no campo atravessada, com professores despreparados, metodologia e currículos incompatíveis com aquela realidade.

Segundo a própria secretaria do MEC (2006), responsável pela Educação do Campo, assinala que as políticas públicas para este grupo social acabem voltadas para o desenvolvimento econômico social em franco privilégio ao espaço humano ou, mais que isso, em detrimento da vida no chamado meio rural, antevendo que a busca de nova base implica ações no sentido de se instalar nas instituições processos de apoio à pesquisa de base e aplicada que tenha como temática a questão do campo e da Educação do Campo, mormente educação e desenvolvimento sustentável.

Mesmo com o contexto histórico, Munarin (2006, p.15), assinala que:

Convém destacar o fato de que o MEC, depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, neste milênio e a partir do atual governo, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo.

Além disso, continua Munarin (2006, p.1), é importante considerar que:

Esse processo de construção de uma política pública não tem início agora, tampouco começa com a entrada do MEC em cena a criar espaços aos povos organizados de campo. (...) trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mas propriamente, neste caso, no seio das organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na

formação de seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do Estado” – síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vezes desses sujeitos que já vinham sedimentando as fases de uma política pública de Educação do Campo.

Vale ressaltar, contudo, o esforço da SECAD/MEC, em propor uma política pública para a Educação do Campo cuja meta é:

Pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do Campo (MUNARIN, 2006).

Observa-se nesse sentido, que podemos identificar, em documento oficial da SECAD/MEC, algumas ações que se encontram em momentos diferentes de andamento e que estão voltadas para:

- desenvolvimento de pesquisas na área;
- participação social e da esfera pública nas ações planejadas;
- inclusão de metas no Plano Nacional e nos Planos Estaduais de Educação;
- desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada de educadores do e para o campo;
- discussão e encaminhamentos sobre classes multisseriadas;
- desenvolvimento de cursos de EJA Profissionalizante para agricultores familiares;
- ampliação de transporte escolar;
- melhoria da infra-estrutura física e instalações;
- apoio a experiências inovadoras de formação de educadores e de elaboração e aquisição de materiais didático-pedagógicos;
- intercâmbio de experiências em Educação do Campo;
- desenvolvimento de Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável.

Segundo Gracindo (2006):

Buscando adiantar-se na compreensão das políticas para Educação do Campo. Cabe identificar os principais encaminhamentos feitos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na medida em que elas poder ser reveladoras das intenções e desafios postos pelo governo e pela sociedade, já que foram construídas nos seio do Conselho Nacional de Educação, com representação desses dois segmentos do Estado.

Estudo elaborado pela Undime (2006), identifica cinco campos para a análise das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

- Bases;
- Identidade das Escolas;
- Responsabilidade do Poder Público;
- Gestão;
- Formação de Professores.

A Undime (2006), identifica alguns pontos relevantes, quanto às bases nas quais se assentam a política pública desenhada pela referida Resolução. Um deles é a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço do campo onde as pessoas se inscrevam na condição de sujeito. Além disso, sinaliza para o devido reconhecimento da importância da especificidade do campo para a constituição da identidade da população e sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade.

Percebe-se, que outra fundamentação, também, que rege o documento normativo é a redefinição da qualidade da relação entre o campo e a cidade, resguardando as especificidades, indicando que a importância da fixação do campo como espaço específico e ao mesmo tempo integrado no conjunto da sociedade, exigindo da política educacional a definição de diretrizes que contemplem a diversidade sociocultural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

De acordo com o parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais, MEC (2003), quanto à identidade da Escola do Campo, as Diretrizes Operacionais para adequação dessas escolas às demais Diretrizes de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional em Nível Técnico e Formação

de Professores em Nível Médio na modalidade Normal), definem a identidade da Escola do Campo, 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.

Ao falar de identidade da Educação do Campo, a idéia de um sistema educativo próprio se apresenta e sobre ela reflete que:

Por onde construir, enraizar positivamente a construção de um sistema de educação do campo e da escola do campo? A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçam com a própria organização dos povos do campo, com relações de proximidade inerentes à produção camponesa, a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2009, *apud* MOLINA, 2006).

Também fica demarcada sua identidade, quando se estabelecem as linhas mestras para sua organização pedagógica. Para tanto, ressalta a necessidade de cumprimento imediato do instituído em artigos da LDB que tratam das possibilidades de organização pedagógica (LDB, Art. 23), da conjugação do geral e do particular, na organização curricular (LDB, Art. 26) e as especificidades garantidas em lei, na organização de escolas rurais (LDB, Art. 28), isso tudo respaldado no respeito às diferenças e no direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo. (ARROYO, 2006).

Segundo Arroyo (2006):

Com relação às responsabilidades do poder público, torna-se visível a garantia de universalização do ingresso da população do campo à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Profissional de nível Técnico e Educação Básica nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Observa-se que fica estabelecida a importância das demandas dos movimentos sociais nas políticas educacionais, sobre a forma de gestão das Escolas do Campo, sem destacar o direito à educação escolar, bem como a instituição da gestão democrática, a partir de mecanismos que visem à consolidação da

autonomia das escolas e ao fortalecimento dos conselhos que propugnam por projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade. Da mesma forma que garanta uma 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.

