

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Conselho Escolar e a educação do campo

Brasília - DF
Junho de 2006

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

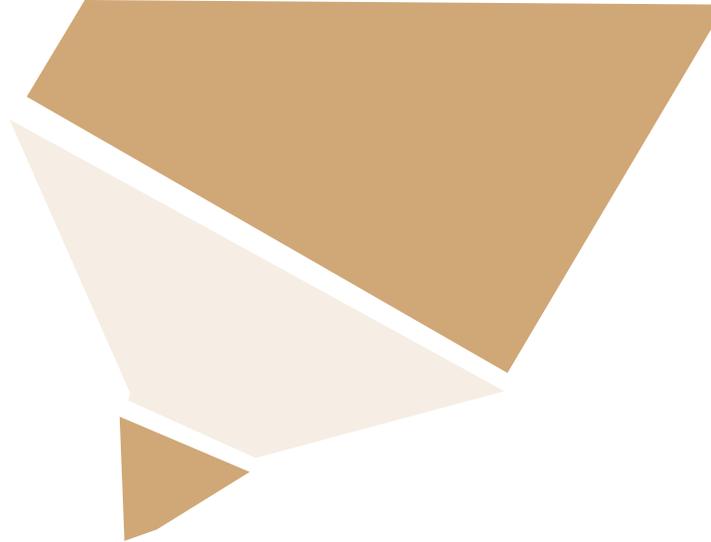
Fernando Haddad

Secretário-Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes



Programa Nacional
de Fortalecimento dos

Conselhos Escolares

**Conselho Escolar e
a educação do campo**



**Diretor do Departamento de Articulação e Desenvolvimento
dos Sistemas de Ensino**
Horácio Francisco dos Reis Filho

**Coordenador-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional
dos Sistemas de Ensino**
Arlindo Cavalcanti de Queiroz

**Coordenador Técnico do Programa Nacional de Fortalecimento
dos Conselhos Escolares**
José Roberto Ribeiro Junior

Apoio Técnico-Pedagógico
Fátima Maria Magalhães Belfort
Catarina de Almeida Santos

Apoio
Ane Carla da Costa Santos
Lorena Lins Damasceno

Elaboração
Regina Vinhaes Gracindo
Ignez Pinto Navarro
Lauro Carlos Wittmann
Luiz Fernandes Dourado
Márcia Ângela da Silva Aguiar

Capa, projeto gráfico e editoração
Fernando Horta

Ilustração
Rogério M. de Almeida

Revisão
Compográfica – Versal Artes Gráficas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Conselho Escolar e a educação do campo / elaboração Regina Vinhaes Gracindo...
[et. al.]. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
91 p. : il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares ; 9)

1. Educação no campo. 2. Escola rural. I. Gracindo, Regina Vinhaes. II. Brasil.
Secretaria de Educação Básica.

CDU 37 (1-22)

Sumário

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| INTRODUÇÃO | 10 |
| PRIMEIRA PARTE – O CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO | 13 |
| 1 - O campo: aspectos constitutivos..... | 13 |
| 2 - Educação do Campo: da concepção às políticas públicas | 20 |
| SEGUNDA PARTE – GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSELHO ESCOLAR | 39 |
| 1 - Gestão democrática: democratizando a Escola do Campo..... | 39 |
| 2 - Conselhos Escolares: a participação responsável da sociedade | 49 |
| TERCEIRA PARTE – O CONSELHO ESCOLAR E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO | 59 |
| 1 - O sentido de qualidade e a organização da Escola do Campo | 59 |
| 2 - O projeto político-pedagógico como eixo do trabalho do Conselho Escolar | 68 |
| REFERÊNCIAS | 88 |

Apresentação

“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.”

Paulo Freire

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, vem desenvolvendo ações no sentido de implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Esse Programa atuará em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica.

O Programa conta com a participação de organismos nacionais e internacionais em um Grupo de Trabalho constituído para discutir, analisar e propor medidas para sua implementação.

Participam do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:

- Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)

- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O material didático-pedagógico do Programa é composto de um caderno denominado Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública, que é destinado aos dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação, e onze cadernos destinados aos conselheiros escolares, sendo:

- **Caderno 1** – Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania
- **Caderno 2** – Conselho Escolar e a aprendizagem na escola
- **Caderno 3** – Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade
- **Caderno 4** – Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico
- **Caderno 5** – Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor
- **Caderno 6** – Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação
- **Caderno 7** – Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil
- **Caderno 8** – Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação
- **Caderno 9** – Conselho Escolar e a educação do campo
- **Caderno 10** – Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social
- **Caderno de Consulta** – Indicadores da qualidade na educação

Este é um dos cadernos, e pretende, assim como os demais, servir de subsídio às secretarias estaduais e municipais de educação na realização de capacitações

de conselheiros escolares, seja por meio de cursos presenciais ou a distância. É objetivo também do material estimular o debate entre os próprios membros do Conselho Escolar sobre o importante papel desse colegiado na implantação da gestão democrática na escola.

O material didático-pedagógico não deve ser entendido como um modelo que o Ministério da Educação propõe aos sistemas de ensino, mas, sim, como uma contribuição ao debate e ao aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da educação.

Vale ressaltar que não é propósito deste material esgotar a discussão sobre o tema; muito pelo contrário, pretende-se dar início ao debate sobre essa questão, principalmente tendo como foco o importante papel do Conselho Escolar.

Muitos desafios estão por vir, mas com certeza este é um importante passo para garantir a efetiva participação das comunidades escolar e local na gestão das escolas, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade social da educação ofertada para todos.

Ministério da Educação

Introdução

Este caderno integra o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e tem como objetivo contribuir para que o Conselho Escolar possa atuar como um dos instrumentos de gestão democrática nas Escolas do Campo.

Importante assinalar que o referido programa é decorrente de uma política pública que visa reforçar a democracia participativa como forma de ação da sociedade, no seu cotidiano e, em especial, na escola. Sabe-se que esta forma de participação é fundamental para a nação que tem consciência de seu papel na construção da cidadania; cidadania esta entendida como luta pela conquista e manutenção de direitos.

Nesse contexto social mais amplo, que objetiva a construção de um país justo, humano e solidário, inscrevem-se algumas prioridades, tais como: a construção da igualdade social; a redução das desigualdades econômicas; a ampliação do espaço da cultura nacional e o respeito à diversidade. Essas prioridades ensejam a participação conjunta da sociedade e do Estado na construção de políticas públicas que possibilitem tais realizações.

Dentre as diversas políticas públicas demandadas pela sociedade e organizadas pelo Estado, a educação aparece como um direito constitucional a ser assegurado a todos os brasileiros, como condição para a formação humana e para o exercício da democracia.

No quadro mais amplo da educação brasileira, uma das questões candentes, controversas e prioritárias é a Educação do Campo, dada a histórica escassez de políticas específicas, sua crescente complexidade e, conseqüentemente, suas amplas demandas. Nesse sentido, o presente caderno apresenta algumas reflexões sobre a Educação do Campo e as Escolas do Campo, a partir do entendimento das organizações sociais e encaminha sugestões para que cada coletivo escolar possa estabelecer seus próprios mecanismos que assegurarão a participação social na delimitação de suas ações, dando destaque ao Conse-

lho Escolar como uma estratégia ímpar nesse contexto de democratização da educação e da sociedade, e objeto central deste caderno.

Para tanto, torna-se necessário refletir e encaminhar três conjuntos de questões:



*Qual a concepção de campo adotada no presente caderno?
Como se apresenta a realidade social do campo?
Qual a concepção de Educação do Campo no presente caderno?
O que apontam as estatísticas atuais sobre a Educação do Campo?
Quais as atuais políticas sobre Educação do Campo?*



*O que compreende a democratização da educação?
Quais elementos constituem uma gestão democrática?
Quais mecanismos são próprios de uma gestão democrática?
Como poderia ser a composição do Conselho Escolar na Escola do Campo?
Quais as possíveis funções do Conselho Escolar na Escola do Campo?*



*Qual o sentido de qualidade socialmente referenciada no campo?
Como se organiza a Escola do Campo?
Como relacionar o papel do Conselho Escolar ao projeto político-pedagógico?
Quais reflexões são relevantes sobre conteúdos e metodologias no PPP?
Como encaminhar a organização das escolas e da sala de aula no PPP?
Qual o sentido e a abrangência da avaliação no PPP?*

Este caderno se organiza em três partes. Na primeira, são tecidas considerações acerca de conceitos e fundamentos sobre Campo e a Educação do Campo, que servirão de base teórico-metodológicos para as reflexões que se seguem. A segunda parte – Gestão Democrática e Conselhos Escolares – procura identificar o Conselho Escolar como um dos instrumentos mais relevantes para a democratização da educação e da sociedade. A terceira parte – O Conselho Escolar e a Escola do Campo – analisa a participação do Conselho Escolar na dinâmica da Escola do Campo, demonstrando que sua ação consciente e responsável elege o projeto político-pedagógico como seu eixo de ação.

Parte I – O campo e a Educação do Campo

Nesta primeira parte do caderno, são apresentadas algumas reflexões sobre os aspectos constitutivos do campo, buscando dar-lhe significado e conceituação, dentro de um rápido panorama da realidade social do campo. Além disso, focaliza a Educação do Campo a partir de uma concepção comprometida com as especificidades do campo, indicando, também, estatísticas atuais e as políticas públicas recém traçadas para a área, pela SECAD/MEC, bem como aquelas subjacentes às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

I. O campo: aspectos constitutivos

Qual a concepção de campo adotada no presente caderno?



A concepção de “Campo” adotada no presente caderno *“tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, 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 existência social e com as realizações da sociedade humana”¹.

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 vivem”².

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 espaço 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 mercadorias³.

Vale ressaltar que, dado o sentido amplo do conceito, há que se considerar o aspecto multicultural deste universo. Assim, na diversidade interna que o compõe, pode-se verificar que se os aspectos econômicos estabelecem diferenças nítidas e os aspectos culturais sobressaem diferenças de valores e crenças, é no aspecto político que se encontra o amálgama que os une: a luta pela conquista e uso social da terra e do planeta. 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

¹ Parecer 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo.

² MOLINA, 2006, p. 8

³ FERNANDES, 2006, p.28.

campo, sem perder de vista a diversidade que compõe as classes sociais e as frações de classe”⁴.

Nesse sentido, apenas como ilustração de outra forma de ação política, a Via Campesina⁵

*defende a democratização da posse e do uso da terra e é contra a sua concentração e seu uso para explorar outras pessoas e povos. O movimento defende o direito dos camponeses de se organizar nas formas mais diversas em suas comunidades e lugares onde vivem [...] Hoje, no contexto da globalização neoliberal, os grandes desafios do planeta exigem novas políticas de acesso e gestão da terra e urge retomar a reflexão sobre as reformas agrárias, na busca de novas modalidades que permitam reduzir as desigualdades e garantir os direitos fundamentais das pessoas em todo o mundo*⁶.

Identificar pessoas que vivem no/do campo, sem terra e sem as condições mínimas de sobrevivência, num país continental como o Brasil, faz transparecer a fragilidade e equívocos das políticas fundiárias historicamente desenvolvidas pelo poder público e reforça a idéia de que “não há possibilidade de construção de justiça social no Brasil sem efetuar (mos) profunda e radical mudança no acesso a dois bens fundamentais: terra e educação”⁷.

