CADERNOS SECAD 2

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Brasília – DF

março de 2007

Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas

Ministério
da Educação

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário Executivo
José Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Ricardo Henriques

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 700
CEP 70097-900, Brasília, DF
Tel: (55 61) 2104-8432
Fax: (55 61) 2104-8476

CADERNOS SECAD

Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas

Organização:
Ricardo Henriques
Antonio Marangon
Michiele Delamora
Adelaide Chamusca

Brasília, Fevereiro de 2007

©2007. Secad/MEC

Ficha Técnica

Realização
Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania
Armênio Bello Schmidt

Coordenação-Geral de Educação do Campo
Antônio Marangon

Redação
Coordenação: Marize Souza Carvalho
Pesquisa: Yonaré Flávio de Melo Barros
Eduardo D'Albergaria Freitas, Gildete Dutra Emerick, Joana Célia dos Passos, Raquel Alves de Carvalho

Edição
Coordenação: Ana Luiza de Menezes Delgado
Carolina Iootty de Paiva Dias, Christiana Galvão Ferreira de Freitas, Shirley Villela

Projeto Gráfico
Carmem Machado

Diagramação
José dos Santos Pugas

Apresentação

Os *Cadernos Secad* foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004.

Procuramos contemplar informações úteis a gestores, professores e profissionais da educação que atuam nos Sistemas de Ensino e a parceiros institucionais, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e demais organizações com as quais a Secad/MEC interage para consolidar suas ações.

Os temas abordados compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. São analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação que seja efetivamente para todos, de qualidade e ao longo de toda a vida. Para isso, pressupõe-se que: i) a qualidade só é possível se houver eqüidade – isto é, se a escola atender a todos na medida em que cada um precisa; e ii) todas as pessoas têm direito de retornar à escola ao longo de sua vida, seja para complementar a Educação Básica, seja para alcançar níveis de escolaridade mais elevados ou melhorar sua formação profissional.

O grau de envolvimento dos movimentos sociais nessas temáticas é intenso e, em muitos casos, bastante especializado, tendo em vista que o enfrentamento da discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos. Assim, o Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras.

As políticas e ações relatadas nesses *Cadernos* estão em diferentes patamares de desenvolvimento, uma vez que algumas dessas agendas já estavam incluídas, pelo menos, nos instrumentos normativos relacionados à educação (e.g. Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental), enquanto outras ainda estavam em estágio inicial de discussão e desenvolvimento teórico-instrumental (e.g. Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo). No caso da Educação de Jovens e Adultos, as intervenções necessárias eram – e ainda são – de ordem estratégica, abrangendo escala, metodologia e ampliação do investimento público em todos os níveis de governo.

Esperamos, com esses registros, contribuir para o enraizamento e o aprofundamento de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão social, o crescimento sustentável e ambientalmente justo, em direção a uma sociedade menos desigual, mais compassiva e solidária.

Ricardo Henriques
Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Ministério da Educação

Índice

1. INTRODUÇÃO 9

2. MARCOS INSTITUCIONAIS 10
   2.1. Um breve histórico sobre a Educação do Campo 10
   2.2. Educação do Campo: conceitos e princípios envolvidos 13
   2.3. Organizações que marcaram a Política Educacional para o Campo 14
   2.4. A legislação brasileira e a Educação do Campo 15

3. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: DIAGNÓSTICO 18

4. ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO 24

5. PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES DA SECAD PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO 27
   5.1. Saberes da terra 27
   5.2. Plano nacional de formação dos profissionais da Educação do Campo 34
   5.3. Revisão do Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 38
   5.4. Fórum permanente de pesquisa em Educação do Campo 40
   5.5. Apoio à Educação do Campo 42
   5.6. Licenciatura em Educação do Campo 45

ANEXO 1 - Parecer CEB 36/2001 e Resolução CEB 01/2002 50
Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

ANEXO 2 - Parecer CEB 01/2006 71
Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo

Anotações

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo[1]. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a ***Educação do Campo***.

Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP e IPEA, entre outras – demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma eqüidade educacional entre campo e cidade.

Esse documento se destina a contribuir com o debate e a compreensão dos mecanismos e implicações que têm caracterizado as intervenções do Estado e as ações da sociedade civil para a educação dos povos do campo. Parte da compreensão das nuances conceituais e metodológicas intrínsecas à sua natureza político-pedagógica e tem por finalidade informar e esclarecer os gestores públicos sobre a sua dimensão política.

Apresenta-se organizado sob os aspectos considerados relevantes para a compreensão do que denominamos *Educação do Campo*. Primeiramente, é apresentado um breve relato histórico sobre o tema, em seguida são identificadas as principais referências conceituais e organizações públicas e populares relacionadas à educação voltada para as populações identificadas com o campo; bem como os marcos legais e legislação em vigor.

Na seqüência é apresentado um diagnóstico que trata da relação entre a demanda e o atendimento educacional dessas populações, tanto nos seus aspectos quantitativos quanto qualitativos. São apresentadas as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas, tais como: infra-estrutura, formação e remuneração de professores, acesso e permanência dos alunos na escola, entre outros.

Por fim, são apresentados os programas e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) para implementar uma Política Nacional de Educação do Campo, por intermédio da Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC), vinculada ao Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania (DEDC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

1 Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002.

2. MARCOS INSTITUCIONAIS[2]

2.1. Um breve histórico sobre a Educação do Campo

No âmbito das políticas públicas para a educação, pensava-se - e muitos pensam ainda - que o problema a ser resolvido para a educação das populações que vivem fora das cidades decorria apenas da localização geográfica das escolas e da baixa densidade populacional nas regiões rurais. Isso implicava, entre outras coisas, a necessidade de serem percorridas grandes distâncias entre casa e escola e o atendimento de um número reduzido de alunos, com conseqüências diretas nos gastos para a manutenção do então denominado ensino rural.

Paralelamente, o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país - de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas - geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social.

Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento "universal", produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto - a todos, de acordo com a "capacidade" de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[3], que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas.

---

2 Esta seção do Caderno Temático foi baseada no Relatório da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, que fundamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

3 Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das idéias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. O documento foi assinado por: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Anotações

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria "formar as elites condutoras do país" e o do ensino profissional seria oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho". [4]

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que "os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais".

O mesmo enfoque instrumentalista e de ordenamento social veio a caracterizar a formação de técnicos para as atividades agropecuárias. Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque *tecnicista* para atender ao processo de industrialização em curso.

No mesmo período, ocorreu um vigoroso movimento de educação popular. Protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de idéias pedagógicas alheias à realidade brasileira. (RIBEIRO, 1993:171)

Em 1964, com a instauração do governo militar, as organizações voltadas para a mobilização política da sociedade civil – entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil – sofreram um pesado processo de repressão política e policial. Essa repressão resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas.

Ao mesmo tempo em que reprimiu os movimentos de educação popular, o governo militar, diante da elevada taxa de analfabetismo que o país registrava, buscando atingir resultados imediatamente mensuráveis, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, o qual se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola.

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses.

---

4 Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB).

Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade.

A partir desse contexto de mobilização social, a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Em 1998, foi criada a "Articulação Nacional por uma Educação do Campo", entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Anotações

2.2. Educação do Campo: conceitos e princípios envolvidos

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar *em cheque* idéias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

A visão urbanocêntrica[5], na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.

A constituição de núcleos escolares para as populações camponesas nos perímetros urbanos, locais onde em geral estão concentrados os bolsões de pobreza das cidades, associada à organização de um sistema de transporte de estudantes da zona rural para esses núcleos, revela a idéia subjacente a essas políticas de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola.

Esse pensamento tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Neste projeto de desenvolvimento, a escola do campo tem um papel estratégico.

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais.

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a eqüidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.

---

5 O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo.

Nesse contexto, as escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo.

2.3. Organizações que marcaram a política educacional para o campo

Mapear as organizações públicas que ao longo da história têm se incumbido da educação para as populações rurais é um exercício de identificação de intenções e expectativas colocadas pelos diversos governos brasileiros para com o povo do campo.

No início do século passado, o Governo brasileiro estimulou a criação de instituições educativas patronais no meio rural para atender crianças (especialmente meninos) órfãs ou oriundas de famílias pobres, sem meios para custear uma educação profissional satisfatória, assim como *meninos-de-rua* oriundos das cidades. De acordo com Boeira (2006)

> O ensino prático agrícola e a criação de agências como os patronatos agrícolas serviam como um paliativo na relocação da pobreza dos centros urbanos na primeira República. Inicialmente rurais e agrícolas, por necessidade e também por conveniência, os patronatos destinavam-se a prestar assistência à infância desvalida das cidades.
>
> Os patronatos estavam vinculados ao Serviço de Povoamento, este inserido no MAIC[6]. O Patronato Agrícola assumiu o binômio transformação e controle do espaço rural inseridos na colonização estatal.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, apesar de apontar para a organização de um sistema nacional de ensino, não contemplou uma estrutura organizacional para a educação rural, a qual continuou subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A partir daquele momento, a população camponesa passou a ser alvo de campanhas educativas dispersas que tinham como objetivo fixar homens e mulheres no campo, sendo o ensino primário e o aprendizado agrícola de nível elementar incluídos nas estratégias dos projetos de colonização agrária.

Nesse contexto, foram criadas, a partir do final da década de 1950, agências de desenvolvimento regional - tais como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e a Superintendência do Desenvolvimento do Sul (Sudesul) - e órgãos federais de colonização e reforma agrária - Superintendência da Política da Reforma Agrária (Supra), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda) e Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Das ações educativas desses órgãos podemos destacar o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Rural (Pipmoa), iniciado em 1963 e retomado em 1972.

No âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo de reunir em um só órgão todas as unidades federais de ensino agrícola, foi criada, em 1973, a Coordenação

6 O autor se refere ao então Ministério da Agricultura Indústria e Comércio.

Anotações

Nacional de Ensino Agrícola (Coagri), vinculada ao então Departamento de Ensino Médio. Essa coordenação tinha como função prestar assistência pedagógica e financeira a todos os estabelecimentos federais de ensino técnico agrícola e adotava uma política centralizada e padronizada para todas as regiões do país.