De acordo com a LDB (1996) e Resoluções nº 3 (1997) e nº 2 (1999), ambos do CNE, finalmente, no relativo à formação de professores, a legislação estabelece que, obedecidas as normas vigentes para esta formação, o exercício da docência na Educação Básica prevê, a formação inicial em curso de licenciatura estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal, indicando que os sistemas de ensino devem desenvolver políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Podemos observar que o caminho das políticas públicas para o campo encontra-se sinalizado pelo MEC e pelo CNE. Resta verificar a real prioridade que elas conseguem ter no cenário educacional, prioridade essa que poderá ser identificada a partir de financiamentos compatíveis com as metas e objetivos traçados. Certamente essas políticas públicas sinalizarão o caminho da construção de uma sociedade justa e igualitária, onde a educação, para ser um dos alicerces da cidadania, precisa ser, necessariamente, democrática e de qualidade para todos.

Importante destacar que embora a Educação do Campo não se resuma à Escola do Campo, já que os espaços educativos são diversos, e nem mesmo se esgotam nas escolas situadas nas zonas rurais, são essas escolas e a singularidade dos sujeitos que a constroem o objeto fundamental deste trabalho.

2.2 A democratização da Educação do Campo

Observa-se de longa data que a luta pela democratização da educação, tem sido uma bandeira dos movimentos sociais no Brasil. Pode-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados na sociedade civil, que exigiam e exigem a ampliação do atendimento educacional, onde a Educação do Campo se insere.

Longe da universalização esperada, de forma muito tímida, o Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações (GRACINDO, 2005).

De acordo com o INEP (2006), o poder público, nas diversas instâncias – União, Estado, Distrito Federal e municípios – pode-se perceber um esforço no sentido do atendimento às demandas sociais por Educação Básica, porém, de forma focalizada e restritiva. Além disso, as crianças de zero a cinco anos, demandantes da Educação Infantil e os jovens do Ensino Médio, têm um atendimento ainda insuficiente pelo Estado. O acesso à escola é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização da educação, mas torna-se necessário, também, garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com a permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo de sua qualidade. Mas somente essas três características (acesso, permanência e sucesso) ainda não contemplam o sentido amplo da democratização da educação. Caracterizam-se como aspectos fundamentais. Por outro lado, o modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino e escolas torna-se a chave-mestra para seu entendimento. Assim, a democratização da educação indica a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o exercício democrático. E para que isso aconteça é forjada uma nova forma de conceber a gestão da educação: uma gestão democrática.

Nesse sentido, democratização da educação vai além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar; configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação. Com isso, a Educação do Campo necessita de mais escolas; de uma educação de qualidade que garanta a permanência, com sucesso para todos; e precisa de uma organização escolar que se desenvolva como exercício de cidadania: de uma gestão democrática. A esta forma de gestão parece se configurar como aquela que Fernandes chama de protagonismo propositivo da população camponesa:

Segundo Fernandes (2006):

[...] para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que entenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários.

Podemos observar que a gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve fixar à educação e a maneira de pôr em prática essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações.

A participação, autonomia, transparência e pluralidade, podem ser apontados como elementos que constituem essa forma de gestão (ARAÚJO, 2006).

De acordo com Bordignon e Gracindo (2000):

A participação é condição para a gestão democrática e uma não é possível sem a outra. Assim, concebe-se a gestão democrática como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais. Se dá de forma direta, esta participação, em assembleias e reuniões, e de forma indireta, a partir da representação dos diversos segmentos mencionados, em Conselhos Escolares e instâncias similares.

Entende-se assim, como participação a forma pela qual se exercita a democracia participativa. Muito diferentemente do que se vem praticando como participação, onde os sujeitos são chamados à escola para executarem ações estabelecidas por ela, decisões estas geralmente originadas na direção da escola. A possibilidade de todos segmentos internos e externos à escola decidirem os rumos da escola de forma coletiva, onde a execução das tarefas caberá aos seus grupos profissionais e específicos, é a participação que aqui se destaca.

De acordo com Bordignon (2001), *apud* Ferreira (2006):

O conceito básico de cidadania sustenta-se no exercício da autonomia e no sentido da emancipação. Portanto uma escola autônoma é aquela que constrói, coletivamente, seu próprio projeto político-pedagógico (PPP), como estratégia fundamental para o compromisso com sua realização. Nesse sentido, a gestão democrática, propicia condições de concretização da autonomia em dois níveis: autonomia dos sujeitos históricos e autonomia da escola, resgatando o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo.

Torna-se uma questão ética, a transparência, mais do que qualquer coisa. Pois está intrinsecamente ligada à idéia de escola como espaço público. A gestão democrática garante a transparência das ações da escola como instituição pública

que tem o compromisso social de “prestar contas”, de seu trabalho à sociedade (ARAUJO, 2006).

Segundo Araujo (2006), o pluralismo garante o respeito à diversidade que marca os sujeitos envolvidos no processo educativo, garantindo não somente o respeito passivo, mas dando condições para que cada um possa demonstrar e ser atendido nas suas necessidades e potencialidades. É preciso, romper com a lógica massificadora que tem desconsiderado a diversidade de opiniões, posturas, aspirações e demandas dos diferentes sujeitos sociais que agem no interior da escola. Assim, o pluralismo torna-se garantia de um ambiente efetivamente democrático na Escola do Campo, que visa à igualdade de direitos.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2001), Uma política clara de gestão democrática para as instâncias diversas do poder público e para a escola, espaços para a participação da sociedade na tarefa de transformar a dura realidade educacional demonstrada aqui. A implantação do Fórum Nacional de Educação; a revisão na composição e atribuições do Conselho Nacional de Educação; o fortalecimento dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; a implantação de Conselhos Escolares em todas as escolas; a escolha democrática dos dirigentes escolares; dentre outros, são instrumentos importantes para esta experiência democrática.

Os instrumentos de gestão democrática organizam-se na escola, em instâncias de deliberação direta ou indireta e propiciam espaços de participação e de criação da identidade escolar. Assim, a gestão democrática “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso.