Essas políticas mantêm as grandes diferenças econômicas também encontradas no meio urbano, dado que o sistema capitalista usa a mesma lógica, em ambos os locais. Ocorre que, a par da questão da reforma agrária, por muitas

⁴ Jesus, 2006, p.56

⁵ A Via Campesina é uma organização que reúne os principais movimentos sociais rurais do mundo na luta contra o neoliberalismo e na defesa da vida e cultura camponesa. As conferências quadrianuais são sua principal instância de articulação, discussão e decisões políticas em nível mundial.

⁶ http://www.mst.org.br/viacamp/conferenciavia_textos_refagraria.htm - Acessado em 18/12/2005.

⁷ MOLINA, 2006, p. 7.

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: um, ao não identificarem as significativas diferenças entre o campo e a cidade e, dois, ao não perceberem a diversidade interna do próprio campo.

O estabelecimento de políticas públicas condizentes com a realidade do campo certamente irá se afastar da lógica econômica do sistema. Nesse mesmo sentido, Casali ⁸ afirma que:

Fazer a reforma agrária e organizar outro modo de vida no campo, com políticas públicas voltadas para os desafios postos pelas 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 expropriação 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.

O sentido e o respeito à diferença, nessa concepção de campo, adquire centralidade e, portanto, sobre ele cabem algumas reflexões.

Por ter origem no liberalismo clássico, o respeito à diferença, tão propalado nas ações do Estado e de governos, muitas vezes é interpretado como um direito individual e, portanto, garantido pela oferta de oportunidades iguais a todos: sujeitos do campo e da cidade. Ocorre que 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 necessida-

⁸ Casali é coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

de de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeitar a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos.

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, o sujeito social do campo, unido pela utopia, 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.

Arroyo 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 movimento sociais. É a tradição camponesa”⁹.

⁹ ARROYO, 2006, p. 53.

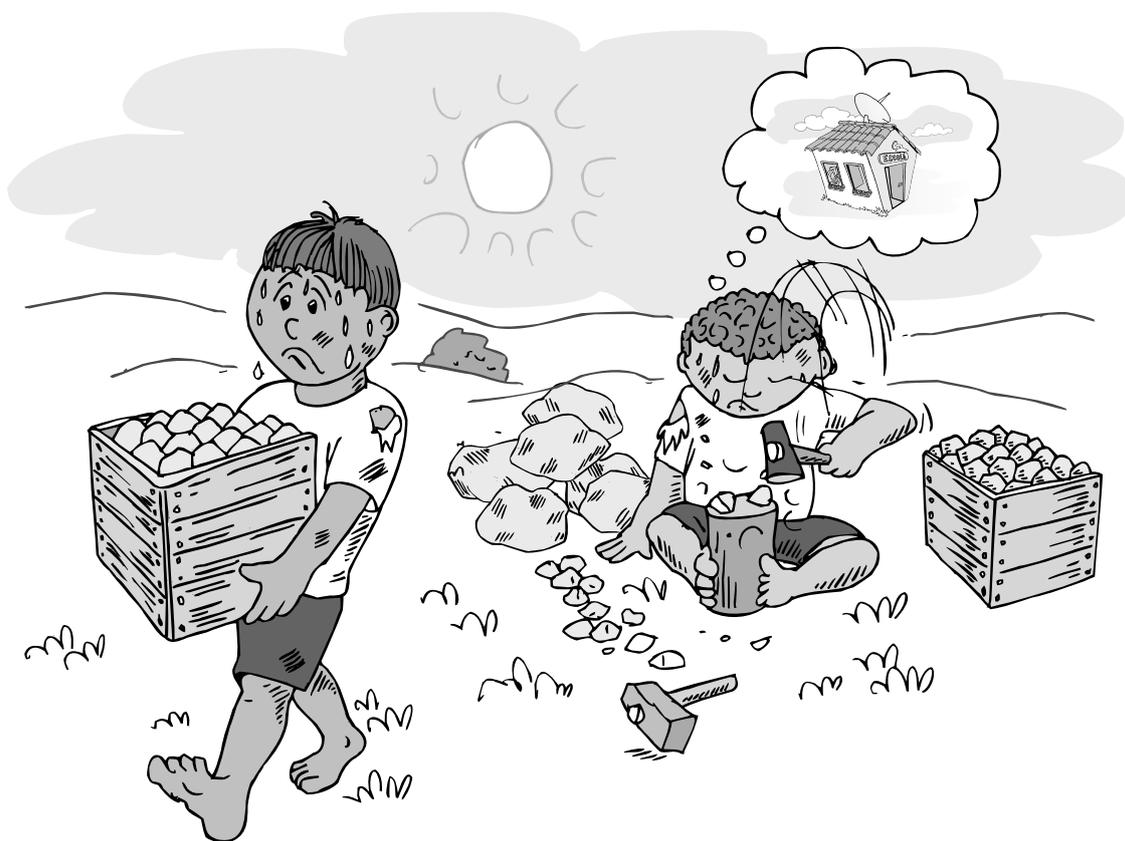
Como se apresenta a realidade social do campo?



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 de terra. Além disso, a maioria do quarto restante é formada camponeses condenados ao êxodo aos subúrbios urbanos, fugindo da pobreza e da fome”*.

Neste quadro adverso, é urgente trabalhar com as questões do direito e da igualdade, que têm 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.

A fraca, e muitas vezes negativa, 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 sete 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 informam, ainda, 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.



O Censo de 2000 aponta para o envelhecimento do meio rural, onde cerca de 24% dos agricultores têm mais de 60 anos¹⁰, e para a situação de extrema pobreza de quase dois milhões de jovens entre 15 e 24 anos que vivem no campo.

Vale ressaltar 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 e exacerba as diferenças sociais.

Sem reduzir 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.

¹⁰ Referindo-se a pesquisas desenvolvidas, a autora afirma que “a velhice no campo carrega a sabedoria da natureza.....Como são sensíveis os relatos de quem, vivendo outro tempo da vida, tempo de força e vigor, soube penetrar num tempo de balanço e incertezas. A mudança do olhar dos estudantes sobre o tempo de ser idoso no campo nos ensina a importância de nos aproximarmos dos sujeitos, e ouvirmos sua própria voz, ainda que seja rouca e frágil”. MOLINA, 2006, p. 9.

2. Educação do Campo: da concepção às políticas públicas

Qual a concepção de Educação do Campo no presente caderno?

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. Educação do Campo surge, pois, como a explicitação do respeito e valorização de milhares de brasileiros que se constituem como cidadãos em pleno gozo de seus direitos sociais.

O descaso histórico com a Educação do Campo pode ser imputado, dentre outras coisas, pela “compreensão de que o meio



rural, do princípio 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”¹¹.

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. Surgem nessa época os movimentos em defesa da escola pública, gratuita e laica, com as responsabilidades da escolaridade elementar assumidas pelo Estado [e..] dada a forma como se desenvolveu a agricultura no Brasil, com ausência da provisão de recursos públicos, dentre os quais, a escola, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas áreas em que mais avançaram 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*¹².

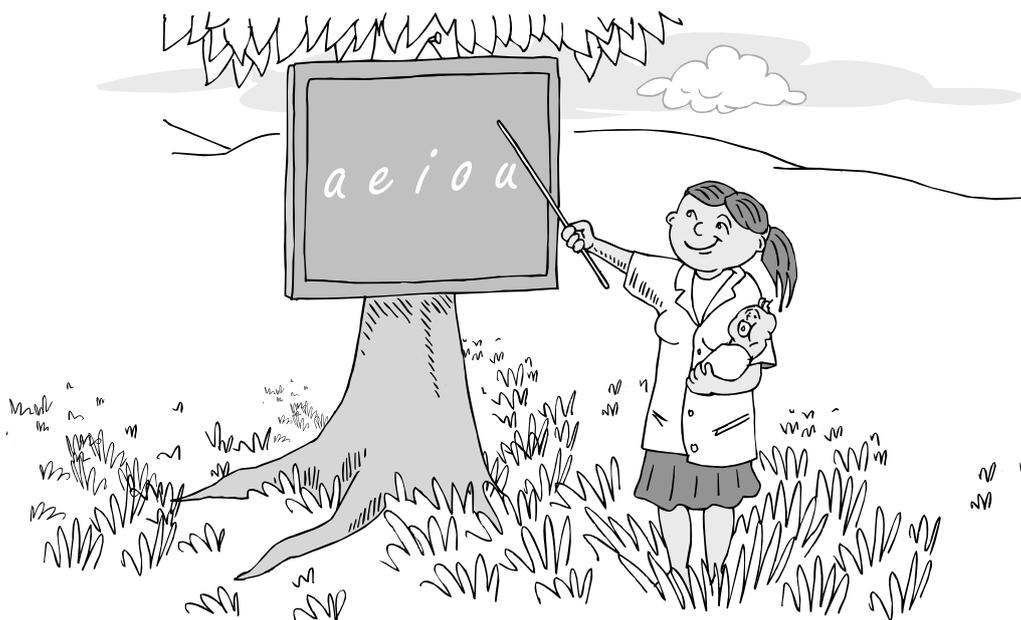
Infelizmente, no entanto, o debate entre educação do campo e educação da cidade, na maioria das vezes, vincula-se à simples transposição da educação da cidade para a educação do campo, desconsiderando as especificidades dos sujeitos que vivem no campo.

Nesse sentido, Casali¹³ afirma que:

¹¹ Educação do Campo – SECAD – www.mec.gov.br/secad - Acessado em 20/11/05.

¹² Idem.

¹³ Casali é coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). http://64.233.187.104/search?q=cache:uGrPdnz8hlwJ:www.adital.com.br/site/noticia.asp%3Flang%3DPT%26cod%3D13211+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo&hl=pt-BR&lr=lang_pt - Acessado em 18/12/2005.



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 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.

Assim, a Educação do Campo precisa levar em consideração uma série de aspectos do mundo rural que influenciam, 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 de 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.

Como foi dito e enfatizado anteriormente, 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 camponesa.

Em que pese a importância desta reflexão, ela não pode obscurecer o sentido primordial da Educação do Campo, pois:

... para ser coerente com um projeto popular para o país, uma educação compro-

metida com esse projeto e com um modelo contra-hegemônico de desenvolvimento, necessita também da pluralidade dos projetos educacionais e esta, somente pode ser construída, se tivermos clareza do que significa para os camponeses o princípio da universalidade¹⁴.

E esta universalidade não é sinônimo de universalismo, na medida em que este

negligencia as possibilidades de relações não subordinadas entre campo e cidade....onde põe em causa a cidade, como a referência para o campo.....o universal não pode negligenciar a heterogeneidade dos sujeitos que vivem no campo.....que não pode ser confundido com a valorização da fragmentação.....(nem) cair numa explicação relativista dessas diferenças que, se por uma lado conduz para a sua naturalização, por outro, legitima a desigualdades¹⁵.

Nesse contexto, a Educação do Campo é parte essencial do desenvolvimento territorial, que se configura como espaço que reúne, simultaneamente, condições de moradia, trabalho e educação.