No período final do regime militar, as políticas públicas para a educação do campo continuaram a seguir a mesma lógica dos projetos integrados que somavam assistencialismo[7] e preparação elementar de mão-de-obra agrícola. A elaboração pelo MEC do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, em 1980, resultou na criação de programas dessa natureza, tais como o Programa Nacional de Ações Sócioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste (Edurural-NE).

Em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos.

Para ampliar e institucionalizar a participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo foram criados, no âmbito do MDA, em 1999, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (Condraf); e do MEC, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Esses colegiados trabalham com o Governo Federal para a institucionalização, disseminação e enraizamento das políticas públicas para a *Educação do Campo*, entre outras.

A criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, é também um marco organizacional que demonstra a vontade do Governo Federal de consolidar a Educação do Campo como política pública permanente.

2.4. A Legislação Brasileira e a Educação do Campo

Somente a partir da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social.[8]

7 O termo assistencialismo é aqui utilizado em contraponto à assistência social. Segundo Marcos Rolim, "Na Assistência Social, procura-se garantir àqueles que se encontram em situação de fragilidade as condições para que alcancem os seus direitos, a começar pelo direito ao amparo. Parte-se do princípio que os segmentos desfavorecidos são igualmente titulares de direitos e que esses direitos lhes têm sido sonegados. [...] Já o assistencialismo, ao praticar a atenção às populações desfavorecidas, oferece a própria atenção como uma 'ajuda', vale dizer: insinua, em uma relação pública, os parâmetros de retribuição de favor que caracterizam as relações na esfera privada. É pelo valor da 'gratidão' que os assistidos se vinculam ao titular das ações de caráter assistencialista. O que se perde aqui é a noção elementar de que tais populações possuem o direito ao amparo e que, portanto, toda iniciativa pública, voltada ao tema da assistência caracteriza dever do Estado". (ROLIM, Marcos. Crônicas. Assistência Social e Assistencialismo. Disponível em: http://www.rolin.com.br/cronic5.htm. Acesso em: 25/01/2007.)

8 Considera-se como instrumental as iniciativas educacionais nas quais o ensino se restringe ao necessário para a vida cotidiana e para realização de tarefas laborais simples; assistencialista, aquelas que possuem conotação filantrópica, nas quais a responsabilidade do Estado para com a oferta de educação em áreas rurais é transferida para a iniciativa privada em troca de incentivos fiscais; e, de ordenamento social, aquelas em que o Estado utiliza a

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas.

A relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática.

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) revelava uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos.

Já a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias.

A LDB de 1996 reconhece, em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A idéia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os pro-

Anotações

educação para manipular o comportamento da sociedade, a fim de atender a interesses econômicos ou políticos, em geral restringindo a liberdade de expressão e o acesso à informação.

cessos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Por meio da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424/1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Esse fundo acelerou o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, redistribuindo recursos financeiros para o financiamento dessa modalidade de ensino em todo o país. Esses recursos variam em função do número de alunos efetivamente matriculados em cada sistema de ensino, definindo valores diferenciados para as modalidades em que os gastos são maiores, o que beneficiou a educação nas escolas localizadas em zonas rurais, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam[9].

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), o qual, embora estabeleça entre suas diretrizes o "tratamento diferenciado para a escola rural", recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino.

Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos.

Finalmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo[10], aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

9 Maiores informações sobre esse quadro podem ser encontradas nos diagnósticos sobre a educação do campo disponíveis na página eletrônica www.inep.gov.br do INEP/MEC, bem como na seção 3 deste documento.

10 Parecer 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 04/12/2001.

3. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: DIAGNÓSTICO[11]

Ainda que permaneça a tendência de urbanização da população brasileira, dados do IBGE constatam um expressivo contingente de pessoas que vivem no campo. Além disso, conforme documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação:

> [...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural". (BRASIL. MEC/Inep, 2006: 07-08).

As pesquisas realizadas pelo Inep têm apontado como principais dificuldades em relação à educação do campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre as zonas rural e urbana e entre as grandes regiões. Segundo dados organizados pelo Inep, em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentava rendimento real médio acima de 3 SM. Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentrava-se 24,2% da população. Na Região Sul, a faixa de rendimento acima de 3 SM concentrava

11 Esta seção do Caderno Temático foi baseada no documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) intitulado *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: Inep/MEC, 2006.

Anotações

13,6% da população rural, enquanto na Região Nordeste este percentual correspondia a 1,7%, sendo que ¾ da população tinha rendimento médio inferior a 1SM.

Tabela 1- Número de pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas, por categoria de rendimento real médio e situação do domicílio - Brasil e Regiões Geográficas - 2004

Brasil e Região Geográfica	Situação do domicilio	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas										
		Total	Classe de rendimento									
			Até 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM	Mais de 20 SM	Sem rend.	Sem decl.
Brasil	Urbana	75.741.787	7,1	15,4	28,9	11,2	12,0	7,7	3,3	1,2	11,6	1,6
	Rural	17.118.341	16,3	22,5	21,2	5,6	3,9	1,9	0,6	0,2	27,0	0,9
Norte	Urbana	4.897.374	7,1	21,5	29,6	10,2	9,6	5,7	2,1	0,7	12,8	0,7
	Rural	2.030.855	8,9	21,4	22,2	6,1	5,2	2,3	0,6	0,4	32,5	0,5
Nordeste	Urbana	17.014.318	16,0	24,3	25,0	6,5	6,2	3,9	1,8	0,7	14,7	1,0
	Rural	7.600.656	25,2	25,7	15,9	2,7	1,0	0,5	0,1	0,0	27,8	1,1
Sudeste	Urbana	36.325.549	4,2	11,7	29,2	12,9	14,1	9,0	3,9	1,3	11,2	2,6
	Rural	3.345.441	10,6	24,2	28,0	7,8	5,1	2,6	0,7	0,4	19,8	0,9
Sul	Urbana	11.821.370	4,3	11,8	31,6	13,5	14,7	9,5	3,9	1,4	8,7	0,7
	Rural	3.142.846	8,3	15,6	23,3	8,9	7,7	4,1	1,5	0,3	29,6	0,6
Centro Oeste	Urbana	5.683.176	4,9	15,0	32,7	11,4	12,2	8,0	3,9	1,9	9,6	0,4

Para os especialistas, estamos diante da vulnerabilidade da população do campo, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida, a qual se reflete nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar. Assim, conforme tabela abaixo, 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. Observe-se que, em regiões onde as condições socioeconômicas são controladas e igualadas ao grupo urbano, o desempenho dos alunos é igual.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio - Brasil e Grande Regiões - 2000/2004

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	**13,6**	**11,4**	**10,3**	**8,7**	**29,8**	**25,8**
Norte	16,3	12,7	11,2	9,7	29,9	22,2
Nordeste	26,2	22,4	19,5	16,8	42,7	37,7
Sudeste	8,1	6,6	7,0	5,8	19,3	16,7
Sul	7,7	6,3	6,5	5,4	12,5	10,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	9,4	8,0	19,9	16,9

Fonte:IBGE - Censo Demografico 2000 e PNAD 2004; Tabela elaborada pela DTDIE.

Ainda segundo a mesma fonte, conforme tabelas a seguir, em 2004, a taxa de freqüência de crianças entre 7 e 14 anos nas escolas do ensino fundamental das áreas urbanas foi de 97,5% e de 95,5% para as crianças da zona rural, demonstrando que, em termos de universalização, a escola urbana e a rural estão muito próximas. No entanto, a taxa de distorção idade-série na zona rural se manifesta elevada desde as séries iniciais do ensino fundamental, com cerca de 41,4% dos alunos com idade superior à adequada. Essa distorção se reflete nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com uma defasagem de 56%. Nas zonas urbanas, essas taxas são de 19,2% para as séries iniciais e de 34,8% para séries finais.

Tabela 3 - Taxa de freqüência líquida ao Ensino Fundamental e taxa de freqüência à escola na faixa de 7 a 14 anos por situação do domicílio - Brasil e Grandes Regiões- 2000/2004

Regiões Geográficas	Taxa de freqüência líquida no Ensino Fundamental (%)						Taxa de freqüência à escola na faixa de 7 a 14 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	89,5	93,8	91,4	94,4	83,0	91,6	90,5	97,1	92,4	97,5	83,5	95,5
Norte	83,1	92,1	89,4	92,8	70,9	90,6	86,0	94,9	91,2	95,8	74,3	93,0
Nordeste	87,1	91,6	89,5	92,5	82,5	89,7	89,4	96,1	91,1	96,5	86,1	95,2
Sudeste	91,8	95,4	92,4	95,5	87,6	94,4	92,3	98,1	93,5	98,2	82,3	96,7
Sul	92,7	95,5	93,3	95,4	90,5	95,6	90,8	97,8	92,4	97,9	84,8	97,5
Centro-Oeste	90,1	94,2	91,1	94,4	84,2	92,6	91,0	97,2	92,5	97,5	81,0	95,4

Fonte:IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004; Tabela elaborada pela DTDIE.

Tabela 4 - Taxa de Distorção idade-série por nível de ensino e localização Brasil e Grandes Regiões - 2000/2005

Regiões Geográficas	Taxa de distorção idade-série											
	Ensino Fundamental								Ensino Médio			
	Até a 4ª série				De 5ª a 8ª série							
	Urbana		Rural		Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Brasil	29,0	19,2	56,3	41,4	47,5	34,8	66,5	56,0	54,8	46,0	63,1	59,1
Norte	43,6	30,6	63,5	53,7	62,4	46,6	76,9	65,2	73,3	65,6	76,7	73,1
Nordeste	48,0	30,8	63,1	44,5	67,6	52,0	79,7	63,4	70,8	64,4	76,7	71,6
Sudeste	15,9	11,8	35,0	23,8	35,7	24,0	53,2	38,4	48,3	34,9	54,4	43,6
Sul	15,3	11,5	20,4	15,0	31,1	23,8	36,6	27,5	39,9	29,7	39,9	31,5
Centro-Oeste	26,9	18,4	41,8	31,4	53,1	36,4	63,0	48,9	57,4	44,1	57,7	53,6

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pela DTDIE.