Segundo Gracindo et. al (2006), nas Escolas do Campo, esses mecanismos de gestão democrática devem resguardar as especificidades locais. Estas especificidades apontarão para a melhor forma de organizar os espaços democráticos participativos que podem ser: grêmio estudantil, associação de pais e mestres, conselho de classe, conselho escolar, dentre outros. O Conselho Escolar, em especial, poderia funcionar como núcleo para socialização, discussão e construção de trabalhos coletivos da escola e da comunidade.

Segundo Gracindo (2006), a Escola do Campo tendo suas características próprias irá propiciar uma maior convivência com as formas organizativas da vida

produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola assembléias gerais da comunidade. A escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar.

Podemos ressaltar boas experiências já vividas de organização democrática da Escola do Campo, onde se encontram núcleos de professores responsáveis pelas escolas, por distrito, que visam ao intercâmbio de experiências, planejamento da atuação das escolas e criação de um ambiente de trabalho coletivo. Os próprios professores podem organizar tais espaços democráticos, mesmo com a ausência de iniciativas dos sistemas locais de ensino (GRACINDO, 2006).

De acordo com Dourado (2001), *apud* Ferreira (2001), a gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais, que são pais, professores, funcionários, alunos. Portanto, sua construção não pode ser individualmente, deve ser construída coletivamente envolvendo os diversos atores na discussão e tomadas de decisões. Assim deve ser também analisada a forma de provimento do cargo de diretor da Escola do Campo, fortalecendo a idéia de exercício democrático e de prática democrática.

Segundo Dourado (2001), observa-se que estudos e pesquisas desenvolvidas mostram que a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas certamente, interfere no curso desta. Nesse sentido, verifica-se que a eleição direta para diretor parece se configurar como forma mais adequada num processo global de gestão da comunidade escolar e local. Portanto, ela necessita estar associada a outros mecanismos de democratização, tais como o Conselho Escolar, para promover, efetivamente, o exercício democrático. Duas situações podem ser encontradas na Escola do Campo: a escola multidisciplinar e a unidisciplinar. A forma de escolha do diretor na escola multidisciplinar, pode ser pensada dentro dos parâmetros já assinalados, compreendendo a escolha democrática, via eleições ou outra forma compactuada na comunidade, onde seja assegurada a construção de espaços democráticos e coletivos de deliberação. No entanto, na escola unidisciplinar, o diretor é o próprio professor que tem a função de responsável pela escola. A preocupação nesse caso, volta-se para o exercício democrático da gestão, onde o Conselho Escolar tem importância como instância democrática e coletiva de deliberação.

Segundo Goulart *et.al* (2005), em ambos os casos, vale assinalar que, é fundamental que o professor esteja integrado à comunidade ou ao movimento social da qual ele faz parte, isto porque o movimento organizado do campo pode ser um excelente aliado na construção democrática da prática social da educação e, além disso, porque a escola isolada da realidade do assentamento é só um prédio. Vista, porém, como parte dessa realidade, com seus problemas e perspectivas, é uma mola propulsora para seu desenvolvimento.

3 - PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE E DO CONSELHO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO, FOCALIZANDO O PPP COMO EIXO DO TRABALHO

Na terceira parte deste trabalho analisa-se a atuação do Conselho Escolar nas Escolas do Campo, ao acompanhar o processo educativo que aí se desenvolve. Para tanto, trabalha-se com conceitos de educação socialmente referenciada e formas de organização desse tipo de escola. Focaliza-se o projeto político-pedagógico identificando-o como eixo do trabalho do Conselho Escolar.

3.1 - As ações político-pedagógicas do Conselho na Escola do Campo

Podemos observar que o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, indicam que a natureza das ações do Conselho Escolar é, fundamentalmente, político-pedagógica. Será que esta natureza é diferente quando o Conselho Escolar se implanta na Escola do Campo? Para que haja uma gestão democrática na escola é fundamental a existência de espaços propícios para que novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer.

Segundo Gracindo et. al (2006), assim, também na Escola do Campo é importante constituir esses espaços de participação, onde o Conselho Escolar, juntamente com o conselho de classe, grêmio estudantil, associação de pais e mestres e os movimentos locais possam garantir a co-responsabilidade de todos com a proposta educacional da escola.

Segundo Gracindo (2006), com o Conselho Escolar, a gestão da escola passa a ser uma gestão colegiada, onde os segmentos escolares e a comunidade local se

congregam para juntos, constroem uma educaçao de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as conseqüentes responsabilidades, incluindo as responsabilidades do Estado com a escola pública. O Conselho Escolar, no desafio de construir uma educaçao de qualidade, como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvam no interior da escola, elege a essência do trabalho escolar como sua prioridade. Para tanto, sua tarefa mais importante é a de acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem. Acredita-se que analisada sob esse prisma, na Escola do Campo, a natureza das ações do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pelo seu caráter educativo, e porque estabelece os mecanismos necessários para que esta transformação realmente aconteça. Cabe ressaltar que o sentido político aqui desenvolvido não se refere à política partidária, mas sim a toda ação consciente e intencional que visa manter ou mudar a realidade nas suas diversas dimensões.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2000), *apud* Ferreira (2001), após identificar que a natureza das ações do Conselho Escolar como estritamente político-pedagógica, cabe refletir sobre alguns pontos que são luminosos para o entendimento do seu funcionamento, funções e competências. A proximidade existente entre a Escola do Campo, a vida em sua comunidade, a necessidade de quebrar o isolamento do professor com seus colegas profissionais, recomenda que suas assembléias sejam cada vez mais freqüentes. Nesse sentido, uma das atividades do Conselho Escolar é a de organizar a pauta das assembléias, coordená-las e colaborar com o professor responsável pela escola na implementação de suas decisões.