¹⁴ JESUS, 2006, p. 56

¹⁵ idem

O que apontam as estatísticas atuais sobre a Educação do Campo?

O Censo que é realizado pelo IBGE a cada dez anos identificou, em 2000, uma série de dados e informações que, agregados aos estudos do INEP/MEC, revelam a realidade da Educação do Campo e indicam que não houve alteração significativa na histórica defasagem do atendimento da população do campo em todos os níveis e modalidades, exceto um pequeno incremento nas matrículas das séries iniciais do ensino fundamental. Este incremento, todavia, pode ser decorrente mais da implantação do Fundef do que propriamente da priorização de políticas públicas para o povo do campo.





De um dos estudos do INEP/IBGE¹⁶ vale destacar a tabela abaixo

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO E SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO

| Situação de Domicílio | Total | Creche | Pré-escola | Alfab. de adulto | Ensino fundam. | Ensino médio | Pré-vestib. | Gradua. | Mest./Dout. |
|-----------------------|-------|--------|------------|------------------|----------------|--------------|-------------|---------|-------------|
| Urbana | 82,2% | 91,1% | 82,8% | 62% | 78,3% | 91% | 97,7% | 97,4% | 98,9% |
| Rural | 17,8% | 8,9% | 17,2% | 38% | 21,7% | 9% | 2,3% | 2,6% | 1,1% |

Fonte: INEP/IBGE 2003.

¹⁶ Estudo desenvolvido pelo INEP que, em 2003, analisou dados do Censo do IBGE 2000, no tocante à educação tendo como consultora: Regina Vinhaes Gracindo (UnB).

Da tabela apresentada cabem alguns comentários.

Vale notar que apenas 17,8% da população de estudantes residem na área rural, o que indica a supremacia de estudantes da área urbana, atingindo a ordem de 82% dos brasileiros que estudam. Esta concentração é mais alta ainda quando se trata de creches, ensino médio e de todos os níveis posteriores à educação básica. Porém, é importante levar em consideração, como foi visto anteriormente, que a população do campo é significativamente menor que a da cidade.

Tem forte impacto a evidência de que os dois únicos percentuais acima da média global de estudantes da área rural (17,8%) referem-se à alfabetização de adultos (38%) e ao ensino fundamental (21,7%), mostrando que dois terços desses estudantes concentram-se em baixos níveis de escolaridade.

Outros estudos¹⁷ apontam ainda que 22,8% dos adolescentes do campo estão fora da escola e que 65,1% dos estudantes rurais encontram-se em situação de defasagem idade-série.

Comparando-se os dados da educação infantil, verifica-se que na área urbana o segundo maior contingente de alunos encontra-se na faixa de quatro anos, enquanto na área rural esse contingente sobe para a faixa de sete a nove anos, reforçando a situação de defasagem de idade-série.

No tocante à alfabetização percebe-se que quase um terço dos residentes da área rural, com cinco anos ou mais de idade, não estão alfabetizados. Além disso, do total de estudantes que freqüentam classes de alfabetização de adultos, mais de um terço são da área rural. Essa concentração parece indicar, mais uma vez, o baixo nível de escolaridade encontrado nos domicílios rurais.

No tocante ao ensino médio, vê-se que 94% dos estudantes residentes no campo freqüentam escolas urbanas e são atendidos pelo sistema de transporte escolar público, o que agrava ainda mais as dificuldades do campo em reafirmar sua identidade, aspecto este a ser tratado com mais detalhes em outro tópico do presente caderno.

¹⁷ http://64.233.187.104/search?q=cache:zuH8dpvNf8sJ:www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template_cafiada.asp%3Farticleid%3D5065%26zoneid%3D22+educ+a%C3%A7%C3%A3o+do+campo&hl=pt-BR&lr=lang_pt - Acessado em 18/12/2005.

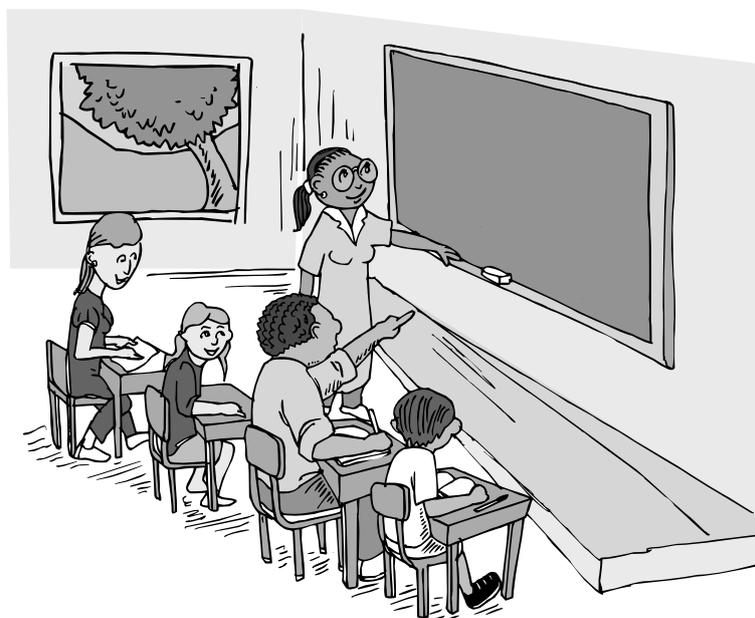
Analisando a educação superior, o Censo 2000 revela que apenas 1,56% dos universitários brasileiros, com idade entre 15 e 24 anos, eram jovens oriundos do campo, situação esta tremendamente reveladora da limitação imposta aos jovens camponeses.

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

- 1) a população de sete anos ou mais de idade concentra-se predominantemente na faixa de um a três anos de escolaridade (33%);
- 2) 31% dos domiciliados no campo possuem escolaridade de somente quatro a sete anos;
- 3) um quarto desta população ou não tem escolaridade ou a tem até apenas um ano de estudo;
- 4) 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.

Nessas circunstâncias, que revelam o descaso histórico com a Educação do Campo, uma questão se coloca: quais as atuais políticas sobre Educação do Campo?



Quais as atuais políticas sobre Educação do Campo?



Em estudo feito pela Ação Educativa sobre as políticas públicas para a Educação do Campo¹⁸, 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 anteriormente.

¹⁸ <http://www.acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/internet2/resumo.jsp?id=136> – Acessado em

Do citado estudo, vale destacar 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, abrangência e o descolamento do viés citadino:

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 humanidade¹⁹.

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 realidade²⁰.

A própria secretaria do MEC, responsável pela Educação do Campo²¹, assinala que as políticas públicas para este grupo social acabam voltadas para o “desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino 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”²².

¹⁹ Professora Edla Soares, secretária de educação do município de Recife e relatora das Diretrizes Operacionais (parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). <http://www.acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/internet2/resumo.jsp?id=136> – Acessado em 26/11/2004.

²⁰ Professor Gabriel Graboswki, professor do Centro Universitário Cevale, de Novo Hamburgo (RS), e da Faculdade Metodista de Porto Alegre (RS). <http://www.acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/internet2/resumo.jsp?id=136> – Acessado em 26/11/2004.

²¹ SECAD/MEC

²² Educação do Campo – SECAD/MEC – www.mec.gov.br/secad – Acessado em 20/11/05.

Mesmo com o contexto histórico adverso, Munarin²³ 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 ele, 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 ao povos organizados do campo. (...) trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais 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 vozes desses sujeitos que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo²⁴.

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.

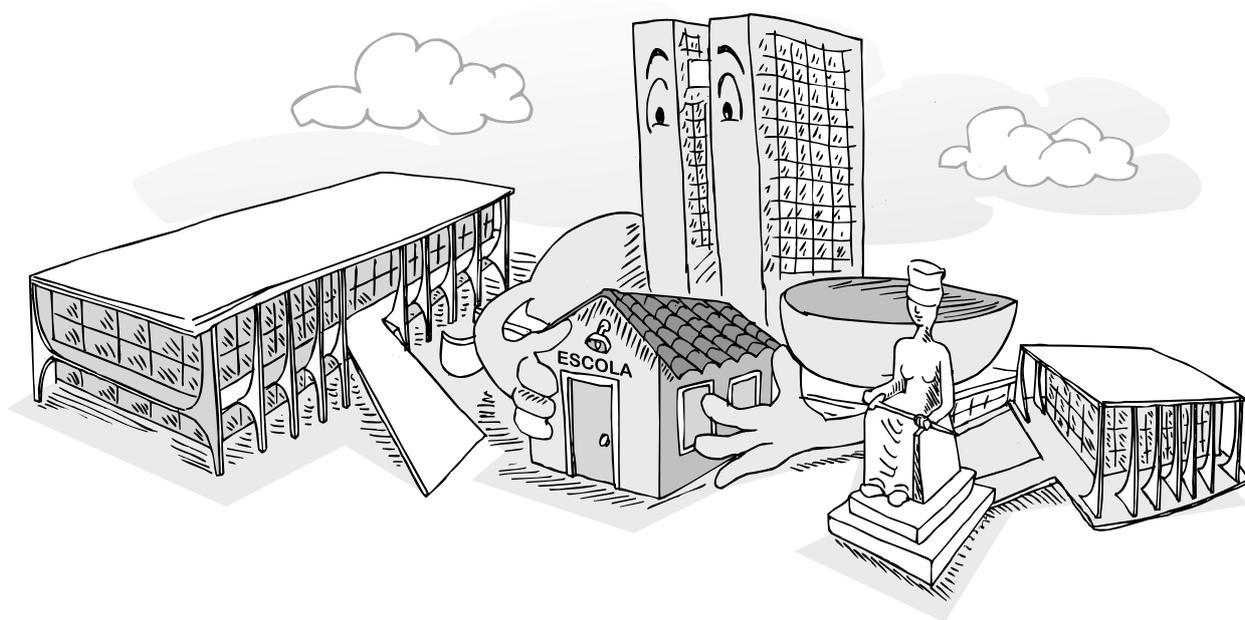
²³ MUNARIN, 2006, p. 15

²⁴ idem p. 16



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

- a) desenvolvimento de pesquisas na área;
- b) participação social e da esfera pública nas ações planejadas;
- c) inclusão de metas no Plano Nacional e nos Planos Estaduais de Educação;
- d) desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada de educadores do e para o campo;
- e) discussão e encaminhamentos sobre classes multisseriadas;
- f) desenvolvimento de cursos de EJA Profissionalizante para agricultores familiares;
- g) ampliação de transporte escolar;
- h) melhoria da infra-estrutura física e instalações;
- i) apoio a experiências inovadoras de formação de educadores e de elaboração e aquisição de materiais didático-pedagógicos;



- j) intercâmbio de experiências em Educação do Campo;
- k) desenvolvimento de Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável.