No caso do Ensino Médio, entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de freqüência líquida, o quadro é muito crítico na área rural: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária (22,1%) estão freqüentando esse nível de ensino contra 49,4% na zona urbana, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 5 - Taxa de freqüência líquida ao Ensino Médio e taxa de freqüência à escola na faixa de 15 a 17 anos por situação do domicílio - Brasil e Grandes Regiões - 2000/2004

Regiões Geográficas	Taxa de freqüência líquida no Ensino Médio (%)						Taxa de freqüência à escola na faixa de 15 a 17 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	**34,4**	**44,4**	**39,8**	**49,4**	**13,6**	**22,1**	**69,8**	**81,9**	**73,3**	**84,2**	**55,9**	**71,8**
Norte	19,2	27,5	25,2	32,6	4,8	13,5	65,5	78,6	73,3	81,8	45,4	69,6
Nordeste	18,9	27,9	25,2	34,9	5,8	11,6	69,6	78,9	73,8	82,5	60,6	70,6
Sudeste	46,3	58,0	49,0	60,0	24,0	35,1	72,5	85,4	74,7	86,8	53,0	69,4
Sul	45,7	53,4	48,5	54,6	34,6	48,2	65,7	81,7	68,3	82,2	54,5	79,9
Centro-Oeste	34,4	44,9	37,2	47,2	15,4	29,2	69,0	79,9	71,8	80,7	49,4	74,3

Fonte:IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004; Tabela elaborada pela DTDIE.

A rede de ensino da educação básica na área rural, em 2005, possuía 96.557 estabelecimentos, correspondendo a cerca de 50% das escolas do país. Essa rede atendia a 5.799.387 alunos do ensino fundamental, sendo 4.146.638 matrículas nas séries iniciais e 1.652.749 alunos nas séries finais. O Ensino Médio na área rural, em que pese o aumento registrado de 2000 a 2005 pelo Censo Escolar, conta ainda com uma rede

Anotações

insuficiente. Neste há 206.905 matrículas em 1.377 estabelecimentos em todo o Brasil. Isso significa que 71,5% dos alunos das escolas rurais estão no primeiro segmento do ensino fundamental, 28,5% no segundo segmento e apenas 2,5% no ensino médio.

Tabela 6 - Estabelecimentos e de matrículas por localização segundo o nível de ensino e tamanho da escola - Brasil - 2000/2005

Nível de ensino/Tamanho da escola	Urbana				Rural			
	Estabelecimento		Matrícula		Estabelecimento		Matrícula	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Ens. Fundamental - 1ª a 4ª	**60.849**	**61.068**	**14.896.653**	**14.318.867**	**110.853**	**88.955**	**5.314.853**	**4.146.638**
Até 50 alunos	9.233	8.323	268.221	255.087	78.076	64.097	1.974.642	1.562.184
51 a 100 alunos	9.480	10.756	703.035	800.995	21.971	16.454	1.518.489	1.142.068
101 a 150 alunos	7.459	8.233	927.938	1.020.456	6.323	4.803	761.474	577.905
151 a 300 alunos	16.323	16.761	3.583.834	3.656.896	3.740	2.945	746.119	585.693
mais de 300 alunos	18.354	16.995	9.413.625	8.585.433	743	656	314.129	278.788
Ens. Fundamental - 5ª a 8ª	**37.734**	**41.952**	**14.392.191**	**13.416.307**	**11.012**	**15.764**	**1.114.251**	**1.652.749**
Até 50 alunos	3.279	3.555	94.007	106.913	4.134	5.440	95.143	145.431
51 a 100 alunos	4.253	5.504	320.963	416.558	2.935	4.669	215.899	342.658
101 a 150 alunos	3.692	4.858	460.162	605.264	1.694	2.418	206.988	294.482
151 a 300 alunos	8.084	10.388	1.784.365	2.284.617	1.683	2.385	344.988	491.527
mais de 300 alunos	18.426	17.647	11.732.694	10.002.955	566	852	251.233	378.651
Ensino Médio	**18.777**	**22.184**	**8.093.173**	**8.824.397**	**679**	**1.377**	**99.775**	**206.905**
Até 50 alunos	1.592	1.825	47.389	56.628	149	290	4.779	9.166
51 a 100 alunos	2.401	2.872	181.826	216.385	191	378	14.272	28.098
101 a 150 alunos	2.152	2.397	268.196	297.440	144	258	17.663	31.808
151 a 300 alunos	4.040	4.848	877.904	1.062.772	120	285	25.181	59.300
mais de 300 alunos	8.592	10.242	6.717.858	7.191.172	75	166	37.880	78.533

Fonte:MEC/Inep;Tabela elaborada pela DTDIE.

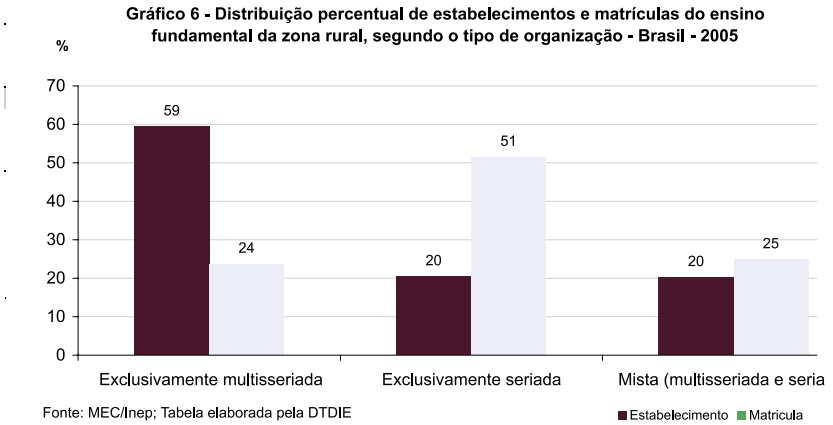
Quanto aos recursos disponíveis, 28,5% dos estabelecimentos não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratórios de ciências, informática e acesso à internet.

Tabela 7 - Percentual de estabelecimentos e de matrículas do Ensino Fundamental por localização segundo a infra-estrutura disponível na escola - Brasil - 2002/2005

Infra-Estrutura disponível na escola	Ensino Fundamental							
	Estabelecimentos (%)				Matrículas (%)			
	Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Biblioteca	58,6	48,2	5,2	6,1	65,4	51,5	15,5	16,9
Laboratório de Informática	27,9	36,1	0,5	1,4	32,7	43,2	2,2	5,3
Laboratório de Ciências	18,3	19,2	0,5	0,7	23,3	23,8	1,7	2,3
Quadra de Esportes	50,7	53,8	4,0	5,6	63,0	65,0	12,2	15,2
Sala para TV/Vídeo	38,6	40,3	2,2	2,6	44,0	44,1	7,3	7,5
TV/Vídeo/Parabólica	56,1	45,9	10,0	9,0	71,3	56,6	30,4	24,2
Microcomputadores	66,0	75,9	4,2	7,4	75,4	84,3	14,3	22,4
Acesso à Internet	29,6	43,6	0,4	1,1	36,0	51,9	1,6	4,3
Água	99,8	100,0	96,4	98,9	99,9	100,0	97,7	99,4
Energia Elétrica	99,8	99,9	58,3	71,5	100,0	100,0	77,9	86,8
Esgoto	99,6	99,8	78,3	84,5	99,7	99,9	88,0	92,3
Sanitário	97,2	99,5	79,2	87,0	97,5	99,7	87,6	93,7

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo Inep/DTDIE

Segundo o tipo de organização, temos 59% dos estabelecimentos do ensino fundamental rural formados exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes, as quais concentram 24% das matrículas. As escolas exclusivamente seriadas correspondem à cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 alunos). As mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por ¼ das matrículas (1.441.248 alunos).



Como reflexo dos programas de transporte escolar ou de modelos de nucleação inadequados, observa-se que, em 2005, foram transportados para escolas localizadas em áreas urbanas 42,6% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, residentes na zona rural e atendidos pelo transporte escolar público, o mesmo acontecendo com 62,4% dos matriculados nas séries finais.

As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária. Por essa razão, têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade:

> [..] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (Inep, 2006:19)

Os professores da área rural enfrentam as conseqüências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade.

A proporção de professores leigos, embora tenha declinado, de 2002 a 2005, de 8,3% para 3,4%, ainda é elevada, já que 6.913 funções docentes são exercidas por professores com até o ensino fundamental e apenas 21,6% dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental cursaram nível superior.

Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio corresponde a 46,7% e, com formação superior, 53,1%. Já no ensino médio, 11,3% do professorado está atuando no mesmo nível de sua formação. Este percentual é significativo devido ao reduzido número de estabelecimentos de escolas deste nível de ensino na zona rural. Segundo o Inep/MEC:

Anotações

> [...] é evidente a necessidade de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar as necessidades de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais. (Op. Cit. :28)

Os dados e informações constantes dos estudos e diagnósticos produzidos nos últimos anos pelo Ministério da Educação confirmam as análises produzidas pelos movimentos sociais e justificam suas demandas. Os desafios para uma oferta de educação de qualidade para as populações identificadas com o campo foram discutidos e sistematizados na I e na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizadas em 1997 e em 2004, respectivamente. O documento final da II Conferência apresentou as seguintes demandas:[12]

1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; a construção de escolas no campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer.
2. Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente.
4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

12 Declaração Final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. 2004.

4. ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

As ações da Secad para promover a construção de uma política nacional de Educação do Campo têm sido fundamentadas pela compreensão de que esta é uma reivindicação legítima dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Para a formulação dessa política, a Coordenação-Geral de Educação do Campo da Secad/MEC conta com a participação de diferentes fóruns democráticos, em especial do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), cuja representatividade política, institucional e pedagógica está alicerçada em sua trajetória, que tem fomentado o debate entre Estado e sociedade, proporcionando a multiplicidade de interlocutores e o respeito às singularidades do campo.