Segundo Gracindo (2006), sabendo que os Conselhos Escolares são órgãos colegiados que representam a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e do sistema, para definir caminhos, tomar decisões administrativas, financeiras e pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola, o Programa de Fortalecimento dos conselhos, numa tentativa de síntese das diversas e possíveis funções do Conselho Escolar, as identifica como sendo: deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e mobilizadoras.

Podemos ressaltar que as possibilidades assinaladas, as funções que se configuram como as mais importantes são as deliberativas e as de mobilização. Isso

porque o Conselho Escolar, é um órgão de deliberação das ações político-pedagógicas da escola e, como consequência, a função de mobilização da comunidade local e escolar é também fundamental para o envolvimento de todos os segmentos, tanto na indicação de prioridades quanto na construção das condições para a execução das ações deliberadas (GRACINDO et. al, 2006).

De acordo com Arroyo (1997), *apud* Molina (2006), a educação pode se tornar agente de não-expulsão, entendendo tal, vale reafirmar o papel da gestão democrática e dos Conselhos Escolares também na fixação do homem do campo no campo. Esta conquista se dá com o desenvolvimento de diversas políticas públicas que podem garantir sua permanência saudável e comprometida com o campo. Dentre essas políticas públicas, as de educação precisam privilegiar a democracia participativa, que pode ser vista como a síntese dialética, democracia direta e democracia representativa. Assim, as funções e compromissos do Conselho Escolar fluem sobre a construção de instituições fortes e democráticas. Nesta perspectiva de gestão democrática e de democracia participativa, certamente, a composição, funções, responsabilidades e funcionamento dos Conselhos Escolares devem ser estabelecidos pela própria escola, a partir de sua realidade concreta, mas garantindo sua natureza essencialmente político-educativa. O local e a mobilização da comunidade escolar, também é fundamental para o desenvolvimento de todos os segmentos, tanto na indicação de prioridades quanto na construção das condições para a execução das ações deliberadas.

Segundo Gracindo et. al (2006), tratar da composição do Conselho Escolar na Escola do Campo, implica considerar as posições historicamente demandadas pelos movimentos sociais no campo. Vale lembrar que “movimentos sociais reivindicam uma Escola do Campo que se distingue pelo vínculo com o trabalho e a cultura do campo”. É inevitável assim, pensar o Conselho Escolar no contexto do movimento social, que, por sua vez, está inserido num projeto de nação, onde o campo se situa como uma de suas dimensões.

Observa-se, que são implantados diversos tipos de conselhos, no movimento de democratização do Brasil, com a incumbência de serem canais de participação nas deliberações dos respectivos setores. A idéia de Conselhos Escolares surge, nesse movimento, trazendo a possibilidade de vir a ser um instrumento para a democratização da educação. Trazidas para o segmento campesino, ouve-se falar da possibilidade de compreendê-lo a partir da idéia dos Conselhos Operários,

evidentemente atualizada e contextualizada para um país de capitalismo tardio e periférico. Verifica-se que os Conselhos Operários surgem como uma necessidade de ampliar condições de trabalho, discutir salários e questões relativas à sociedade em geral, tendo assim, que achar seu próprio rumo nesse campo e tomar decisões sobre questões políticas (GRACINDO, 2006).

Referindo-se aos Conselhos Operários, podemos observar porque vale a pena participar; demonstrando claramente que participar implica trabalho e responsabilidade, mas, mesmo assim, é o único caminho para a liberdade e a democracia escolar.

Segundo Pannekoek (1936), *apud* Gracindo (2006):

Lutar pela liberdade, não é deixar os dirigentes decidirem em seu lugar, nem segui-los com obediência, e poder repreendê-los de vez em quando. Bater-se pela liberdade é participar com todos os seus meios, é pensar e decidir por si mesmo, é tomar todas as responsabilidades enquanto pessoa entre camaradas iguais. É evidente que pensar por si mesmo, decidir o que é verdadeiro e o que é justo, constitui pra o trabalhador que tem o espírito fatigado pelo labor quotidiano, uma tarefa árdua e difícil, bem mais exigente que se ele se limitar a pagar e a obedecer. Mas é a única via que conduz à liberdade. Fazer-se liberar pelos outros, que fazem desta libertação um instrumento de domínio, é simplesmente substituir os antigos patrões por novos.

De acordo com Gracindo et. al (2006), trazendo para a realidade escolar do campo, certamente, esta afirmação de que a liberdade se conquista pela participação, também é verdadeira. Pode-se dizer também que o processo educativo não se restringe a “dar aula”. Discutir e refletir sobre a relação ativa entre escola e vida, escola e mundo do trabalho, escola e comunidade são aspectos tão importantes quanto o trabalho que se desenvolve em sala de aula. E quem deve participar das deliberações sobre todas estas questões senão um grupo representativo dos segmentos escolares e comunitários que têm interesses diretos sobre estes assuntos. É nesse contexto democrático e de responsabilidade social que os Conselhos Escolares tomam força e importância.

Acredita-se, por razões históricas, que é bem verdade que exista um certo descrédito para com os Conselhos Escolares, de forma geral. Isso é perfeitamente compreensível. De um lado, isso ocorre pela pouca divulgação e interesse das escolas em partilhar do seu poder institucional e, de outro, por algumas frustradas experiências vivenciadas que, na maior parte das vezes, não obteve resposta

positiva dos diversos segmentos e também porque muitos entenderam que sua natureza era meramente fiscalizadora das ações da escola. Nesse particular, pode-se enumerar o grande contingente de Conselhos Escolares que hoje se limitam a serem assessores das direções da escola e, quando muito, atuam no controle fiscal dos recursos financeiros recebidos por eles.