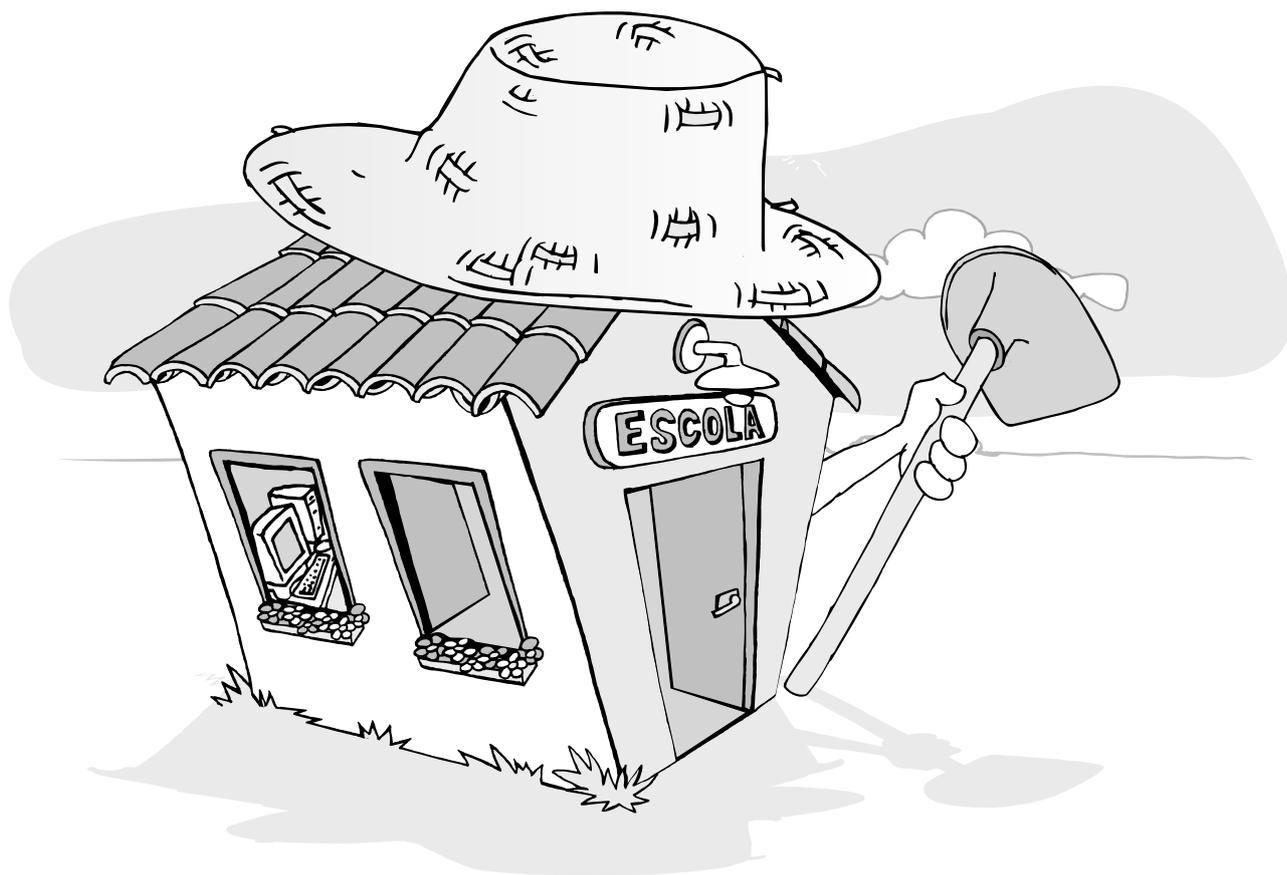
Buscando avançar na compreensão das políticas públicas para Educação do Campo, cabe identificar os principais encaminhamentos feitos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na medida em que elas podem ser reveladoras das intenções e desafios postos pelo governo e pela sociedade, já que foram construídas no seio do Conselho Nacional de Educação (CNE), com representação desses dois segmentos do Estado.

Estudo elaborado pela Undime²⁵ identifica cinco campos para a análise das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo²⁶ : Bases; Identidade das Escolas; Responsabilidades do Poder Público; Gestão e Formação de Professores.

²⁵ Educação do Campo, www.undime.org.br – Acessado em 02/01/2006.

²⁶ Resolução 1/2002 – CNE/CEB.

Quanto às bases nas quais se assentam a política pública desenhada pela referida Resolução, a Undime identifica alguns pontos relevantes. O primeiro é a “identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço do campo onde as pessoas se inscrevem 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, também, que outra fundamentação 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”.

Quanto à identidade da Escola do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, após estabelecerem a necessidade de 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 de 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”²⁷.

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

*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 entrelaçarem 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*²⁸.

Sua identidade também fica demarcada quando se estabelecem as linhas mestras para sua organização pedagógica. Para tanto, ressalta a necessidade de

²⁷ Parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais

²⁸ ARROYO, 2006, p. 114.

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 campo²⁹.

Com relação às responsabilidades do poder público, sobressaem a garantia de universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico³⁰ e a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental “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”³¹.

Sobre a forma de gestão das Escolas do Campo, perfeitamente sintonizada com o presente caderno, fica estabelecida a importância das demandas dos movimentos sociais nas políticas educacionais, sem descartar o direito à educação escolar³², bem como a instituição da gestão democrática³³, a partir de mecanismos que visem “à consolidação da autonomia das escolas e ao fortalecimento dos conselhos que propugnam por um 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”³⁴.

Finalmente, no relativo à formação de professores, a Resolução estabelece que, obedecidas as normas vigentes para esta formação³⁵, o exercício da docência na Educação Básica “prevê a formação inicial em curso de licenciatura,

²⁹ Artigo 5º das Diretrizes Operacionais.

³⁰ Artigo 3º das Diretrizes Operacionais.

³¹ Artigo 6º das Diretrizes Operacionais.

³² Artigo 9º das Diretrizes Operacionais.

³³ Artigo 10 das Diretrizes Operacionais.

³⁴ Artigo 11 e seus incisos - das Diretrizes Operacionais.

³⁵ Artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e Resoluções nº 3/1997 e nº 2/1999, ambos do CNE.

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”.

Parece 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.

Essas políticas públicas, entendidas como ações estabelecidas para a transformação da realidade, certamente 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 principal deste caderno.

Parte 2 – Gestão democrática e Conselho Escolar

A segunda parte do presente caderno traz considerações acerca da democratização das Escolas do Campo, a partir da análise do sentido da gestão democrática, considerando seus objetivos, elementos constitutivos e mecanismos de ação. Encaminhando a participação responsável da sociedade com as Escolas do Campo, identifica uma alternativa para a composição do Conselho Escolar nessas escolas, assim como analisa as possíveis funções desse colegiado.

I. Gestão democrática: democratizando a Escola do Campo ³⁶

O que compreende a democratização da educação?



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

³⁶ Baseado no texto “A democratização da Educação Básica no Brasil”, elaborado por Regina Vinhaes Gracindo para a TV Escola, programa Salto para o Futuro, em 2004.

celas cada vez mais amplas da sociedade, onde a Educação do Campo se insere. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada, como foi visto no tópico anterior.

Nas diversas instâncias do poder público – União, estados, 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. A focalização se dá na ampliação significativa do acesso a apenas um dos segmentos da Educação Básica: o ensino fundamental, com um atendimento de 34.012.434 estudantes³⁷. Mas mesmo nesse segmento há uma restrição evidente, pois somente as crianças de sete a quatorze anos são privilegiadas na oferta obrigatória do ensino fundamental³⁸, fazendo com que os jovens e adultos fiquem à margem do atendimento no ensino fundamental. 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.

Importante destacar que a democratização da educação não se limita ao acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, 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 acesso e 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 completam o sentido amplo da democratização da educação.

Se, de um lado, acesso, permanência e sucesso caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização da educação, de outro, o modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino e escolas torna-se a chave-mestra para o seu entendimento.

Assim, a última faceta da democratização da educação indica a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o exercício democrático.

³⁷ INEP, 2004.

³⁸ Vale ressaltar que a partir da Lei nº 11.274/2006 o ensino fundamental foi ampliado para 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos.

E para que isso aconteça é forjada uma nova forma de conceber a gestão da educação: uma gestão democrática.

Democratização da educação, nesse sentido, 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. E esta forma de gestão parece se configurar como aquela que Fernandes chama de protagonismo propositivo da população camponesa:

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 usuários³⁹.



³⁹ Fernandes, 2006, p.30

Quais elementos constituem uma gestão democrática?



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 imprimir à educação e a maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações.

Como elementos constitutivos dessa forma de gestão podem ser apontados: participação, autonomia, transparência e pluralidade⁴⁰.

⁴⁰ ARAÚJO, 2000.

A participação é condição para a gestão democrática: 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. Esta participação se dá de forma direta, em assembleias e reuniões, e de forma indireta, a partir da representação dos diversos segmentos mencionados, em Conselhos Escolares e instâncias similares. Assim, como participação entende-se 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 participação aqui destacada compreende a possibilidade de todos os segmentos internos e externos à escola decidirem os rumos da escola de forma coletiva, onde a execução das tarefas caberá aos seus grupos profissionais específicos.

O conceito básico de cidadania sustenta-se no exercício da autonomia e no sentido da emancipação⁴¹. Portanto, uma escola autônoma é aquela que constrói, coletivamente, seu projeto político-pedagógico (PPP), como estratégia fundamental para o compromisso com sua realização. A gestão democrática, nesse sentido, 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.

Mais do que qualquer coisa, a transparência torna-se uma questão ética⁴², 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.

O pluralismo garante o respeito à diversidade que marca os sujeitos envolvidos no processo educativo, garantindo não somente o respeito passivo, mas

⁴¹ Ver Bordignon, G. e Gracindo, R. (2000).

⁴² Ver Araújo (2000).

dando condições para que cada um possa demonstrar e ser atendido nas suas necessidades e potencialidades. É preciso, pois, romper com a lógica massificadora que tem historicamente desconsiderado a diversidade de opiniões, posturas, aspirações e demandas dos diferentes sujeitos sociais que agem no interior da escola⁴³. Assim, o pluralismo torna-se garantia de um ambiente efetivamente democrático na Escola do Campo, que visa à igualdade de direitos.

⁴³ Ver Cadernos dos Conselhos Escolares, v. 2, MEC, 2004.

Quais mecanismos são próprios de uma gestão democrática?

Uma política clara de gestão democrática para a Escola do Campo deve estabelecer, para as diversas instâncias do poder público e para a escola, espaços para a participação da sociedade na tarefa de transformar a dura realidade educacional demonstrada nos dados estatísticos aqui apresentados. São instrumentos importantes para esta experiência democrática, dentre outros: a implantação do Fórum Nacional de Educação; a revisão na composição e atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE); o fortalecimento dos Conselhos Estaduais



e Municipais de Educação; a implantação de Conselhos Escolares em todas as escolas e a escolha democrática dos dirigentes escolares.

Na escola, os instrumentos de gestão democrática organizam-se 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”⁴⁴.

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.

As características próprias da Escola do Campo propiciam 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, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, 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.

Vale 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. Mesmo com a ausência de iniciativas dos sistemas locais de ensino, os próprios professores podem organizar tais espaços democráticos.

⁴⁴ Bordignon e Gracindo, 2001: 12.

Como foi visto no caderno 5, a “gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, alunos)... [e, portanto,]...sua construção não pode ser individual, deve ser construída coletivamente envolvendo os diversos atores na discussão e tomadas de decisões”. Também assim deve ser analisada a forma de provimento do cargo de diretor da Escola do Campo, fortalecendo a idéia de exercício democrático e de prática democrática.