As diferentes ações implementadas de 2004 a 2006 - com seus avanços, limites e possibilidades - são uma constatação de que esta singularidade está sendo respeitada. O primeiro passo para a construção das bases para essas políticas foi dado com a publicação do caderno *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, sobre a realidade da educação no meio rural brasileiro, em 2003. A partir dele e dos subsídios apontados pelo GPT, a Secad realizou 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo.

Os Seminários tiveram o papel de provocar a mobilização, estadual e municipal, deflagrando ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e organizações não-governamentais em torno da elaboração co-participativa de políticas públicas de Educação do Campo. Serviram também como um canal privilegiado para a divulgação e disseminação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo.

Para dar continuidade ao processo, institucionalizar, fortalecer e enraizar esse novo paradigma em todas as esferas de governo, foram criados, durante os Seminários, os Comitês Estaduais de Educação do Campo, os quais passaram a subsidiar a implementação da política de Educação do Campo nos estados e a atuar em parceria com o MEC para disseminá-la junto aos municípios.

Exercendo o seu papel de indutora e coordenadora da política de Educação do Campo, em âmbito nacional, a Secad/MEC, ao longo dos dois últimos anos, vem empreendendo programas, projetos e atividades, que contribuem para a superação do quadro de precariedade em que se encontram as escolas do campo. Essas ações são dirigidas:

- à melhoria da infra-estrutura física e de equipamentos das escolas do campo;
- à formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam no Governo Federal, nos estados e municípios, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais;
- à complementação e revisão das normas legais em vigor que dizem respeito à Educação do Campo;
- ao fomento à pesquisa e à produção acadêmica sobre a temática nas universidades brasileiras.

Anotações

No âmbito da política de formação inicial e continuada, temos ações em diferentes níveis. Na Educação de Jovens e Adultos, a referência é o Programa Saberes da Terra, proposta de elevação de escolaridade com qualificação profissional socialmente referenciada para jovens agricultores familiares, associado à formação dos educadores em serviço, em parceria com 12 estados da Federação.

Para o ensino superior, em consonância ao Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo, temos três ações em curso:

- Curso de Especialização em Desenvolvimento Territorial Sustentável, com a Universidade Federal de Campina Grande;
- Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, envolvendo universidades públicas federais, para realização de experiências-piloto;
- Curso à distância, realizado em parceria com a Universidade de Brasília, destinado a professores, técnicos e gestores dos sistemas públicos de ensino e sociedade civil organizada, voltado para a temática da diversidade na educação.

Partindo do pressuposto de que essa política pública, de caráter nacional, está em construção – com princípios, ações e financiamento articulados ao Sistema Nacional de Educação – temos atuado para estabelecer um patamar de qualidade social, política e pedagógica, sustentada pela indissociabilidade das funções públicas do Estado. Por essa razão, a integração interministerial tem sido exercida de forma inovadora, como no caso do Programa Saberes da Terra, que é executado, de forma articulada, por seis Secretarias de três diferentes Ministérios - Educação, Desenvolvimento Agrário e Trabalho e Emprego - e conta ainda com a colaboração dos Ministérios do Meio Ambiente e da Cultura.

A relação institucional entre o MEC e entidades que estão articuladas diretamente aos Sistemas Públicos de Ensino – como é o caso do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); dos comitês, programas e fóruns da Educação do Campo – assim como a presença e colaboração de membros dessas entidades no GPT e em várias instâncias do MEC, representam um avanço para a implementação da política de Diversidade e Educação do Campo.[13] Para reforçar ainda mais o enraizamento dessas políticas, ampliou-se também a relação entre os movimentos sociais organizados do campo, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Os resultados já obtidos permitem-nos afirmar que: a) houve ampliação da consciência do direito por parte dos indivíduos que vivem no campo e, paralelamente, do cumprimento do dever público por parte de seus gestores; b) temos no país um processo de ampliação da democracia participativa através da organização da sociedade para o controle social; c) a política de gestão compartilhada entre governo e sociedade está sendo afirmada, nas três esferas públicas, para condução da Política Pública do Campo.

Dessa forma, podemos inferir que a implementação dessa agenda está a viabilizar uma alteração significativa no que se refere à oferta da Educação do Campo e à consolidação dos princípios firmados pelas Diretrizes Operacionais para Educação

13 Essa relação foi firmada na carta-compromisso do encontro do CONSED em Cuiabá, ocorrido em 2006.

Básica nas Escolas do Campo. E, ainda, que está sendo criada uma política de universalização, com ênfase na formação de qualidade, no acesso e na permanência, bem como na expansão do sistema no ambiente do campo.

Contudo, não podemos esquecer que essa expansão não se sustenta se for entendida apenas como ampliação do número de escolas, sendo mantidas as atuais condições pedagógicas e de infra-estrutura. Também não podemos incorrer no equívoco de tentar transpor para o campo o modelo de escola que predomina nas cidades. É preciso garantir uma proposta de organização do trabalho pedagógico, de formação do professor e de organização curricular que seja do campo, para o campo e no campo.

Assim, os próximos passos para a consolidação e enraizamento desta política dizem respeito a um maior aporte financeiro para as ações em curso, à mobilização das estruturas públicas e reformulação das normas em vigor. Qualquer ação de política pública a ser desenvolvida, seja pelo MEC ou pelos sistemas de ensino, precisa apresentar alternativas eficazes para a atual situação educacional do campo que inviabiliza a permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas, comprometendo seriamente qualquer projeto de nação.

Anotações

5. PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES

5.1. Saberes da Terra

Introdução

Aproximadamente 32 milhões de brasileiros e brasileiras vivem no campo. Para essa população, o acesso à educação escolar continua sendo um desafio. O Saberes da Terra: programa nacional de educação de jovens e adultos integrada à qualificação social e profissional para agricultores e agricultoras familiares, foi criado pelo Governo Federal para enfrentar as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade. Sua metodologia reconhece as necessidades próprias e a realidade diferenciada da população do campo.

O programa estimula e apóia o fortalecimento e a ampliação das iniciativas de acesso e permanência de jovens agricultores familiares na rede pública de ensino. É uma parceria entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Agrário e da Cultura e envolve parcerias locais entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, organizações não-governamentais e movimentos sociais e sindicais do campo.

Objetivo Geral

Elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional.

Objetivos Específicos

- Estimular, mediante transferência de recursos técnicos, materiais e financeiros, a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) às populações que vivem no campo;
- Promover a qualificação profissional de jovens e adultos que vivem no campo integrada à Educação Básica;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à EJA para o campo, integrada à formação social e profissional;
- Realizar formação continuada em metodologias e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo para os educadores envolvidos no programa;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do programa;
- Promover o desenvolvimento sustentável, tornando viável a vida digna, o trabalho e a cidadania para os povos do campo.

Justificativa

A desigualdade entre os níveis de escolaridade dos indivíduos que vivem no campo e os que vivem nas cidades está claramente demonstrada nas pesquisas populacionais e educacionais. Em todos os indicadores sociais e educacionais as populações do campo estão em desvantagem, sejam eles relativos à matrícula, ao desempenho educacional dos alunos, à formação dos profissionais de educação ou à infra-estrutura física das escolas.

Essa realidade aponta para a necessidade de adoção de políticas que revertam a situação da educação oferecida aos indivíduos em idade escolar - a fim de se impedir que esse quadro se perpetue - e que, ao mesmo tempo, resgatem a dívida histórica da sociedade brasileira para com os jovens e adultos que vivem no campo e não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola.

Para tanto, deve-se enfocar tanto o problema da escolarização quanto da qualificação profissional, fortalecer e ampliar o acesso e a permanência de agricultores familiares no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação profissional e desenvolvendo a solidariedade e a cidadania.

É preciso, ainda, superar a dicotomia histórica entre a Educação Básica (fundamental, média e de jovens e adultos) e a formação profissional. Para isso, deve-se atuar na formação continuada de educadores, professores e coordenadores, de modo a, efetivamente, promover a sua integração e fortalecer o desenvolvimento de metodologias adequadas às especificidades da Educação de Jovens e Adultos para o campo.

A importância histórica, social e econômica da agricultura familiar para o campo brasileiro é outra variável que deve ser considerada. É preciso dar ênfase a essa forma de organização do trabalho, que mantém na família o controle sobre as decisões que se referem à cultura e à atividade a ser explorada. O trabalho, exercido pelo grupo familiar, destina-se prioritariamente ao sustento da própria família, mas não exclui a produção de excedentes para comercialização e criação de renda.

O Censo Agropecuário 1995/1996, realizado pelo IBGE, revela que, naquele período, aproximadamente 85% do total de propriedades rurais do país pertenciam a grupos familiares. A atividade agrícola, para 13,8 milhões de pessoas representava, praticamente, a única alternativa de vida, em cerca de 4,1 milhões de estabelecimentos familiares, o que correspondia a 77% da população ocupada na agricultura. Cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira vêm desse tipo de produção rural (GUANZIROLI , 2000).

A base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas para o atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no campo prescreve a adequação do calendário escolar às condições climáticas e ao ciclo agrícola, bem como a contextualização da organização curricular e das metodologias de ensino às características e realidades da vida dos povos do campo. O programa Saberes da Terra se orienta ainda pelos seguintes pressupostos:

- A Educação de Jovens e Adultos é um direito dos povos do campo, um instrumento de promoção da cidadania e deve ser uma política pública dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino;

Anotações

- O trabalho e a qualificação profissional é um direito dos povos do campo;
- A Educação de Jovens e Adultos é uma estratégia viável de fortalecimento do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial;
- A educação é afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero, da diversidade de orientação sexual e sócioambiental;
- Existem sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos próprios.