Mas o caminho aqui proposto não é este. Com base na gestão democrática das Escolas do Campo, o Conselho Escolar, configura-se como um grupo de apoio e de acompanhamento da vida escolar da escola, dando e recebendo sugestões que baseiam decisões coletivas e democráticas. Nesse sentido, experiências de participação tutelada também existem no cenário de escolar brasileiras, ao confundir que participar (aqui especialmente os segmentos de pais e da comunidade) é executar tarefas determinadas pela escola (segmentos internos). O sentido de participação dos Conselhos Escolares é, sobretudo, o de compartilhar de decisões que serão executadas pela escola.

Observa-se, que a composição do Conselho Escolar deve ter representação de todos os seguimentos que compõem a escola: professores, funcionários e alunos, acrescido de participação externa: pais e mães de alunos e comunidade local. Vale ressaltar que esta representação só terá caráter de representatividade quando os representantes forem escolhidos pelos representados. Assim, descarta-se a possibilidade da direção ou do órgão administrador da escola, escolher ele próprio, quem representa cada um dos seguimentos. Com isso fica garantido um canal fundamental entre representantes e representados e diminui-se a possibilidade de manipulação de interesses.

Segundo Gracindo (2000), trata-se aqui de imaginar a composição de um Conselho Escolar para Escolas do Campo que, na sua maioria, não possuem funcionários, diretoria, e que demonstram alto grau de isolamento da comunidade; tudo isso leva a pensar numa composição de Conselho Escolar diferenciada do modelo convencional. Com isso, cabe apontar algumas questões e sugestões no encaminhamento da composição do Conselho Escolar nas Escolas do Campo.

De acordo com Gracindo et. al (2006), as sugestões para a composição do Conselho Escolar são:

- a) Quanto aos representantes da escola – Muitas vezes estas escolas são unidocentes ou caracterizam-se como escolas isoladas,

onde o professor PE o único representante da instituição escolar, portanto acumula a função de professor, funcionário e gestor. Questões a serem discutidas: qual segmento ele deve representar? O peso do seu voto deve ser ampliado, considerando tal condição?

Sugestões: Ele deve representar o segmento professor, pois esta é a sua atividade principal na escola. Seu voto deve ter peso como representante de um segmento.

b) Quanto aos representantes dos pais/mães – Os pais e mães da zona rural trabalham de forma intensiva para garantir a subsistência da família, muitas vezes ampliada por agregados. Como fazê-los compartilhar de seu pouco tempo disponível com a escola? É freqüente, também, o professor ser pai ou mãe de estudantes da escola, residindo no sítio e se tornando professor também pode ser indicado como representante dos pais e mães?

Sugestões: Os camponeses, em sua maioria, são pessoas extremamente sensíveis às questões sociais, entre elas, as educacionais. Eles precisam perceber que sua participação é importante para o coletivo da escola e da comunidade e, assim, poderão se dispor a discutir questões escolares e locais no Conselho Escolar. Certamente haverá empenho em conciliar o trabalho do Conselho com o trabalho dos pais e mães no campo. Como foi dito no item anterior, parece razoável, que o professor represente, prioritariamente, o segmento docente.

c) Quanto aos representantes da comunidade local – Tal como os pais e mães, a comunidade local passa boa parte de seu tempo trabalhando para a manutenção de sua família; pouco tempo lhes sobra para o desenvolvimento de outras atividades. Como fazer com que percebam a importância de sua participação, dado que muitas não possuem maior ligação com a escola da comunidade?

Sugestões: O trabalho de convencimento deve ser de toda a comunidade. Os espaços onde existem movimentos sociais atuantes possuem maior consciência de sua inserção nas atividades comunitárias, os demais precisam, acima de tudo, compreender a proposta da escola e dimensionar a importância de sua participação. O envolvimento e a inserção da comunidade não se faz apenas com aqueles que possuem filhos na escola, é uma questão de consciência social. Portanto, o Conselho Escolar estará adequadamente composto se envolver representantes de diversos e importantes segmentos da comunidade, tais como: rezadeira, parteira, presidente de associação comunitária ou de cooperativa de camponeses sediadas na comunidade local, delegado sindical, líder religioso, agente de saúde, presidente de clube de futebol ou outra organização esportiva, organizador de folguedos ou de qualquer grupo cultural. Outra sugestão que vale para outros segmentos é a de que pessoas analfabetas possuam plenas condições para participarem de um Conselho Escolar. Isso porque não é somente o nível de instrução que afere condições para a cidadania. Vivência, consciência de classe e disposição para a participação contam muito mais fortemente, nesse caso.

d) Quanto aos representantes dos estudantes – Geralmente, as escolas de sítio oferecem somente as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), o que requer pensar na forma de representação e participação dos estudantes no conselho. A maior parte das experiências de representação estudantil nos Conselhos Escolares estabelece idade mínima (em torno de 14 anos) e nível

educacional (em geral, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental). Como encaminhar a questão da representação estudantil nas Escolas do Campo?

Sugestão: Importante ressaltar que os meninos e meninas do campo são portadores de muita experiência de vida. Eles, precocemente, enfrentam adversidades no seu cotidiano, o que lhes confere a possibilidade de apresentar lições de vida sobre sobrevivência e convivência, nestes contextos. Assim, parece razoável aceitar que a idade cronológica ou o nível de escolaridade não deveria ser impedimento à participação no Conselho Escolar.

Podemos observar que a composição do Conselho Escolar é uma tarefa primordial e de extrema importância, pois são esses representantes que irão diagnosticar, avaliar e melhorar os processos educacionais, a escola e a formação civil da comunidade local.