O mesmo caderno indicado aponta e analisa as variadas formas e propostas de acesso à gestão das escolas públicas historicamente utilizadas no sistema educacional brasileiro: 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos; e 5) eleição direta para diretor.

Estudos e pesquisas desenvolvidos mostram que “a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta”⁴⁵. E, nesse sentido, verifica-se que a eleição direta para diretor parece se configurar como a forma mais adequada num processo global de gestão democrática, pois envolve a decisão da comunidade escolar e local. No entanto, ela necessita estar associada a outros mecanismos de democratização, tais como o Conselho Escolar, para promover, efetivamente, o exercício democrático.

Na Escola do Campo podem ser encontradas comumente duas situações: a escola multidocente e a escola unidocente. Na escola multidocente, a forma de escolha do diretor pode ser pensada dentro dos parâmetros já assinalados, compreendendo tanto a escolha democrática, via eleições ou outra forma compactuada na comunidade, quanto o exercício democrático, onde seja assegurada a construção de espaços democráticos e coletivos de deliberação. Na escola unidocente, no entanto, o diretor geralmente é o próprio professor que acumula a função de responsável pela escola, preponderando sua função docente. Nesse caso, a preocupação volta-se para o exercício democrático da

⁴⁵ Afirmação desenvolvida em estudos do prof. Luiz Dourado.

gestão, onde o Conselho Escolar tem particular importância como instância democrática e coletiva de deliberação.

Vale assinalar que, em ambos os casos, 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 o seu desenvolvimento”⁴⁶.

⁴⁶ Educação pode reduzir Êxodo Rural – L. Goulart, E. Pacheco e L. Aranha – 24 de maio de 2005. http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/educacao_pode_reduzir_exodo.htm - Acessado em 18/12/2005

2. Conselhos Escolares: a participação responsável da sociedade

Quais as possíveis funções do Conselho Escolar na Escola do Campo?



Os primeiros cinco cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares indicam que a natureza das ações do Conselho Escolar é, fundamentalmente, político-pedagógica⁴⁷. Será que esta natureza é diferente quando o Conselho Escolar se implanta na Escola do Campo?

Como já foi anteriormente assinado, para que haja uma gestão de-

⁴⁷ Foram retomados alguns pontos analisados no Caderno 2 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que tratam do assunto.

mocrática na escola é fundamental a existência de espaços propícios para que novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Assim, também na Escola do Campo parece 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.

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, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as conseqüentes responsabilidades, incluindo as responsabilidades do Estado com a escola pública.

No desafio de construir uma educação de qualidade, o Conselho Escolar, como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem 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.

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 destacar 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.

Após identificar que a natureza das ações do Conselho Escolar como estritamente político-pedagógica, cabe refletir sobre alguns pontos que convergem para o entendimento do seu funcionamento, funções e competências.

A vida em comunidade, a proximidade existente entre a Escola do Campo e sua comunidade e a necessidade de quebrar o isolamento do professor com seus colegas profissionais parecem recomendar que suas assembléias sejam

cada vez mais freqüentes. Nesse sentido, talvez uma atividade relevante do Conselho Escolar seja a de organizar a pauta das assembléias, coordená-las e colaborar com o professor responsável pela escola na implementação de suas decisões.

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, e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola, o Caderno 1 do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, numa tentativa de síntese das diversas e possíveis funções do Conselho Escolar, as identifica como sendo: deliberativas, consultivas, acompanhamento e avaliação, fiscalizadoras e mobilizadoras.

Vale ressaltar que de todas 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, por excelência, um órgão de deliberação das ações político-pedagógicas da escola e, como conseqüência, a função de mobilização da comunidade escolar e local 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.

Entendendo, tal como Arroyo, que “a educação pode se tornar agente de não-expulsão”, vale reafirmar o papel da gestão democrática e dos Conselhos Escolares também na fixação do homem do campo no campo. Isso se conquista 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 se lastreiam sobre a construção de instituições fortes e democráticas.

Certamente que, nesta perspectiva de gestão democrática e de democracia participativa, que permeia todo o presente caderno, a composição, funções, responsabilidades e funcionamento dos Conselhos Escolares devem ser estabe-

lecidos pela própria escola, a partir de sua realidade concreta, mas garantindo sua natureza essencialmente político-educativa.



A função de mobilização da comunidade escolar e local 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.

Como poderia ser a composição do Conselho Escolar na Escola do Campo?



Tratar da composição do Conselho Escolar na Escola do Campo implica considerar as posições historicamente demandadas pelos movimentos sociais do campo. Vale lembrar que “movimentos sociais reivindicam uma Escola do Campo que se distingue pelo vínculo com o trabalho e a cultura do campo”⁴⁸. Assim, é imperioso pensar o Conselho Escolar no contexto do mo-

⁴⁸ http://64.233.187.104/search?q=cache:fh5Im9xkgoJ:paginas.terra.com.br/educacao/Gutierrez/blogs/zapt/2003_11_02_archive.html+EDUCA%C3%87%C3%83O+DO+CAMPO&hl=pt-BR&lr=lang_pt - Acessado em 18/12/2005.

vimento social, que, por sua vez, está inserido num projeto de nação, onde o campo se situa como uma de suas dimensões.

No movimento de redemocratização do Brasil, quando cada segmento social buscava democratizar os laços de trabalho e sua prática social, são implantados diversos tipos de conselhos, 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.

Quando trazidos para o segmento campestre, 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, no século XXI.

A título de informação, verifica-se que os Conselhos Operários surgem como uma necessidade de ampliar a ação dos soviets, que, até então, eram fundamentalmente comitês de greve. Perceberam que precisavam “discutir não só salários e condições de trabalho, mas todas as questões relativas à sociedade em geral [e assim] tiveram que achar seu próprio rumo nesse campo e tomar decisões sobre questões políticas”⁴⁹.

Anton Pannekoek⁵⁰, referindo-se aos Conselhos Operários, descreve por que vale a pena participar, numa clara demonstração de que participar implica trabalho e responsabilidade, mas, mesmo assim, é o único caminho para a liberdade.

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 para o trabalhador que tem o espírito fatigado pelo labor quotidiano, uma tarefa

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Anton Pannekoek (1873–1960) foi um astrônomo e teórico marxista neerlandês e o principal teórico dos conselhos operários.

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 libertar pelos outros, que fazem desta libertação um instrumento de domínio, é simplesmente substituir os antigos patrões por novos.

Trazendo para a realidade do campo e, nela, para a realidade escolar, certamente esta afirmação – de que a liberdade se conquista pela participação – também é verdadeira. De forma análoga, pode-se dizer que assim como para os soviets não bastava discutir somente greve e salário, também assim 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.

É bem verdade que existe um certo descrédito para com os Conselhos Escolares, de forma geral. Isso é perfeitamente compreensível por razões históricas. De um lado, isso ocorre pela pouca divulgação e interesse das escolas em compartilhar de 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. Neste 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 elas.

Mas este não é o caminho aqui proposto. O Conselho Escolar, com base na gestão democrática das Escolas do Campo, 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 escolas 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.

Como anteriormente foi assinalado, a composição do Conselho Escolar deve ter representação de todos os segmentos 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, ele próprio, escolher quem representa cada um dos segmentos. Com isso, fica garantido um canal fundamental entre representantes e representados e diminui-se a possibilidade de manipulação de interesses.

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, apesar da cercania dela. 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.

- a) Quanto aos representantes da escola – Muitas vezes estas escolas são unidocentes ou caracterizam-se como escolas isoladas, onde o professor é 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 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 de seu filho. Com isso, o 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 muitos não possuem maior ligação com a escola da comunidade? Quem pode ser envolvido: apenas os que mantêm relações diretas com a escola?

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 outro grupo cultural. Outra sugestão que vale para outros segmentos é a de que pessoas analfabetas possuem plenas condições para participarem de um Conselho Escolar. Isso porque não é somente o nível de instrução que aufere 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 dos 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.

Parte 3 – O Conselho Escolar e o acompanhamento pedagógico

Na terceira parte deste trabalho analisa-se a atuação do Conselho Escolar nas Escolas do Campo. Para tanto, trabalha-se com conceitos de educação socialmente referenciada e formas de organização desse tipo de escola. Focaliza predominantemente o projeto político-pedagógico identificando-o como o eixo do trabalho do Conselho Escolar e trazendo reflexões sobre sua construção, com destaque para os conteúdos, metodologias e avaliação mais apropriadas às Escolas do Campo.

O Conselho Escolar, ao acompanhar o processo educativo que se desenvolve na Escola do Campo, precisa focalizar suas ações no sentido de definir (1) o sentido de qualidade na educação; (2) a organização da escola; (3) o eixo que norteará a relação do Conselho Escolar com a escola; (4) e a melhor forma de avaliação da prática social da Educação do Campo.

I. O sentido de qualidade e a organização da Escola do Campo

A escolha democrática dos dirigentes escolares e a implantação de colegiados possibilitam desvendar os espaços de contradições gerados nas articulações dos diversos interesses sociais que incidem sobre o campo. 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 proposição e construção de um projeto educacional inclusivo”⁵¹. Pode-se depreender, assim, que o Conselho Escolar não tem um fim em si mesmo; ele é instrumento que visa à democratização da educação que, por sua vez, objetiva uma educação inclusiva e emancipadora.

⁵¹ Azevedo e Gracindo, 2004: 34.

Nesse sentido, tendo a especificidade da Escola de 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-pedagógico⁵².

Qual o sentido de qualidade socialmente referenciada no campo?



Na segunda parte deste caderno, refletiu-se sobre a importância da qualidade da educação como condição para o sucesso escolar. Sabe-se que a palavra qualidade, por não ser auto-explicativa, recebe diferentes interpretações, que revelam posturas também diferentes em relação à educação e sua importância no contexto social mais amplo.

⁵² Doravante denominado PPP.

O Conselho Escolar precisa debater com toda a escola 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.

O Caderno 2 do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares analisa a questão da qualidade da educação 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. Ele adverte 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 referenciada, 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?

A Escola do Campo, talvez mais fortemente que todas as demais, 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.

Vale ressaltar 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 técnico é o mais enfatizado, (2) ou 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.

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.



Como se organiza a Escola do Campo?

Como anteriormente já foi dito, a escola recebe reflexos das relações mais amplas da sociedade, nessa mesma compreensão, Arroyo expressa que:

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 Fundeb, de Fundef, nem sequer 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 acompanha toda nossa história da construção da escola do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as*⁵³.

Estudo realizado por Goulart, Pacheco e Aranha (2005) sobre o êxodo rural, indica que as Escolas do Campo

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

Duas coisas ficam patentes nos estudos e pesquisas sobre as Escolas do Campo: (1) a necessidade de que sua organização seja pensada de forma coletiva; (2) e que esta organização tenha como base a realidade onde está localizada. Certamente essas duas considerações parecem fundamentais para a organização da Escola do Campo.

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: não existe somente uma forma de organização da Escola do Campo. Portanto, ela não é uniforme.