Metas

O biênio 2005 - 2006 foi de implantação do projeto-piloto. Para essa fase, estipulou-se as seguintes metas: 1) promover a formação de cerca de cinco mil educandos, com certificação correspondente ao ensino fundamental e qualificação profissional; 2) capacitar cerca de seiscentos profissionais da educação – professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores – para implementação do Programa; 3) construir, em parceria com estados, municípios e movimentos sociais, uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional, que possa ser contextualizada às diferentes realidades e necessidades regionais e culturais; e, 4) construir uma metodologia para elaboração de material didático-pedagógico que possa ser replicada de acordo com o contexto.

Beneficiários

- Jovens e adultos que atuam na agricultura familiar, residentes no campo, que não concluíram o Ensino Fundamental ou que tenham freqüentado apenas programas de alfabetização;
- Profissionais da educação - professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores - vinculados aos sistemas federal, estaduais e municipais de educação e aos movimentos sociais;
- Sistemas públicos de ensino que atuem na Educação do Campo.

Forma de Implementação

O Programa Saberes da Terra é coordenado, no âmbito federal, por três instâncias que constituem a Coordenação Nacional :

- **Comitê Interministerial** - formado por representantes do MEC, Secad e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) e Secretaria de Políticas Públicas e Emprego (SPPE); e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). Esse Comitê conta, ainda, com a colaboração de representantes do Ministério da Cultura (MinC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Suas competências são: i) articular o Programa junto aos diferentes ministérios e poderes públicos; ii) promover a articulação das ações do Programa com o conjunto de políticas de educação; iii) definir as metas e critérios para seleção de projetos e respectivos proponentes; iv) aprovar os projetos a serem financiados; v) garantir e orientar a gestão dos recursos necessários para o desenvolvimento do Programa; e vi) articular ações que

garantam a representatividade dos movimentos sociais no Programa.

- **Comitê Pedagógico** - composto pela equipe técnica dos Ministérios parceiros e representantes pedagógicos dos movimentos sociais, compete a ele: i) construir o referencial pedagógico e metodológico do Programa, definindo diretrizes e subsídios para a formação inicial e continuada; ii) realizar estudos, análises, avaliações e monitoramento das experiências pedagógicas dos Estados a partir do referencial pedagógico e metodológico das diretrizes do programa; iii) identificar e disseminar as "boas práticas" desenvolvidas no âmbito do programa nos Estados; iv) realizar a análise pedagógica dos projetos, durante a seleção; v) promover a articulação das ações do programa com o conjunto das políticas de educação; e, vi) convidar eventuais colaboradores para o debate de temas pedagógicos.
- **Coordenação Executiva** - é feita pela Secad, a qual é responsável: i) pelo planejamento e execução das atividades de coordenação nacional; ii) pela gestão da política nacional, mediante planejamento, acompanhamento, e avaliação dos projetos e respectivos proponentes; iii) pelo acompanhamento *in loco* da implementação do programa, no que diz respeito à gestão política, financeira e pedagógica do programa; iv) pela articulação do programa junto ao Comitê Interministerial, ao Comitê Pedagógico Nacional e às Coordenações Estaduais; v) pela articulação nos estados junto aos comitês, universidades, movimentos sociais, secretarias estaduais e municipais de educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); e, vi) pela análise técnica dos projetos e da capacidade técnica dos proponentes.

A Coordenação Nacional, com o objetivo de aprofundar a compreensão metodológica do Programa, realiza Seminários Nacionais de Formação com os integrantes das equipes estaduais do Programa.

No âmbito estadual e municipal, o Programa é executado, mediante convênio, com os seguintes entes: estados ou municípios representados pela Undime ou associações de municípios juridicamente constituídas em parceria com as organizações da sociedade civil, sem finalidades lucrativas, com experiência em EJA do campo.

O apoio financeiro a estados, municípios e outros entes para a implementação do Programa em suas regiões é definido em edital publicado pelo MEC, contendo as especificações técnicas para a apresentação de projetos e qualificação dos proponentes.

Em cada estado, região ou município as parcerias são configuradas de acordo com a existência de entidades que tenham experiência em EJA e/ou trabalhem com a agricultura familiar, e cuja orientação seja compatível com os princípios que regem o Programa. Os interessados elaboram os projetos básicos de EJA com elevação de escolaridade e qualificação social e profissional a serem implementados junto às redes públicas de ensino, para análise e aprovação pelas instâncias que coordenam o Programa em âmbito federal.

Metodologia do programa

A Coordenação Nacional do Programa elaborou o projeto básico que serve de referência para a construção, pelas equipes estaduais, dos percursos pedagógicos a serem desenvolvidos em cada estado.

Anotações

Nos Seminários Nacionais, as equipes estaduais de formação aprofundam, junto à coordenação nacional, as diretrizes pedagógicas do Projeto e trabalham metodologias que poderão ajudar na formação dos educadores nos estados. Essa formação é inicial e continuada e nela as equipes estaduais trabalham as metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula pelos educadores.

A organização curricular do programa Saberes da Terra proposta no projeto-base respeita o ciclo de produção e as culturas das populações identificadas com o campo e possibilita ao aluno (jovem ou adulto) elevar sua escolaridade, ao mesmo tempo em que se qualifica profissionalmente, segundo os princípios da Pedagogia da Alternância[14] e tendo o trabalho como princípio educativo.

Sua proposta pedagógica está fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, que dialoga com os eixos temáticos: 1) Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; 2) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; 3) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; e 4) Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas. Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das respectivas áreas temáticas para a elevação da escolaridade.

A carga horária obrigatória do curso é de 3.200 horas, dividida em 2 anos - das quais 2.400 horas, no mínimo, devem corresponder a atividades pedagógicas presenciais envolvendo os estudantes, professores e educadores. As 800 horas não-presenciais correspondem à preparação dos estudos e à aplicação prática dos novos conhecimentos, pelo estudante, em suas atividades na família ou na comunidade.

Cada estado constrói o material pedagógico contextualizado à realidade local. A metodologia de construção dos materiais pedagógicos tem por princípio a pesquisa participativa. Dessa forma, os formadores, educadores e educandos desenvolvem e aprofundam os princípios propostos no programa nacional, trazendo para o contexto social e ambiental da região.

Tem direito à certificação o educando que concluir com aproveitamento o processo formativo e obtiver a freqüência mínima de 75% da carga horária. Os concluintes receberão certificação em Ensino Fundamental com Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural. A certificação estará sob responsabilidade das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), escolas estaduais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), seguindo a regulamentação da instituição certificadora.

Resultados

A primeira etapa de execução do Saberes da Terra se iniciou em dezembro de 2005, com a seleção de entidades executoras em 12 Unidades da Federação (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC). São Secretarias Estaduais de Educação, representações da UNDIME nos estados e uma associação de municípios que organizam suas formações em parceria com as entidades e movimentos sociais do campo.

Durante o ano de 2006, a Coordenação-Geral de Educação do Campo organizou, em colaboração com os Ministérios parceiros, 3 seminários nacionais para formar

14 A pedagogia da alternância se constitui em um processo educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família com períodos na escola. Os ambientes e os tempos escolar e comunitário são interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos capazes de constituir um conjunto harmonioso entre as comunidades e a ação pedagógica.

as equipes dos doze estados participantes do programa. O primeiro deles, de 8 a 10 de março de 2006, teve por objetivo trabalhar as questões que dizem respeito à gestão. Nos outros dois seminários, realizados em abril e setembro do mesmo ano, em Brasília, com duração de 40 horas semanais cada um, foram focados aspectos pedagógicos, a fim de aprofundar conceitos e construir coletivamente a metodologia a ser desenvolvida para o Saberes da Terra nos Estados. Está sendo planejada a realização de novos seminários nacionais para o ano de 2007.

Para a implementação do projeto, no biênio 2005/2006 destinou-se cerca de R$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais), sendo R$ 8.000.000,00 (oito milhões de reais) provenientes da Secad/MEC (Ação 09507 – Apoio a projetos especiais para oferta de Educação Básica para Jovens e Adultos), R$ 1.000.000,00 (um milhão de reais), proveniente do MTE, e R$ 1.000.000,00 (um milhão de reais), proveniente do MDA.

Esses recursos foram transferidos, mediante convênio, a projetos a serem executados em 2 anos, os quais beneficiarão 5.060 jovens agricultores familiares, conforme resumo abaixo:

Bahia

Executor: Seduc *Alunos atendidos:* 300
Parceiros: Escola Agrotécnica de Ribeira do Pombal, Escola de Agricultura da Região de Irecê, Semear.
Municípios: Conceição do Coité e Ribeira do Pombal.

Paraíba

Executor: Seduc *Alunos atendidos:* 600
Parceiros: Seec, Serviço Nacional da Agricultura (Senar), Comissão Pastoral da Terra, Universidade Estadual da Paraíba, Escola Agrotécnica de Sousa, Escola Agrotécnica de Bananeiras.
Municípios: Arara, Areia, Bananeiras, Barra de Santa Rosa, Boqueirão, Borborema, Camalau, Cruz do Espírito Santo, Cuité, Duas Estradas, Esperança, Fagundes, Gado Bravo, Itabaiana, Itatuba, Natuba, Pilar, Pitimbu, Pocinhos, Rio Tinto, Salgado de S. Felix, Santa Rita, São José dos Ramos.

Pernambuco

Executor: Seduc *Alunos atendidos:* 800
Parceiros: Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Pernambuco (Fetape), Comunidades Quilombolas.
Municípios: Região Metropolitana Sul, Sertão do Araripe, Sertão do Alto Pajeú, Sertão do Moxotó Ipanema, Litoral Sul, Agreste Centro Norte, Sertão do Submédio São Francisco, Agreste Meridional, Vale do Capibaribe, Mata Norte, Mata Sul, Sertão do Médio São Francisco, Sertão Central, Mata Dentro.

Anotações

Maranhão

Executor: Seduc *Alunos atendidos:* 500

Parceiros: Universidade Federal do Maranhão, Escola Agrotécnica Federal de São Luís, entidades que compõem o Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo.