3.2 A Organização e o sentido da qualidade referenciada na educação do campo

De acordo com Azevedo e Gracindo (2004), o que possibilitou desvendar os espaços de contradições geradas nas articulações dos diversos interesses sociais que incidem sobre o campo, é a escolha democrática dos dirigentes escolares e a implantação de colegiados. E a partir do conhecimento destes espaços, certamente presentes no cotidiano da vida escolar e das comunidades, é que será possível ter os elementos para a construção e a proposição de um projeto educacional inclusivo. Assim, podemos observar, que o Conselho Escolar não tem um fim em si mesmo; ele é um instrumento que visa à democratização da educação que, por sua vez, objetiva uma educação inclusiva e emancipadora.

Nesse sentido, de qualidade socialmente referenciada no campo como base, cabe refletir sobre a função do Conselho Escolar; a especificidade e organização desse tipo de escola; e a relação do Conselho Escolar com o projeto político pedagógico. Nesse trabalho podemos observar que refletiu-se sobre a importância da qualidade da educação como condição para o sucesso escolar. Por não ser auto-explicativa, sabe-se que a palavra qualidade, recebe diferentes interpretações que revelam posturas também diferentes em relação à educação e sua importância no contexto social mais amplo.

O Conselho Escolar precisa juntamente com toda a escola debater sobre o sentido de qualidade na Educação do Campo para, somente depois, ter condições para encaminhar, de forma coletiva, a organização e o desenvolvimento da ação escolar.

Sabe-se que o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares analisa a questão da qualidade e indica que o termo qualidade possui conotações diferenciadas nos diversos campos sociais (econômico, político e cultural), cabendo refletir sobre o sentido de qualidade mais adequado à educação. Adverte-se também, que nos últimos anos, a qualidade da educação tem sido palco de diferentes perspectivas, com especial destaque para dois deles: o sentido de qualidade mercantil, baseado na lógica econômica e empresarial e o sentido de qualidade socialmente diferenciada, cuja lógica tenta compreender a relevância social da construção dos conhecimentos, na escola. Ambos têm seguidores e objetivam tipos de educação diferenciados. Resta compreender cada um desses significados e identificar qual o sentido mais adequado a uma educação emancipadora.

Segundo Gracindo et. al (2006), talvez mais fortemente que todas as demais, a Escola do Campo, tem recebido reflexos negativos do sistema econômico, interferindo no entendimento do campo e de suas escolas. Desta forma, todo o trabalho escolar necessita questionar a sua finalidade e seus objetivos. Com isso, ficará claro o tipo de educação a ser desenvolvida e, conseqüentemente, a melhor forma de organização da escola.

Observa-se que pelo menos dois tipos de educação podem surgir a partir da reflexão sobre a Escola do Campo: (1) uma escola que reforça a manutenção da realidade vigente, que se volta apenas para o conteúdo, onde o aspecto é o mais enfatizado, (2) uma escola que se apresenta como instrumento para a transformação da realidade, onde a educação almejada é a educação emancipadora, que por ter caráter político-pedagógico, torna-se mediadora de transformações sociais (GRACINDO, 2006).

Acredita-se que, seja qual for a opção desejada pela escola, tudo irá decorrer dela: os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula; a metodologia a ser empregada pelos docentes; a avaliação da aprendizagem escolhida; o processo de participação dos diversos segmentos nas atividades escolares; e até mesmo, a função do Conselho Escolar.

A partir de então sabendo onde se deseja chegar e que tipo de educação se deseja desenvolver, o Conselho Escolar pode iniciar uma ação consciente e propositiva, no coletivo da Escola do Campo. A qual recebe reflexos das relações mais amplas da sociedade, como já foi dito anteriormente.

Nessa mesma compreensão:

A escola traz marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições de Fundef, de Fundef, nem se quer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as (ARROYO, 2006).

Estudo realizado por pesquisadores, sobre o êxodo rural, indica que as Escolas do Campo segundo Goulart et. al (2005):

[...] se ressentem de quase tudo, como infra-estrutura minimamente compatível com os requisitos para um bom ambiente de aprendizagem, formação insuficiente de professores, carência de oferta de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. O gargalo se amplia quando se fala em oferta de ensino médio e de ensino técnico. Nesse contexto, universidade é uma aspiração que parece quase utópica para as famílias pesquisadas.

Além disso, podemos observar também, que o estudo identificou que os consultados percebem a importância vital da educação como possibilidade para alterar as condições de vida das pessoas e dos assentamentos. Acreditam que o assentamento é um bom lugar para se viver, desde que melhorem-se as condições de oferta, com alta prioridade, a educação, entre alguns serviços básicos.

De acordo com Goulart et. al (2005), duas coisas ficam patentes nas pesquisas e estudos sobre as Escolas do Campo: (1) de que sua organização seja pensada de forma coletiva; (2) e que esta organização tenha como base a realidade onde está localizada. Essas duas considerações parecem certamente, fundamentais para a organização da Escola do Campo.

Acredita-se, da mesma forma que se torna importante diferenciar a escola do campo da escola da cidade, por força das suas especificidades, deve-se perceber as

diferenças internas encontradas entre as Escolas do Campo. Isto é: ela não é uniforme, pois não existe somente uma forma de organização da Escola do Campo.