Mesmo tendo adquirido destaque e visibilidade para a maior parte da sociedade, a Escola do Campo não se restringe às escolas oriundas dos movimentos sociais, tais como as da Caatinga e Floresta (Ex.: Salomão Age, do Pará); as do

⁵³ Arroyo, 2006, p. 53.

Cerrado (CAA e Projeto Geraizeiras); as do MST, que são itinerantes (escola “do movimento” e “em movimento” e em luta pela reforma agrária). Assim, vale identificar outras experiências nascidas em espaços diferenciados, tais como as da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas e escolas indígenas, dentre outras. Mesmo tendo aspectos comuns, por serem predominantemente 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.

Duas questões podem ser levadas na organização da Escola do Campo: (1) a importância da educação de jovens e adultos como um 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.

Para uma gestão democrática e para a organização do Conselho Escolar, um potencial importante desse tipo de escola não pode ser desconsiderado: a 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.

No tocante às questões administrativas, verifica-se 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, o trabalho administrativo, que seria da secretaria dessas escolas, funciona na sede do município ou em um departamento da Secretaria Municipal de Educação. Isso implica um redimensionamento da relação da escola com o município.

Dois pontos sobre o trabalho do professor merecem destaque na organização da Escola do Campo: sua formação e sua atuação.

Quanto à formação do professor da Escola do Campo, pesquisas 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.

Além de uma formação básica de bom nível, pelo menos, equivalente ao ensino médio, 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. Essa é uma especificidade do campo que faz com que o professor se municie de técnicas de trabalho diversificado que, de um lado, o auxilie na diversidade 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, Arroyo aponta outra questão importante:

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 educadores⁵⁴.

Todas 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 ad-

⁵⁴ Arroyo, 2006, p. 114.

ministrativo; (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.

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 integralmente sua atividade principal: a docência, e, de outro, à implantação de núcleos pedagógicos que quebrem o isolamento do professor das escolas unidocentes, fazendo com que professores de uma mesma região possam trocar experiências, num processo de educação permanente.

Importante destacar que todas as questões aqui apresentadas, tanto as de formação como as de atuação do professor nas Escolas do Campo, exigem 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 a alta prioridade da Educação do Campo, no contexto do desenvolvimento global da sociedade brasileira.

A proposta de 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 concernentes às necessidades do campo, quanto para deliberações coletivas que objetivem a organização de ações próprias da Escola do Campo, no nível local.

2. O projeto político-pedagógico como eixo do trabalho do Conselho Escolar

Como relacionar o papel do Conselho Escolar ao projeto político-pedagógico?



Retomando 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 aprendizagem (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 configura como um projeto em ação, pois se alimenta das avaliações desenvolvidas sobre sua própria ação para se re-conduzir e se re-programar. É nele que são estabelecidos os conteúdos, as metodologias, as avaliações a serem desenvolvidos na escola, tendo como eixo e prioridade a formação humana e a construção da cidadania do campo.

Sobre o PPP das Escolas do Campo, Casali⁵⁵ assim se expressa:

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 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.

Desta forma, além de destacar a importância do PPP da Escola do Campo, vale ressaltar a importância do acompanhamento responsável do Conselho Escolar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação como canal de participação popular nas deliberações escolares.

⁵⁵ Derli Casali é formado em filosofia e é coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). http://64.233.187.104/search?q=cache:uGrPdnz8hlwJ:www.adital.com.br/site/noticia.asp%3Flang%3DPT%26cod%3D13211+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo&hl=pt-BR&lr=lang_pt - Acessado em 18/12/2005.

Quais reflexões são relevantes sobre conteúdo e metodologia para o PPP?

A primeira atividade a ser desenvolvida na elaboração do PPP é a de discutir e delimitar o tipo de educação a ser desenvolvida na escola, para torná-la uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada no campo. Neste momento, todas as demandas do campo, bem como as especificidades dos sujeitos que nele vivem, precisam ser compreendidas como alicerces desta construção político-pedagógica.

Nessa elaboração, devem ser levadas em consideração as diversas experiências pedagógicas historicamente desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade civil organizada, que estão voltadas para a formação humana. Certamente, a análise destas experiências poderá auxiliar na tomada de decisão de cada Conselho Escolar.



A título de ilustração, Rudá⁵⁶ apresenta uma série de experiências realizadas em São João do Triunfo, no Paraná, e em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul.

Em São João do Triunfo, por exemplo, ele aponta as seguintes inovações:

1. Formação de professores de escolas rurais, via “reuniões pedagógicas” nas quais era definido o programa educacional, pelos professores e pelo governo. Como consequência, várias inovações surgiram, dentre as quais se destacam: a Semana da Comunidade; organização de espaços de lazer, onde eram distribuídos baralhos, brinquedos, papel, tinta, chimarrão, visando reconstruir os laços comunitários, desgastados pelos anos de crise econômica; a Feira de Ciências, onde, a partir do mapeamento de brinquedos e atividades típicas do meio rural, foram realizadas exposições, onde alunos explicavam como se fazia um balaio, como se cultivava uma planta, com se fazia um remédio com plantas medicinais. Vale destacar que essas atividades originaram conteúdos específicos que foram inseridos no currículo escolar.
2. Criação do Conselho Escolar, composto por pais, alunos e professores, a partir do qual os pais começaram a acompanhar as obras.
3. Mudança do período de férias escolares, respeitando o ano agrícola, transferindo as férias de julho para agosto e setembro, meses de colheita.

Em Ronda Alta, Rudá indica que o programa educacional apoiou-se em dois pilares:

1. Adoção de metodologia de ensino baseada em Paulo Freire, valorizando o conhecimento do homem do campo, com a implantação de Ciclos de Pais e Mestres, onde se ensinavam técnicas de cultivo e preparo do solo ou ainda contribuía com a merenda escolar.
2. Implantação dos centros regionais de ensino (CRE) no meio rural, nucleando escolas que estavam dispersas e sem infra-estrutura, diminuindo, inclusive, o custo operacional global.

⁵⁶ Ricci, Rudá. Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro <http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>

Rudá acredita que a partir dessas experiências foi sendo construído um caldo de cultura junto a educadores de escolas rurais, constituindo um núcleo de orientação dos procedimentos inovadores, dentre os quais se destaca:

1. a mudança do calendário escolar, respeitando-se o calendário agrícola;
2. a redefinição dos conteúdos curriculares, adotando-se uma forte tendência à interdisciplinaridade, tendo como eixo articulador as questões ambientais;
3. a participação da comunidade, na gestão, no acompanhamento das práticas educativas ou mesmo ministrando aulas e programas na escola;
4. a articulação da formação acadêmica, moral (em especial, ressaltando as práticas comunitárias) e lazer (normalmente esquecidas nas programações oficiais);
5. a nucleação de pequenas escolas no meio rural.

O autor indica também, em seu texto, outras experiências que se apresentam como alternativa às escolas rurais formais: as escolas comunitárias rurais e as escolas desenvolvidas pelo MST. Relata, ainda, experiências de inovação ocorridas nos últimos anos nas escolas agrotécnicas, que construíram alternativas que ainda estão em fase de experimentação.



Na escolha dos conteúdos e metodologias mais adequadas às Escolas do Campo, deve-se ter extremo cuidado para que haja forte relação entre eles e a cultura local. Isso porque o conhecimento se constrói na relação social, no confronto de saberes: entre a cultura universal e a cultura local, entre o erudito e o popular.

Sobre o conceito de “Saber Popular”, Casali⁵⁷ apresenta interessante análise:

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 socioculturais: 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 plantios, 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. A luta pela terra requer de nós uma política pedagógica que ajude ao campesinato a garantir tudo o que foi acumulado em seus imaginários, nas frestas lendárias onde os saberes se afirmam como identidade e como legado histórico.

Com isso se quer demonstrar a importância do respeito à identidade local na construção dos conteúdos escolares, sem, no entanto, desqualificar a cultura universal que desfaz a possibilidade de predestinação do homem do campo somente ao conhecimento do que ocorre em seu ambiente mais próximo.

Esse confronto de saberes encaminha uma melhor forma de encarar a constante dicotomia existente entre o ensinar e o aprender, encontrada nas salas

⁵⁷ Idem 55

de aula das escolas brasileiras. Como já nos ensinava Paulo Freire, na prática social da educação todos ensinam e todos aprendem, num processo dialético que gera novos conhecimentos, como sínteses provisórias deste movimento.

Ao falar de conteúdos e metodologias para a Escola do Campo, duas questões se apresentam como obstáculos ao respeito à cultura local e, portanto, ao movimento dialético de construção de conhecimentos: os livros didáticos e a visão conteudista⁵⁸ de muitas propostas educacionais.

Quanto aos livros didáticos, verifica-se, em grande medida, sua descontextualização com a cultura do campo, dado que são freqüentemente elaborados na cidade por educadores que possuem pouca ou nenhuma inserção no conhecimento da vida do campo. Com isso, surge a necessidade de elaboração de material complementar ou novos materiais, em substituição ao livro didático existente, garantindo, todavia, a expressão do conteúdo universal.

Quanto à visão conteudista, ela tem se apresentado como extremamente nociva nas salas de aula, especialmente nas classes multisseriadas, fazendo com que o professor esteja sempre “correndo atrás do tempo” para cumprir o conteúdo exigido, que é, muitas vezes, absolutamente destituído de significado social.

Com essa percepção, tem-se consciência de que o estudante do campo é portador de rica experiência de vida. Portanto, valorizar o saber e a cultura do estudante e da comunidade no processo de aprendizagem escolar deve ser uma característica da Escola do Campo. Para tanto, o Conselho Escolar deve ter atenção redobrada e acompanhar, muito detidamente, este aspecto no planejamento do PPP.

Torna-se importante trazer uma reflexão de Jesus⁵⁹ sobre a importância da metodologia, na organização do PPP:

⁵⁸ Idéia de que o conteúdo tem significado e importância em si mesmo, gerando a idéia de que uma proposta educacional será melhor quanto mais ela proporcionar apreensão de maior quantidade de conhecimentos, independentemente de sua aplicabilidade ou adequação ao meio.

⁵⁹ Jesus, 2006, p. 53

Um dos fundamentos das práticas pedagógicas dos movimentos está na metodologia e nos seus processos. As metodologias interdisciplinares estão subsidiando os movimentos a ampliar a compreensão a partir dos diversos campos do saber. Sem negar as especificidades dos campos científicos, não reduz toda explicação a eles. Compreende-se que o processo de apreensão e produção do conhecimento não pode ser atomizado, homogeneizado e particularizado.

Além disso, nos aspectos metodológicos, o respeito às vivências locais e às aprendizagens contextualizadas na realidade indicam caminho seguro para a organização pedagógica das Escolas do Campo. E dentre as metodologias freqüentemente utilizadas nessas escolas, destaca-se a Metodologia da Alternância, que

consiste em processo educativo no qual o aluno não fica o tempo todo na escola. Ele passa um tempo na escola e outro com a família, incluindo estes no processo educativo. Nesta metodologia, a família ajuda a elaborar o processo de educação da escola. O aluno tem uma participação na sua comunidade desenvolvendo ações como a assistência técnica e extensão rural orientada pelos professores e monitores, além de ter um projeto de atuação na comunidade. Segundo explica o presidente da União Nacional das Escolas de Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), Carlos Cristóvão Sosai, a metodologia da alternância é sustentada pelos eixos da vivência comunitária, familiar e escolar. 'Os estudos são integrados com este tripé e têm que levar em conta estes esteios, ressalta Sosai.'⁶⁰

Chamando esta metodologia de Pedagogia da Alternância, Rudá⁶¹ afirma que

⁶⁰ <http://www.incra.gov.br/noticias/news/Ano/2005/mes/Setembro/semana3/12>
- Acessado em 02/01/2006.