Municípios: Mirinzal, Central do Maranhão, Cedral, Curupuru, Guimarães, Alcântra, Turiaçu, Barreirinhas, Presidente Juscelino, Cachoeira Grande, Axixá, Morros, Humberto de Campos, Primeira Cruz, Santo Amaro, Água Doce do Maranhão, Tutóia, Santana do Maranhão, Paulino Maranhão, Paulino Neves, Pedreiras, São Luiz Gonzaga, Lago do Junco, Lagoa Grande, Peritoró, Codó, Capinzal do Norte, Bom Jesus das Selvas, Bom Jardim, Estreto, Imperatriz.

Piauí

Executor: Seduc *Alunos atendidos:* 400

Parceiros: MST, Fetag, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf/PI), Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (Aefa/PI), Colégio Agrícola de Teresina, da Universidade Federal do Piauí, Fundação Pe. Antônio Dante Civeiro (Funaci), Fundação Santa Ângela.

Municípios: Lagoa do São Francisco, Domingos Morão, Milton Brandão, Brasileira, Batalha, Barras, Nossa Senhora dos Remédios, Porto, Água Branca, Agricolândia, São Gonçalo, Angical, Palmeiras, Altos, Demerval Lobão, Lagoa Alegre, José de Freitas, Santa Cruz dos Milagres, São Félix, Elesbão Veloso, Valença, Pimenteiras, Santa Rosa do Piauí, Tanque do Piauí, São Francisco do Piauí, Wall Ferraz, Campinas do Piauís, Floresta do Piauí, Simplício Mendes, Dom Expedito Lopes, Paquetá, Santa Cruz do Piauí, Coronel José Dias, João Costa, Pedro Laurentino, Canto do Buriti.

Rondônia

Executor: Undime *Alunos atendidos:* 300

Parceiros: Universidade Federal de Rondônia, Escola Sindical Chico Mendes, Centro de Pesquisa de Populações Tradicionais Cuniã (CPPT-Cuniã).

Municípios: Porto Velho, Candeiras do Jamari, Itapuã do Oeste, Cujubim, Campo Novo de Rondônia, Monte Negro, Buritis, Machadinho do Oeste.

Tocantins

Executor: Seduc *Alunos atendidos:* 300

Parceiros: Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

Municípios: Araguatins, Augustinópolis, Buritis do Tocantins, Carrasco Bonito, Esperantina, Sítio Novo do Tocantins, São Bento do Tocantins, Cachoeirinha, Campos Lindos.

Pará

Executor: Undime *Alunos atendidos:* 760

Parceiros: Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal Rural, EFA/PA, Fata/PA, Geperuaz/PA, Densa – Nova Amafrutas/PA, FVPP/PA, Mova/AJURI/PA, Issar/PA, Cedenpa, Arcafar/PA, Fetagri/PA.

Municípios: Breve, Belterra, Concórdia do Pará, Igarapé Mirim, Ipixuna, Jutiti, Marabá, Maracanã, Medicilândia, Moju, Pacajá, Paragominas, Portel, Santa Luzia, São Sebastião de Boa Vista, Uruará, Viseu, Xinguará.

Minas Gerais

Executor: Undime *Alunos atendidos:* 300

Parceiros: CAA – NM – Centro de Agricultura Alternativa, CEFET.

Municípios: Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha: Montes Claros, Almenara, Porteirinha, Teófilo Otoni, São João da Ponte.

Mato Grosso do Sul

Executor: Seduc *Alunos atendidos:* 300

Parceiros: CPT, Fetragri, MST, UFMS, UEMS.

Municípios: Itaquari, Ponta Porã, Dourados, Sidrolândia, Nioaque, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Corumbá, Nova Andradina.

Paraná

Executor: Assoc. de Municípios de Cantuquiriguaçu *Alunos atendidos:* 400

Parceiros: Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Laranjeiras do Sul, Associação de Pequenos Produtores Rurais de Porto Barreiro, CESAP, Escola Agrotécnica de Rio do Sul.

Municípios: Rio Bonito do Iguaçu, Nova Laranjeiras, Laranjeira do Sul, Reserva do Iguaçu, Porto Barreiro, Candói, Virmond, Goioxim, Marquinho, Pinhão.

Santa Catarina

Executor: Seduc *Alunos atendidos:* 400

Parceiros: Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, Empresa de Assistência Técnica (Epagri), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Via Camponesa.

Municípios: Rio do Sul, Itajaí, Joinville, Aranguá, Canoinhas, Concórdia, São Miguel do Oeste, Lages, Joaçaba, São Lourenço do Oeste.

5.2. Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo

Introdução

A formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo é uma demanda histórica dos professores das escolas do campo e uma das prioridades definidas pelo Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT)[15]. Por essa razão, está sendo construída pela CGEC/Secad/MEC uma política nacional de formação, que contempla um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e a diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. A estratégia de implementação deve estabelecer um processo institucional que aproxime instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as Universidades, das redes de ensino do campo e de suas reais necessidades.

Anotações

15 Colegiado criado pela Portaria MEC nº 1.374/03, para subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo.

Objetivo

Estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo.

Objetivos específicos

- Promover a valorização dos profissionais que atuam na Educação do Campo;
- Financiar ações de formação inicial e continuada de profissionais da Educação do Campo;
- Estimular parcerias entre poder público, universidades e organizações sociais para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo;
- Promover convênios com as universidades públicas para a realização de cursos de formação continuada para profissionais de Educação do Campo.

Justificativa

A educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isto pressupõe, entre outras condições, realizar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica em condições igualitárias de acesso e permanência, rompendo com formas seletivas de privilégio ainda vigentes na educação escolar.

Dados coletados pelo INEP demonstram as diferenças no grau de formação dos professores da zona rural em relação aos da zona urbana. De acordo com o Censo Escolar de 2005, no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte.

Um aspecto positivo a ser considerado é que a proporção de professores leigos atuando nas séries iniciais do ensino fundamental na área rural declinou acentuadamente no período de 2002 a 2005, diminuindo de 8,3% para 3,4% do total de professores em exercício nas escolas rurais.

O nível de formação dos docentes que atuam no ensino médio também demonstra a desigualdade entre a educação básica oferecida à população da zona rural e a da zona urbana. De acordo com o mesmo Censo, apesar de uma rede física bastante reduzida, com 14.822 docentes, que atuam em apenas 1.377 estabelecimentos, 11,3% têm escolaridade de nível médio. Na zona urbana, esse índice é de apenas 4,2%. Observe-se que, de acordo com a legislação em vigor, esses professores não estão habilitados para atuar no ensino médio.

Verifica-se ainda a existência de 354.316 professores atuando na Educação Básica em escolas localizadas na zona rural, eles representam 15% dos profissionais em exercício no país e são, em média, os que possuem menor grau de qualificação e também os que recebem os menores salários.

A Educação do Campo conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico. O art. 28 da LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. Com isso, a política de atendimento escolar não deve mais se satisfazer com a mera adaptação, o processo escolar deve se adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença.

A Resolução CNE/CEB nº 01/02[16], art. 12, § único, recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Recomenda, ainda, em seu artigo 13, que sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo de estudantes, educadores e comunidades do campo, bem como desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária.

Nesse contexto, a formulação de uma política nacional de formação específica para a Educação do Campo é aspecto central na consolidação de uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo, que rompe com a visão urbanocêntrica desenvolvida para resolver os problemas da cidade, ou mesmo no intuito de urbanizar o campo.

Essa proposta de formação implica, em última instância, a reestruturação das escolas para que estas participem de um novo projeto social de campo, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Uma escola que implemente e consolide, como local privilegiado de sistematização do conhecimento, um espaço de discussão onde se debatam os fundamentos de uma nova ordem social, que leve em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a eqüidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade de orientação sexual. Essa escola deve se orientar não só para o cumprimento do direito de acesso universal à educação como também para a legitimação de processos didáticos, localmente significados.

Beneficiários

- Professores, gestores e pedagogos em exercício na rede pública de ensino municipal e estadual, nas escolas comunitárias de Pedagogia da Alternância, nos programas governamentais nacionais e estaduais de Educação do Campo;
- Técnicos em gestão escolar, em multimeios didáticos, em infra-estrutura e ambiente escolar e em alimentação escolar;
- Educadores e educadoras que atuam com educação não escolar em organizações não-governamentais e movimentos sociais do campo.

Estratégia de implementação

Em dezembro de 2005, foi instituída uma Comissão de Formação no âmbito do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, composta por representantes

16 Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/07, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Anotações

da Secad, da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA), do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), pesquisadores e professores universitários, para elaborar uma proposta preliminar de um Plano Nacional de Formação para Profissionais da Educação do Campo. A proposta preliminar foi apresentada ao coletivo do GPT (Consed, Undime, movimentos sociais e sindicais) em março de 2006.

De acordo com a referida proposta, o Plano estrutura-se em duas linhas de ação: 1) política de formação inicial e continuada e 2) produção de material didático-pedagógico e pesquisa. A primeira linha contempla a formação em nível médio, bem como a formação superior em nível de graduação e pós-graduação. Para a formação em nível médio, será promovida a implementação de cursos normais e de cursos técnicos de acordo com as demandas locais. A formação superior em nível de graduação dar-se-á por meio da promoção de cursos de licenciatura plena em educação do campo. Para o apoio à pós-graduação, serão promovidas a implementação de cursos de especialização em educação do campo e a criação de linhas de pesquisa para estabelecimento de cursos de mestrado.

A formação continuada e o aperfeiçoamento profissional deverá ocorrer por meio do intercâmbio de experiências, com estabelecimento de redes de pesquisadores, realização de seminários, criação ou fortalecimento de fóruns virtuais, promoção de cursos para aperfeiçoamento técnico-pedagógico para os profissionais em exercício.

A segunda linha contempla a formulação e publicação de material didático-pedagógico específico, bem como a realização de pesquisas e o mapeamento de informações que subsidiem a implementação das políticas e a implementação de experiências pedagógicas alternativas.

Devido à complexidade das ações, será preciso criar estratégias e planos de trabalho com as demais secretarias do MEC e dos ministérios envolvidos, bem como discutir democraticamente com as secretarias de educação dos estados e universidades a forma de implantação deste plano.