Podemos observar, que a Escola do Campo, mesmo tendo adquirido destaque e visibilidade para a maior parte da sociedade, ela não se restringe às escolas oriundas dos movimentos sociais, tais como as da Caatinga e Floresta; as do Cerrado; as do MST; que são itinerantes. Assim, vale identificar outras experiências nascidas em espaços diferenciados, tais como as da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos, dos extrativistas e escolas indígenas, dentre outras. Mesmo tendo aspectos comuns por serem municipais, unidocentes, multisseriadas e localizadas na área rural, essas escolas têm características específicas que precisam ser levadas em consideração na sua organização. Outro ponto comum a ser considerado é que todos esses tipos de Escolas do Campo requerem uma atenção especial, dada a extrema importância que possuem na construção da identidade da população local.

De acordo com Goulart (2005), acredita-se que duas questões podem ser levadas na organização da Escola do Campo: (1) a importância da educação de jovens e adultos como o tipo de educação diferenciada e motivadora, tendo em vista os dados estatísticos que demonstram a pouca escolaridade da população rural; (2) a delimitação do aluno como foco educacional. Indicado pelo cuidado que a escola deve ter com as potencialidades e necessidades apresentadas pelo estudante. Um outro potencial importante desse tipo de escola e que não pode ser desconsiderado, para uma gestão democrática e organização do Conselho Escolar, é o dela estar dentro da própria comunidade, o que deve, em tese, facilitar a relação da escola com a comunidade. Esta é uma especificidade da Escola do Campo e o aproveitamento dessa possibilidade ímpar de entrosamento e articulação não deve ser descuidada.

Segundo Gracindo et. al (2006), verifica-se no tocante às questões administrativas, que grande parte das Escolas do Campo não têm funcionários, diretor, são multisseriadas e têm alto grau de isolamento das demais escolas. Com isso, geralmente, funciona na sede do município ou em um departamento da Secretaria Municipal de Educação, o trabalho administrativo, que seria da secretaria dessas escolas. Outro ponto que merece destaque na organização da Escola do Campo, é sobre o trabalho do professor: sua formação e sua atuação.

Quanto à formação do professor da Escola do Campo, estudos vêm demonstrando a questão da baixa qualificação desses profissionais, gerando diversas limitações na sua atuação consciente e responsável, tendo sido encontrado, inclusive, analfabetismo funcional entre alguns docentes.

Verifica-se também a necessidade de que a formação pedagógica seja diferenciada face à freqüente necessidade de trabalho multisseriado que o docente encontra nas Escolas do Campo, além de uma formação básica de bom nível, pelo menos equivalente ao ensino médio. Essa é uma especificidade do campo que faz com que o professor se municie de técnicas de trabalho diversificado de tarefas que o quadro apresenta e, de outro, respeite o tempo pedagógico que cada aluno deve dispor para construir seus conhecimentos e conseqüentemente, para se instrumentalizar para a vida pessoal e social do campo. Além disso, uma carga importante de conceitos e práticas de alfabetização, seja de crianças, jovens ou adultos, precisam ser oferecidas nos cursos de formação inicial e permanente. Além desses problemas, podemos apontar outra questão importante:

Segundo Arroyo (2006):

Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo de que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de educação do Campo. Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores.

De acordo com Gracindo (2006), as questões aqui apontadas, e outras mais, exigem do poder público (União, estados e municípios) a oferta de cursos de formação inicial e continuada para os professores das Escolas do Campo que atendam às peculiaridades desta modalidade de ensino, com o olhar último para a formação da cidadania do campo. Quanto à atuação do professor, especialmente nas classes multisseriadas, verifica-se que: (1) há um acúmulo de tarefas para o professor que, além de ser docente, é muitas vezes também gestor escolar, secretário e funcionário administrativo; (2) existe um grande isolamento do trabalho docente, na medida em que o professor trabalha sozinho, praticamente sem contato com outros professores, orientadores e supervisores.

Podemos observar que, apenas essas duas constatações geram a necessidade de estabelecimento de políticas públicas que visem, de um lado, à organização de núcleos de ações administrativas que liberem o professor para desenvolver sua função principal: a docência, e, de outro, à importância de núcleos pedagógicos que quebrem o isolamento do professor das escolas unidocentes, fazendo com que os professores de uma mesma região possam trocar experiências, num processo de educação permanente.

É importante destacar que todas as questões aqui mencionadas, tanto as de atuação como as de formação do professor nas Escolas do Campo, requer do poder público ações concretas de valorização profissional, inclusive com o reconhecimento das funções que o professor exerce e que não são reconhecidas pela carreira; e o estabelecimento de planos de cargos e salários compatíveis com alta prioridade da Educação do Campo no contexto do desenvolvimento global da sociedade brasileira.

Segundo Gracindo et. al (2006), a proposta da gestão democrática e, nela, a de fortalecimento e implantação de Conselhos Escolares, constitui-se como ação que poderá ser canal tanto de pressão junto ao Estado para o estabelecimento de políticas públicas que tem relações às necessidades do campo, quanto para resolver discussões coletivas que objetivem a organização de ações próprias da Escola do Campo, no nível local.

Ao retomar a idéia anteriormente desenvolvida sobre a função político-pedagógica do Conselho Escolar, pode-se indicar que ela se expressa no olhar comprometido que desenvolve durante todo o processo educacional tendo como foco privilegiado a construção de conhecimentos, por meio do planejamento, implementação e avaliação das ações da escola. Vale ressaltar, que as ações da escola acima mencionadas não devem estar dispersas na prática escolar, nem somente apropriadas pelos dirigentes educacionais. Elas se materializam numa forma muito própria desta prática social: no PPP da escola, que deve ser concebido de forma coletiva por todos os segmentos da comunidade escolar e local.

O PPP se apresenta como um projeto em ação, pois se alimenta das avaliações desenvolvidas sobre sua própria ação para se re-conduzir e se re-programar. Os conteúdos, as metodologias, as avaliações a serem desenvolvidas na escola, estão estabelecidas nele, tendo como eixo e prioridade a formação humana e a construção da cidadania do campo.