⁶¹ Ricci, Rudá. Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro <http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>.

existem, hoje, cerca de 1.000 centros no mundo todo que adotam a Pedagogia da Alternância. Na América Central, destacam-se as experiências da Nicarágua, Guatemala, Honduras, Panamá e El Salvador. Na América do Sul, além do Brasil, destacam-se as experiências argentinas (articuladas na Associação para a Promoção das Escolas Famílias Agrícolas - APEFA e Centros Educativos para a Produção Total - CEPT) e uruguaias. Atualmente, os países membros do Mercosul procuram constituir uma rede, a RED-ALT - Rede de Educação Familiar Rural por Alternância.

Já no Brasil, o autor referenciado indica que a Pedagogia da Alternância

inicialmente, envolveu os municípios de Anchieta, Piúma, Rio Novo do Sul e Ico-nha. Hoje, as EFAs subdividem-se em quatro vertentes: a) as vinculadas ao Movimento de Educação Promocional do ES (Mepes); b) as afiliadas à Associação das Escolas da Comunidade e Famílias Agrícolas da Bahia (Aecofaba); c) as Casas de Família Rural (com maior presença no sul do país); e d) as Escolas Comunitárias Rurais.

Desvelando a prática, a referida pedagogia compreende que

o projeto educativo ocorre em três momentos, envolvendo a casa do aluno, o centro educativo (a escola) e o meio sócio-profissional. Se a casa é o local da pesquisa e observação, o centro educativo é o local da socialização das experiências, da comparação, análise, interpretação e generalização. O meio profissional é onde são aplicados os conhecimentos e onde surgem novos temas de pesquisa.

Os instrumentos pedagógicos e recursos utilizados são, também, distintos das escolas formais. As EFAs utilizam planos de estudo (elaborados em conjunto), cadernos de realidade (cadernetas de campo), visitas de estudo, visitas às famílias e empreendimentos profissionais e projeto profissional do jovem.

Algumas experiências brasileiras já possuem planos de formação estruturados. Este é o caso da EFA Chico Mendes, situada em Conselheiro Pena (MG). A escola possui 10 alternâncias e propõe oito temas de planos de estudo. Os primeiros dois

anos tratam de temas gerais e da vivência do aluno, o terceiro ano trabalha a produção regional (em especial, café) e o quarto ano enfatiza os processos produtivos (com introdução de estágios para aprofundar a descoberta profissional).

As EFAs articulam-se, no Brasil, ao redor da Unefab (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil).

Com esses atributos para os conteúdos e para a metodologia das Escolas do Campo, até mesmo o processo de alfabetização se configura na medida em que a concepção de letramento⁶² considera a diversidade lingüística do campo, mostrando a importância do uso social da escrita e da leitura. Nesta concepção, não existe a linguagem “errada”, pois ela é sempre consequência de uma dada cultura e, como tal, deve ser compreendida e respeitada. Nesse sentido, o povoamento com palavras em todo o ambiente escolar e no seu entorno, nomeando os diversos objetos ali existentes, na linguagem local e na linguagem “erudita”, tem sido uma boa estratégia para se criar um ambiente alfabetizador.

Assim, o PPP deve dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem do estudante residente no campo, com a construção de ambientes educativos que oportunizem aprendizagens de convivência com vários contextos culturais, econômicos e políticos, que são expressos por diversos projetos da comunidade, dentre eles: o Projeto Caatinga, Resab, Escola de Roçado, Serta, educação na floresta, no cerrado, dentre outros.

O Conselho Escolar, nesse contexto, deve incentivar o processo de alfabetização e demandar dos sistemas de ensino a criação de oportunidades de alfabetização de crianças, adolescentes e adultos, como prioridade estratégica do PPP. O desafio da alfabetização, como já assinalado, é uma prioridade no universo escolar, em especial no campo, tendo em vista os fracos indicadores externos de avaliação da aprendizagem nestas escolas.

⁶² Sobre este tema, ver a obra de Magda Soares, Marcos Bagno e Stela Maris Ricardo.

Com isso tudo, reforça-se a urgência em explorar a riqueza das experiências de vida dos estudantes e da comunidade como um canal efetivo de articulação com o saber científico e, com isso, proporcionar a construção de conhecimentos necessários à formação humana dos sujeitos sociais do campo.

Além do destaque aqui dado à alfabetização nas Escolas do Campo, a profissionalização deve ter tratamento privilegiado na construção do PPP. Como já foi mencionado, a lógica imposta pela globalização e pela postura neoliberal trouxe reflexos para a Escola do Campo que não condizem com as suas necessidades e potencialidades. Nesse sentido, a formação profissional nas Escolas do Campo deve estar em constante confronto com a expropriação e a exploração da natureza, negando o modelo externamente estabelecido para a questão da terra. Certamente, sem a reforma agrária e outras políticas estruturantes para o campo, as possibilidades de uma formação profissional que faça mudar os sentimentos ambientais e os valores hoje fixados para o campo torna-se tarefa árdua e extremamente combatida pelos que não desejam mudanças na ordem vigente.

Tal como todo o processo educativo, a profissionalização no campo necessita ser pensada como conseqüência do confronto de saberes científicos e populares, com um ingrediente a mais: a sua objetivação na prática. Isso porque o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente⁶³. Com isso, pode-se reafirmar a extrema relevância do envolvimento dos estudantes em projetos desenvolvidos no campo, como foi anteriormente assinalado.

Duas idéias necessitam ser cuidadosamente analisadas quando se fala em formação profissional: competência e empregabilidade. Ambas surgem com muita força nas políticas públicas de profissionalização das últimas décadas, sob a chancela da lógica neoliberal. Segundo alguns estudiosos da relação educação e trabalho, esta lógica “teve nas noções de ‘empregabilidade’ e ‘competências’ um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras inicia-

⁶³ Marx e Engels. Ideologia Alemã.

tivas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação”⁶⁴. Isso parece se dar na medida em que ambos os termos se centram numa proposta individualista e não numa proposta social, gerando uma “perspectiva desintegradora: é o fim do contrato social para todo contrato se tornar um contrato de indivíduos ou um contrato cível como qualquer outro”⁶⁵.

Numa contra-ação à formação aligeirada, fragmentada e tecnicista apresentada, a formação profissional nas Escolas do Campo necessita fortalecer aprendizagens voltadas para a apreensão de linguagens, agregadas a um largo espaço para a criatividade, participação e solidariedade. Tudo isso assentado na consciência do potencial do campo e nos seus valores.

Vale ressaltar que todos os aspectos aqui indicados, na construção do PPP e especialmente sobre o papel do CE nesta atividade, não se configuram como um fim em si mesmo. Toda a postura de acompanhamento e de participação tem uma finalidade maior: a construção de uma educação democrática e emancipadora para os sujeitos do campo.

⁶⁴ Frigotto, Ciavatta e Ramos.

⁶⁵ Depoimento de Frigotto em entrevista realizada em Joinville, em 2001 - <http://an.uol.com.br/2001/jun/03/1ger.htm> - Acessado em 20/12/2005.

Como o PPP pode encaminhar a organização das escolas e da sala de aula?



São três as reflexões aqui encaminhadas sobre a organização das Escolas do Campo: as classes multisseriadas; a nucleação de escolas e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico.

Sabe-se que a organização das Escolas do Campo é fundamentalmente multisseriada. Dados do Censo Escolar do INEP de 2004 informam que há no Brasil 73.685 escolas multisseriadas na área rural. Isso ocorre dada a enorme dispersão geográfica da moradia dos estudantes, que concentra em cada escola um pequeno número de alunos fazendo com que fiquem agregados, numa mesma sala

de aula, estudantes de níveis diferentes de apreensão de conhecimentos. É comum encontrar nessas classes multisseriadas estudantes com desempenhos equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O Censo de 2000 do IBGE aponta que das escolas que oferecem o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, 64% eram formadas por classes multisseriadas e, por isso, apresentam muitos desafios para garantir às populações do campo seu direito à escolarização obrigatória.

Ao indicar formas de organização da escola do campo e ao se perguntar “se é possível construir outro sistema educativo, outra organização da escola, que organização da escola? O modelo a seguir será a organização seriada das escolas da cidade?”, Arroyo⁶⁶ aponta que é necessário:

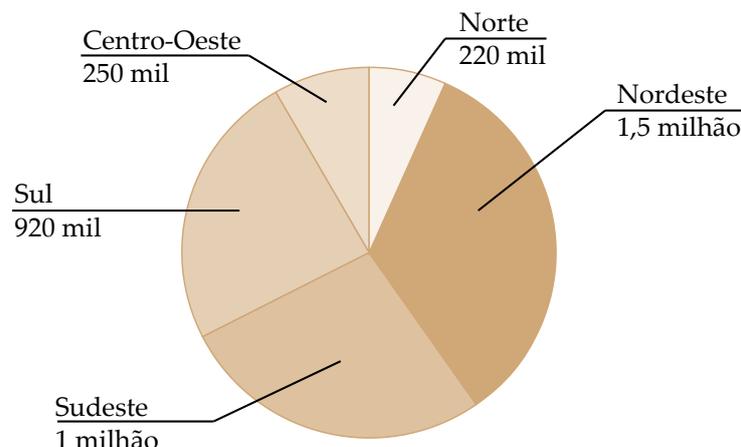
superar a reação tão freqüente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Não é com séries. (...) Classificar a escola do campo como multisseriadas leva a uma visão sempre negativa e a tendência dos professores a organizar a escola por séries, apesar de terem idades tão diferentes. Leva a recortar os conhecimentos: “agora trabalho o conteúdo da primeira série, agora com vocês o da segunda...”. Isso é um caos! A pergunta: vamos acertar com uma organização da escola do campo que não seja cópia da escola seriada da cidade que queremos já destruir? Eu sou um grande defensor que esta escola seriada seja desconstruída e que se organize a partir das temporalidades humanas.

Para fazer frente aos problemas advindos das classes multisseriadas (ou multiidades, como quer Arroyo), surge a estratégia de nucleação das escolas, garantindo o transporte aos estudantes. Ocorre que esta estratégia tem culminado com uma experiência questionável: a nucleação na cidade. As críticas a essa

⁶⁶ ARROYO, 2006, p. 113 e 114

abordagem estão centradas no argumento de que ela promove um desmonte do campo, agravado pelo fato de que a identidade do campo não é acolhida na cidade e chega a ser objeto de discriminação. Assim, alguns municípios equivocadamente estão desativando a Escola do Campo e transportando os alunos para o perímetro das cidades, apresentando um enorme desafio para os movimentos sociais e para o poder público.