Situação do projeto

A proposta preliminar e as estratégias para implementação de cada ação estão sendo debatidas nas bases dos movimentos sociais com representação no GPT[17] e serão incorporadas ao plano final.

A ação 1, relativa à formação inicial e continuada diz respeito à Licenciatura em Educação do Campo e teve seu processo de formulação concluído em âmbito interno, a partir de amplos debates com o GPT, nos quais foram definidas diretrizes, princípios, metodologia, público-alvo e forma de implementação. Os projetos-piloto serão executados por universidades públicas em parceria com a Secretaria de Educação Superior (Sesu) e a Secad.

17 Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Rede de Educação do Semi-Árido (RESAB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA).

5.3. Revisão do Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001

Introdução

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE) foi determinada pelo art. 214 da Constituição Federal e tem por objetivo articular as ações voltadas para o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades, capazes de conduzir à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Por ocasião da formulação do atual PNE, a educação para as populações identificadas com o campo foi tratada de modo inadequado e insuficiente. Educadores e representantes dos movimentos sociais do campo apontam equívocos e omissões em grande parte do diagnóstico e nas metas definidas, as quais não correspondem às demandas reais dessas populações.

Considerando-se que o próprio Plano determinava a avaliação de sua implementação pelo Congresso Nacional e o seu aperfeiçoamento, a CGEC/Secad, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), elaborou uma proposta para corrigir as distorções apontadas.

Objetivo

Tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do Campo de qualidade, referenciada nas experiências e contextos de suas populações e segmentos.

Justificativa

A construção e realização de um projeto de desenvolvimento nacional alicerçado em princípios de justiça social e eqüidade implicam a garantia de acesso para as populações do campo à educação de qualidade, pública e gratuita, referenciada em suas diferentes experiências e contextos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/01, estabelece metas a serem cumpridas em dez anos, contados a partir da data de sua aprovação. Para cada um dos níveis e modalidades da educação, assim definidos na LDB, o PNE apresenta um diagnóstico, diretrizes e metas.

Alguns dos capítulos do PNE se referem à educação para as populações que vivem e trabalham no campo, de forma imprecisa e por vezes imprópria. Seria esperado que as localidades rurais recebessem tratamento diferenciado e específico, porque são elas as que apresentam de forma mais acentuada os problemas cuja solução o Plano considera prioritária; entretanto, isso não aconteceu.

Anotações

Nas diretrizes estabelecidas para o Ensino Fundamental, encontra-se um exemplo claro desse tratamento equivocado, segundo o Plano,

> A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País, e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é a meta a ser perseguida, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL. PNE, 2002)

A recomendação de que a "oferta de quatro séries regulares" deve substituir as "classes isoladas unidocentes" parte de uma compreensão equivocada porque atribui valor negativo a esse tipo de organização escolar, a qual, em condições favoráveis de formação e remuneração do professor e de infra-estrutura adequada, permitiria a oferta de ensino em áreas de população muito rarefeita.

Além disso, a mesma diretriz se limita a estabelecer como meta a ser perseguida a oferta de apenas quatro séries do ensino fundamental, em descumprimento ao preceito constitucional, que estabelece o Ensino Fundamental de oito anos como obrigatório e gratuito, além de direito público subjetivo.

A transformação aventada reforça práticas de nucleação escolar que se efetivam pela reunião de várias pequenas escolas em unidades escolares maiores, com o correspondente transporte de alunos para longe de suas localidades. Pior ainda, reforça a tendência de fechamento das escolas do campo e a transferência de seus alunos para escolas localizadas na periferia das cidades. Cabe salientar que o transporte escolar tem sido apontado como um dos principais problemas da educação oferecida às populações do campo, pois tem sido feito de maneira inadequada e, na maioria das vezes, conduzindo crianças das localidades rurais para as urbanas.

Como conseqüência de tudo isso temos a estigmatização dos alunos por parte dos colegas da cidade e, conseqüentemente, a redução de sua auto-estima, com prejuízos para a vida escolar e pessoal e altas taxas de evasão e abandono.

Para a Educação de Jovens e Adultos, o diagnóstico estabelece:

> Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural. (Op. Cit)

No entanto, nos objetivos e metas traçados, não aparece expresso o meio rural, mas apenas

> Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. (Op. Cit.)

Uma outra questão importante que não foi aventada no plano é a formação de profissionais de educação voltada especificamente para as populações do campo. Entre as metas propostas para o Magistério da Educação Básica essa necessidade não é sequer mencionada.

Em virtude de todas estas considerações, constatou-se a necessidade de elaboração de um diagnóstico preciso das deficiências e necessidades da educação para a realidade do campo, tendo em vista sua diversidade, bem como o estabelecimento de objetivos e metas pertinentes, que garantam o direito à educação para as populações identificadas com o campo.

Beneficiários

Toda a população do campo, em particular educadores e alunos das escolas do campo, envolvendo segmentos como pescadores artesanais, trabalhadores da pesca, agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras.

Estratégias de implementação

A CGEC, em articulação com o GPT, elaborou uma proposta de alteração do PNE para ser apresentada ao Congresso Nacional, em conjunto com as demais propostas do MEC. A dinâmica dos trabalhos realizou-se por meio de reuniões de uma comissão composta por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de movimentos sociais e sindicais de diferentes segmentos do campo organizados em âmbito nacional – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Resab), Via Campesina e Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa). As discussões foram pautadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo e por uma orientação de educação voltada para a inclusão e a diversidade. A proposta de alteração do PNE está em tramitação no Ministério da Educação para ser encaminhada ao Congresso Nacional.

5.4. Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo

Introdução

No período de 19 a 21 de setembro de 2005, foi promovido em Brasília o 1º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). O encontro teve como objetivo debater com pesquisadores de 24 estados brasileiros as principais questões teóricas e práticas enfrentadas pelos atores da Educação do Campo. O debate foi estruturado a partir de 4 eixos temáticos: 1) O Campo da Educação do Campo; 2) A Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais; 3) Escola do Campo e 4) Pesquisa do Campo. A fim de dar continuidade a esse debate foi instituído o Fórum Virtual de Pesquisa em Educação do Campo, espaço de convergência, troca e articulação de pesquisas e reflexões teóricas.

Objetivo

Promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da Educação do Campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática.

Anotações

Objetivos específicos

- Criar uma biblioteca virtual para divulgação de artigos, textos, dissertações, teses, entre outros materiais;
- Criar salas de bate-papo para debate *on-line* (fóruns virtuais) de temas relativos à Educação do Campo.

Justificativa

Diversas questões teóricas e práticas têm desafiado o governo e os movimentos sociais a avançar na construção da Educação do Campo, especialmente no campo teórico e metodológico. Para atingir o modelo almejado de escola do campo são necessários estudos e pesquisas que contribuam para o conhecimento da diversidade cultural e das especificidades da docência, entre outros aspectos.

O Professor Bernardo Mançano, em palestra proferida no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2005), estabeleceu 1996 como o ano em que começou a se estruturar a reflexão e o debate a respeito da Educação do Campo. Segundo ele, até então predominava o paradigma do Ensino Rural, no qual o campo é visto como apêndice produtivo da cidade. Nesse paradigma, a educação oferecida à população rural ou é implementada a partir de um viés urbanocêntrico e instrumentalista, a fim de resolver questões urbanas - tais como contenção de migração, exploração dos recursos naturais - ou com o objetivo de urbanizar o campo.

As políticas públicas construídas a partir dessa concepção fundamentam-se em conceitos pedagógicos que colocam o campo como a faceta atrasada da cidade e a educação prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. Esta perspectiva do campo como meio secundário, atrasado e provisório ficou incrustada nas políticas públicas de educação do Estado brasileiro até recentemente.

O paradigma da Educação do Campo, diferentemente do Ensino Rural, designa o campo como espaço de vida, espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da vida humana e não apenas um espaço de produção de mercadorias. As formulações teóricas da Educação do Campo preconizam a superação do antagonismo entre a cidade e o campo. Campo e cidade são vistos como partes mutuamente complementares.

Ao contrário da pretensa superioridade do urbano sobre o rural, a teorização da Educação do Campo considera e respeita a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, admitindo diferentes modelos de organização da educação.

Para isso, é necessária a construção de uma nova base conceitual sobre o campo e sobre a Educação do Campo. O que pressupõe ações focadas na perspectiva de se instalar nas instituições de pesquisa e produção de conhecimento, ligadas aos meios acadêmicos ou aos movimentos sociais, uma agenda de pesquisa na temática do campo e da Educação do Campo, cuja estratégia tem sido a de mobilizar pesquisadores e instituições para o tema.

Metas

Implementar o Fórum Virtual de Pesquisa, iniciado com 79 participantes do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo.

Público-alvo

- Pesquisadores e pesquisadoras em Educação do Campo;
- Gestores públicos;
- Professores das escolas do campo;
- Universidades;
- Sistemas de Ensino.

Estratégia de implementação

O projeto foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (Seed) do MEC, a qual ficou responsável pela capacitação de técnicos da CGEC para o desenvolvimento e administração do Fórum, além do fornecimento de suporte técnico para a plataforma e-ProInfo. Essa plataforma é um ambiente colaborativo de aprendizagem, desenvolvido pela SEED, que utiliza a tecnologia internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos.

Resultados alcançados

A partir da divulgação da criação do Fórum, já foram cadastrados 70 pesquisadores e abertos dois fóruns, um para discussão da proposta de Licenciatura em Educação do Campo e outro para discussão da proposta de revisão do Plano Nacional de Educação. Foi também criada uma Biblioteca Virtual, na qual foram disponibilizados textos sobre Educação do Campo.

5.5. Apoio à Educação do Campo

Introdução

O apoio à educação do campo é realizado por meio da transferência voluntária de recursos financeiros a projetos de capacitação de profissionais de educação, reforma e construção de escolas, elaboração ou aquisição de material didático e apoio técnico, relativos a todos os níveis de educação. São enfocadas as demandas específicas e diferenciadas das populações campesinas, tais como: ribeirinhos, pescadores, agricultores familiares, assentados, caiçaras, extrativistas, dentre outros, em cumprimento às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 01/02.