De acordo com Casali (2005), sobre o PPP assim se expressa:

Ao colocarmos com certa urgência, a necessidade de um projeto político-pedagógico da Educação do Campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa, não podemos esquecer o acúmulo de experiências de educação popular, construídas e acumuladas a partir do final dos anos 60, principalmente por parte das comunidades eclesiais de base. Foi exatamente no interior dessas comunidades que milhões de camponeses vivenciaram experiências de educação popular, onde muita gente aprendeu a ler e a escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas. Entendemos que é preciso desentulhar todas as experiências que foram registradas e engavetadas e transformá-las em referenciais para o projeto de Educação do Campo que estamos construindo. Fazem parte deste patrimônio as pedagogias que buscaram incluir o ser humano como sujeito e que muito contribuíram nas trocas de saberes entre trabalhadores e trabalhadoras.

Podemos observar desta forma, que além de destacar a importância do PPP da Escola do Campo como eixo do trabalho, vale ressaltar a importância do acompanhamento responsável do Conselho Escolar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação como canal de participação popular nas deliberações escolares e também a execução das propostas, que devem ser colocadas em prática e serem acompanhadas, avaliadas para constante melhoria.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa é mais um recurso que, como outros recursos e estratégias desenvolvidas visam auxiliar a implementação e o fortalecimento de Conselhos Escolares; políticas educacionais; oferta de educação de qualidade para todos nas Escolas do Campo. Criando cidadania, indispensável às sociedades democráticas. Apresentando algumas reflexões sobre a educação, as organizações sociais das Escolas do Campo. Tudo isso assentado na consciência do potencial dos sujeitos do campo e nos seus valores. Contudo, verificamos que a Educação, entendida como Escola do Campo deve ser gerenciada com especial atenção aos processos e a estrutura para promover a qualidade de ensino. Aprendizagem é a formação ideal necessária para essa realidade e para isso faz-se necessário a instituição e funcionamento adequado e efetivo do Conselho Escolar, como principal articulador das atividades, práticas e processos educacionais, principalmente no que diz respeito as políticas e ações educacionais propostas no PPP. Só com essa efetiva participação, formação docente continuada e a sincronizada articulação das ações da Escola do Campo, poderemos promover uma educação desejada às necessidades dessa comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. Disponível em ><http://www.acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/internet2/resumo2jsp?id=136>> - Acessado em 26/11/2009.

ARAÚJO, A.C.de. Gestão Democrática da Educação: a posição das docentes. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado: mimeo, 2006.

ARROYO, M. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: Molina, M.(org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

AZEVEDO, J.; GRACINDO, R.V. Educação, Sociedade e mudança. Brasília. CNTE. 2004.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: Ferreira, N. Aguiar, M. (orgs). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo; Cortez, 2006.

CASALI, D. Caminhos para uma Educação no Campo. Agencia de Informação Frei Tito para a América Latina, 2001-2008 © Copyriht ADITAL

CASALI, D. Coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores. Disponível em <www.adital.com.br/site/noticia.asp%3flang%3DPT%26cod%3D13211+educa%c3%a7%c3%a3o+do+campo&hl=pt_br%br=lang> - Acessado em 18/12/2009

DOURADO, L. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, Naura C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, Disponível em <www.undime.org.br> – Acessado em 02/01/2006

EDUCAÇÃO DO CAMPO. SECAD/MEC. Disponível em <www.mec.gov.br/secad> - Acessado em 20/11/2006

FERNANDES, B. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como categorias essenciais. In MOLINA, Mônica (org). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

GIRARDI, D.D.R. Disponível em <<http://pt.shvoog.com/authors/dennys-robson-girard/>> - Acessado em 29/12/2008

GOULART, L.; PACHECO, E.; e ARANHA, L. Educação pode reduzir êxodo Rural. 24 de maio de 2005 Disponível em <[http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/educação pode reduzir exodo.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/educa%C3%A7%C3%A3o_pode_reduzir_exodo.htm)> - Acessado em 18/12/2005

GRACINDO, R.V. Baseado no texto “A democratização da Educação Básica no Brasil”, elaborado por Regina para a TV Escola, programa Salto para o Futuro, 2004.

GRACINDO, R.V. at. al. Conselho Escolar e a Educação do Campo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

INCRA. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/noticias/news/ano/2005/mes/setembro/semana3/12>> - Acessado em 02/01/2009

JESUS, S.M.A. As múltiplas intelegibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e sindicais de campo. In, Molina, M. (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

PARECER nº 36/2001. Sobre as diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo. MEC, Brasillia, 2001.

MEC/CNE, Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação.

MOLINA, M. PREFÁCIO. IN CALDART, R.; PALUDO, C.; DOLL, J. (org). Como se formam os sujeitos do campo? Brasília: PROBERA: NEAD, 2006.

MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/viacamp/conferenciaviva_textos_refragratia.htm> - Acessado em 18/12/2006.

MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/viacamp/conferenciavivatextosneta_graria.htm> - Acessado em 18/12/2008

MUNARIN, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006

RADIO ADITAL. Disponível em <<http://www.adital.org.br/site/noticia2.asp?long=pt&cool=13211>> - Acessado em 02/01/2009

RADIOAGÊNCIA NOTÍCIAS DO PLANALTO, EDUCAÇÃO NO CAMPO. Disponível em <<http://www.radioagencianp.com.br>> - Acessado em 02/01/2009

UNDIME, Educação do Campo. Disponível em <www.undime.org.br> – Acessado em 01/01/2006