Uma evidência clara deste deslocamento é confirmado por dados do INEP (2003), ao revelarem que o transporte escolar oferecido pelas secretarias municipais e estaduais de educação é utilizado por 3,9 milhões de alunos residentes em áreas rurais do país. Abaixo, é possível visualizar o significativo número de estudantes atendidos por região.



Sobre isso, Munarin⁶⁷ assim se expressa:

A política de transporte escolar (...) bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas do campo. Em conseqüência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizadas.

⁶⁷ MUNARIN, 2006, p. 24

Acresce a esses dados alarmantes, a existência de 650 mil jovens de 15 a 24 anos oriundos de áreas rurais que estavam residindo na cidade, no ano de 2000 (Censo 2000).

Certamente devem ser consideradas outras formas, que não a da nucleação na cidade, para atendimento a estes estudantes que não os tirem de sua realidade e que minimizem o enorme tempo gasto por eles para se deslocarem até a escola.

A busca de alternativas para as escolas multisseriadas está a exigir uma tomada de decisão em termos de políticas articuladas que envolvam, dentre outros fatores, a formação dos professores para atuarem nessa realidade, a construção de propostas pedagógicas específicas e a disponibilização de infra-estrutura física adequada para o desenvolvimento de metodologias alternativas.

Um ponto importante a ser comentado neste caderno, mas que é tema central do caderno 4 do programa, é o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico⁶⁸. Esta problemática se configura numa das questões que o PPP da Escola do Campo precisa se debruçar, discutir e encaminhar soluções. O Conselho Escolar pode, de sua parte, trazer contribuições significativas para algumas questões: como adaptar o calendário escolar às necessidades do campo sem diminuir o tempo dedicado aos estudos, pelos estudantes, estabelecido de 200 dias letivos e quatro horas diárias de aula? Como, nas classes multisseriadas, escolher ou criar metodologias que, mesmo com a divisão das atenções do professor para proporcionar quatro aulas diferenciadas, não reduza a um quarto o tempo de aprendizagem do estudante?

O citado caderno alerta que “para assegurar esse tempo pedagógico, o currículo é definido em termos oficiais”, o que deve ser levado em consideração na elaboração do PPP. Para tanto, ressalta que “o estudante tem direito à continuidade e terminalidade de estudos, o que envolve a definição/organização

⁶⁸ Ver caderno 4 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

de atividades curriculares no coletivo da escola. E, para que essas experiências sejam bem-sucedidas, deve ser respeitado o ritmo, tempo e as experiências dos estudantes”.

Todo trabalho democrático de construção de um PPP adequado à realidade do campo não pode, no entanto, negar o processo formativo “por meio de descompromisso em relação às condições que favoreçam a progressão de cada estudante”. Com isso, é “imprescindível ter clareza que o incentivo às formas democráticas de convivência escolar tem por premissa o estabelecimento de condutas construídas coletivamente que auxiliem a efetivação de práticas pedagógicas que considerem o ritmo individual do estudante”.

Qual o sentido e a abrangência da avaliação no PPP?



Na organização do PPP da Escola do Campo, uma das questões mais controversas é a avaliação. Isso porque a cultura da avaliação como “medida” de desempenho do estudante tornou-se prática comum às escolas brasileiras. Numa escola que busca a autonomia e a emancipação dos sujeitos sociais, a avaliação produtivista, punitiva e classificatória não encontra guarida. Tal como o tópico anterior, a questão da avaliação na escola é um ponto de reflexão dos demais cadernos deste programa, com especial destaque aos cadernos 2 e 4. Dada, entretanto, a especi-

ficidade das Escolas do Campo, cabe reafirmar algumas posições e apresentar outras novas reflexões complementares.

Nesta tarefa da escola e do Conselho Escolar precisa-se, inicialmente, identificar: para quê avaliar, como avaliar e o quê avaliar na Escola do Campo.

O primeiro ponto encaminha a idéia que a avaliação não deve ser um fim em si mesma. Ela é, na verdade, uma necessidade de qualquer prática social, no sentido de obter informações que possibilitem a tomada de novas decisões de continuidade ou de revisão nas ações programadas. Assim, ela não pode ser nem classificatória, nem punitiva, pois seu objetivo (o para quê) não se esgota na constatação de pontos fracos e fortes de todo o ambiente escolar. Ela necessita ensejar ações futuras, sinalizar para novas conquistas. Assim, a avaliação existe para melhorar a cada dia a prática educacional.

O segundo ponto, como avaliar, reafirma algumas posturas anteriormente ressaltadas, que indicam a organização de uma gestão democrática. Com isso, a avaliação deve ser tarefa de todos que participam direta ou indiretamente do processo educativo, isto é, deve ser coletiva e democrática. Além disso, o como revela as formas pelas quais a educação é avaliada: metodologias que buscam identificar a essência ou metodologias que ficam na aparência dos fatos. Como conseqüência de todas as lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, que revolucionou muitas das práticas clientelísticas, fisiológicas e de submissão dos sujeitos camponeses, certamente a Escola do Campo não possui outra alternativa que não a de ser uma escola de cunho democrático. Com isso, o como avaliar não prescinde do envolvimento de todos os segmentos escolares e comunitários, numa troca de percepções que viabilizam o para quê da avaliação: a construção de uma escola inclusiva e emancipadora dos sujeitos sociais do campo.

O terceiro ponto sobre a avaliação, que é destaque na organização do PPP, questiona o quê deve ser avaliado no processo educativo da Escola do Campo. Duas são as possibilidades de análise dessa questão: uma volta-se para indagar se é o produto ou o processo educativo que deve ser alvo das avaliações; o outro busca dimensionar os aspectos escolares que devem ser avaliados.

No primeiro caso, o caderno 2 já indicava que a avaliação precisa “considerar, além do ‘produto’ expresso nas notas/menções dos estudantes, o ‘processo’ no qual se deu essa aprendizagem, revelado nas condições da escola e na ação do professor, dentre outros”. Numa avaliação no contexto democrático,

“todo processo educativo passa a ter a maior relevância como meio para a efetivação da aprendizagem e o produto deste processo – a aprendizagem efetivamente alcançada – é o resultado de todo o esforço realizado pelos estudantes, docentes, gestores e todos os demais segmentos escolares. Nessa ótica, torna-se importante destacar que o sucesso ou fracasso na aprendizagem é coletivo, ou seja, da escola como um todo”.

O segundo caso encaminha a necessidade de identificar, no processo e no produto, quais os aspectos que precisam ser alvo de avaliação, numa escola cidadã e de qualidade. De forma global, percebe-se que avaliar o desempenho do aluno de forma solta, isto é, descontextualizada, não tem contribuído em nada para a melhoria da educação. Ao contrário, tem trazido apenas conseqüências negativas, como a baixa auto-estima dos estudantes e a conseqüente evasão escolar. Assim, deve-se identificar outros aspectos a serem contemplados na avaliação, tais como: o contexto social onde a escola está inserida; as condições da escola para uma aprendizagem relevante; os mecanismos utilizados na gestão democrática da escola; a atuação do professor no processo educativo e, finalmente, o desempenho escolar dos estudantes, desta forma visto como parte de um todo orgânico.

Vale ressaltar que no contexto adverso em que se insere a Escola do Campo, conseqüência de políticas historicamente excludentes e discriminatórias, o presente caderno buscou, nada mais e nada menos, senão trazer algumas reflexões e encaminhamentos para que o Conselho Escolar na Escola do Campo possa, ele próprio, construir seus caminhos singulares, na luta que já empreende, há muito tempo, em prol de um país justo, humano e solidário para todos os cidadãos do campo.

Referências

ARAÚJO, Adilson César de. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeo. 2000.

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

AZEVEDO Janete e GRACINDO Regina Vinhaes. Educação, sociedade e mudança. Brasília: CNTE, 2004.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura & AGUIAR, Márcia (orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

BRASIL. Parecer nº 36/2001, Brasília: MEC, 2003.

BRASIL, Resolução 1/ 2002, CNE.

CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes (org.). Como se formam os sujeitos do campo? – Brasília: PROBERA:NEAD, 2006.

DOURADO, Luiz Dourado. 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.

FERNANDES, Bernardo. 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.

FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS. Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário, ano 3, número 3, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista realizada em Joinville, em 2001 - <http://an.uol.com.br/2001/jun/03/1ger.htm> - Acessado em 20/12/2005.

GOULART, L., PACHECO, E., e ARANHA, I. Educação pode reduzir êxodo rural, 24 de maio de 2005, do site:

http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/educacao_pode_reduzir_exodo.htm - Acessado em 18/12/2005.

GRABOSWKI, Gabriel. <http://www.acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/internet2/resumo.jsp?id=136> - Acessado em 26/11/2004.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O papel dos colegiados na gestão escolar. Texto de apoio para a série Fazendo Escola, Brasília: MEC, 2004.

_____. A democratização da educação básica no Brasil. TV Escola, Rio de Janeiro: Programa Salto para o Futuro, 2005.

_____. Conselho Escolar e educação com qualidade social. TV Escola, Rio de Janeiro: Programa Salto para o Futuro, 2005.

IBGE – Síntese dos Indicadores Sociais – 2004.

IBGE – Censo de 2000.

INEP/IBGE. A democratização da educação no Brasil. Estudo desenvolvido pelo INEP sobre o Censo Demográfico 2000, no tocante à educação tendo como consultora: Regina Vinhaes Gracindo (UnB).

INEP. Sínteses de indicadores sociais, 2004.

INEP. Informativo de agosto de 2003.

JESUS, Sonia Meire S. A de. As múltiplas intelegibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais de campo. In: MOLINA, Mônica (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

MARX e ENGELS. Ideologia alemã. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1982.

MEC/CNE, Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação.

MEC/SECAD - Educação do Campo, www.mec.gov.br/secad - Acessado em 20/11/2005.

MEC/SEB, Cadernos dos Conselhos Escolares, 5 volumes. Brasília: MEC, 2004.

Mônica. Prefácio. In: CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes (org.). Como se formam os sujeitos do campo? – Brasília: PROBERA: NEAD, 2006.

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

PANNEKOEK, Anton. Os Conselhos Operários, 1936.

RUDÁ, Ricci. Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro. <http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>

SOARES, Edla, Parecer nº 36/2001.

UNDIME, Educação do Campo – www.undime.org.br - Acessado em 02/01/2006.

Outros sites consultados:

http://www.mst.org.br/viacamp/conferenciavia_textos_refagraria.htm - Acessado em 18/12/2005.

http://64.233.187.104/search?q=cache:uGrPdnz8hlwJ:www.adital.com.br/site/noticia.asp%3Flang%3DPT%26cod%3D13211+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo&hl=pt-BR&lr=lang_pt - Acessado em 20/12/2005.

WIKIPÉDIA: http://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_oper%C3%A1rio - Acessado em 02/01/2006.

<http://www.incra.gov.br/noticias/news/Ano/2005/mes/Setembro/semana3/12> - Acessado em 02/01/2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino

Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 514 – Edifício-Sede

CEP 70047-901 – Brasília/DF

Telefones: (61) 2104-8666 / 2104-9284 - Fax: (61) 2104-8337

e-mail: conselhoescolar@mec.gov.br