Objetivo geral

Promover, mediante apoio técnico e financeiro, a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas do campo, prioritariamente as de ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo contextualizada.

Anotações

Objetivos específicos

- Promover a capacitação dos profissionais da educação do campo – professores, técnicos e gestores das secretarias estaduais e municipais de educação – com vistas ao desenvolvimento de práticas orientadas pela valorização do campo em todos os processos da aprendizagem escolar;
- Estimular a elaboração, impressão, reprodução, aquisição e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, que considerem as especificidades do ambiente do campo e a diversidade social e cultural que os constitui;
- Estimular a inclusão de atividades curriculares e pedagógicas contextualizadas ao campo.

Justificativa

São muitos os elementos que demonstram a desigualdade de tratamento entre as escolas públicas urbanas e rurais, com claro prejuízo para as últimas. No entanto, no que se refere aos aspectos sobre os quais incide o presente projeto, as principais questões dizem respeito à adoção de práticas voltadas para a valorização do ambiente do campo, em sua complexidade histórica, cultural, social e econômica, no processo de aprendizagem.

Neste sentido, são elementos importantes a estruturação curricular, a organização do tempo e espaço de aprendizagem e a adoção de materiais didático-pedagógicos em que o campo seja compreendido como elemento dinâmico, expressão da riqueza e complexidade da realidade brasileira.

A legislação educacional apresenta uma vasta base para a instituição de políticas públicas voltadas às pessoas que vivem e trabalham no campo. A LDB[18], em seu art. 28, estabelece que a oferta de educação básica para a população rural seja adequada às peculiaridades da vida rural de cada região. Já o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 01/02 exige que as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Em relação à formação de professores, o § único do art. 12 da referida Resolução determina que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

A capacitação do educador tem sido considerada uma das variáveis mais relevantes para a progressão e o aprendizado dos alunos, dada a importância deste profissional no processo de aprendizagem. Essa compreensão foi confirmada nos Seminários Estaduais de Educação do Campo, realizados pela SECAD/MEC em 25 estados entre 2004 e 2006.

A inadequação do material didático-pedagógico utilizado nas escolas, no qual não se faz referência ao campo ou seu ambiente e suas populações são representadas de forma estereotipada e preconceituosa, é um aspecto ressaltado nos mesmos seminários e em diversos fóruns voltados para essa discussão.

18 Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Metas

As metas para este projeto são estipuladas anualmente, tendo como beneficiário final os alunos matriculados nas escolas pertencentes aos sistemas de educação contemplados com os recursos conveniados.

Beneficiários

São beneficiários finais os alunos matriculados no ensino fundamental em escolas do campo das redes municipais e estaduais de ensino ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que desenvolvem atividades na educação do campo. Já os beneficiários diretos são as escolas apoiadas técnica e financeiramente e os profissionais, professores e técnicos capacitados.

Forma de implementação

Anualmente são publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) resoluções que regulamentam a transferência voluntária de recursos da dotação orçamentária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), por meio de convênios. O apoio financeiro pode ser pleiteado por instituições federais, estaduais, municipais ou por entidades da sociedade civil sem fins lucrativos que apresentem projetos educacionais sob a forma de Plano de Trabalho (PTA), conforme disposições constantes no Manual de Orientação para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais, publicado pelo FNDE.

Os projetos são analisados pela Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC) que utiliza como critérios para a análise e aprovação os princípios e diretrizes preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No caso de propostas de entes públicos, é conferida prioridade aos municípios ou estados com maior número de matrículas nas escolas do campo em relação ao total da matrícula no ensino fundamental.

Para a elaboração de material didático-pedagógico, a seleção leva em conta a pertinência do conteúdo em relação à realidade local, tendo em vista a valorização da cultura dos diferentes segmentos do campo e sua incorporação nas atividades de aprendizagem. Como forma de otimizar o alcance dos recursos é também conferida prioridade aos projetos provenientes de territórios, regiões e outros recortes histórico-geográficos priorizados por programas que demandam ações integradas do Governo Federal.

Parceiros Institucionais

- Fundo Nacional de Desenvovimento Educacional

  O FNDE tem o papel de agente financeiro. Operacionaliza a execução dos projetos de iniciativa dos entes públicos e privados para obtenção de financiamento, desde a publicação da Resolução até a finalização da prestação de contas.

- Secretarias Estaduais e Municipais de Educação

  São os executores dos projetos conveniados. Funcionam também como parceiros na implementação de projetos-piloto e de experiências pedagógicas inovadoras.

Anotações

- Organizações não-Governamentais

  Atuam como executoras dos projetos, parceiras na experimentação de propostas pedagógicas inovadoras e interlocutoras da Secad com os movimentos sociais.

Financiadores

O projeto é financiado com recursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e de Projetos de Cooperação Internacional.

Resultados alcançados

Em 2004, foram alocados pela Ação 0946 – Apoio à Educação do Campo, R$ 2.027.756,69 e firmados 14 convênios com entidades não-governamentais e Secretarias Estaduais de Educação, que apresentaram projetos nos termos da Resolução CD/FNDE Nº 46/2004. Como resultado da execução desses projetos foram beneficiadas 4.702 escolas, nas quais estavam matriculados cerca de 44.243 alunos, sendo capacitados 700 técnicos e 9.226 professores.

No ano de 2005, foram beneficiadas 2.377 escolas estaduais e municipais de ensino fundamental, nas quais estavam matriculados 282.747 alunos, sendo capacitados 338 técnicos e 10.690 professores. Os projetos foram elaborados nos termos da Resolução CD/FNDE Nº 15/2005, tendo sido celebrados 165 convênios, que totalizaram valores da ordem de R$ 9.330.613,07, provenientes da Ação 0946– Apoio à Educação do Campo.

Ainda no ano de 2005, por meio da Ação 09CW – Apoio à Reestruturação da Rede Física Pública, e da Ação 09EV – Apoio à Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública, ambas pertencentes ao Programa 1061- Brasil Escolarizado, foram financiados, mediante convênio, 47 projetos de construção, ampliação e/ou aquisição de equipamento para escolas, sendo beneficiadas 81 escolas, 15.661 alunos e 536 professores. Foram investidos recursos da ordem de R$ 5.580.880,66.

Em 2006, foram realizados 71 convênios com prefeituras, secretarias estaduais e entidades não-governamentais de todo o país, sendo aplicados R$ 6.500.000,00 (seis milhões e meio de reais). Os projetos que deram origem aos convênios foram apresentados em conformidade à Resolução CD/FNDE Nº 16/2006, sendo beneficiadas 5.952 escolas do campo, nas quais estavam matriculados 414.074 alunos, com capacitação de 389 técnicos e 19.986 professores.

5.6. Licenciatura em Educação do Campo

Introdução

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo é uma iniciativa da Secad/MEC e da Secretaria de Educação Superior (Sesu), cujo objetivo é apoiar programas integrados de licenciaturas que proponham alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico e viabilizem a expansão da educação básica para o campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social e pela necessidade de se reverter a histórica desigualdade que sofrem os povos do campo.

A proposta é apoiar experiências-piloto de formação em nível superior de professores especializados para atuarem em escolas do campo, definidas como aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, e mais amplamente as que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, por atenderem a populações de municípios cuja produção social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo, têm sua identidade definida nesta relação.

Objetivo

Promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.

Objetivos específicos

- Formar e habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.
- Promover a construção de projetos de formação de educadores que sirvam de referência para políticas públicas e cursos regulares de formação, tendo em vista a expansão da educação básica de qualidade.

Justificativa

De acordo com o INEP (2006:24), em 2005, apenas 21,6% dos professores de 1ª a 4ª série das escolas rurais possuíam formação superior, contra 56,4% dos docentes de escolas urbanas. Além disso, 6.913 funções docentes eram exercidas por professores que tinham apenas o ensino fundamental, a maioria deles atuando nas regiões Nordeste e Norte. Embora essa situação seja grave, os dados revelaram também um aspecto positivo, a proporção de professores leigos atuando nas primeiras séries do ensino fundamental na área rural declinou acentuadamente no período de 2002 a 2005, com uma redução de 8,3% para 3,4% do total de professores em exercício.

A disparidade entre o nível de formação dos docentes do ensino médio que atuam na zona rural e os da zona urbana também é grande. Ainda segundo o INEP, apesar da rede física na zona rural ser bastante reduzida, com 14.822 docentes que atuam em 1.377 estabelecimentos, 11,3% dos docentes possuem escolaridade de nível médio, enquanto na zona urbana esse percentual é de 4,2%.

De acordo com o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica realizado pelo Inep em 2003, a remuneração dos professores das áreas rurais era bem inferior à dos que lecionavam em escolas urbanas. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o salário médio era de R$ 452,00 na área rural e de R$ 766,10 na área urbana. Já nas séries finais, os professores de escolas rurais recebiam, em média, R$ 558,60, ao passo que os das escolas urbanas recebiam R$ 907,00. A situação só se equiparava no ensino médio, onde os salários eram praticamente equivalentes: R$ 1.077,40 na área rural e R$ 1.059,40 na área urbana.

Anotações

Em resumo, existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, os quais representam 15% dos profissionais em exercício no país. Esses professores, em sua grande maioria, são os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

Esse quadro de problemas da educação do campo, associado à demanda por uma qualificação específica para os educadores, tem sido constantemente debatido nos encontros que a Secad vem promovendo nos últimos anos, especialmente nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo, promovidos entre 2004 e 2005, em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, sociedade civil organizada, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

A proposição de uma licenciatura específica para a Educação do Campo está respaldada na Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e recomenda que os sistemas de ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, inclusive a formação em nível superior, bem como no PNE[19], que destaca a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação como condição para elevação da qualidade do ensino.

Metas

O presente projeto tem por meta, no primeiro ano, apoiar 5 universidades e, nos anos posteriores, 10 novas universidades a cada ano, a fim de que cada uma desenvolva a licenciatura com 50 alunos. Dessa forma, ao final de 4 anos, estima-se que 35 universidades estarão desenvolvendo a licenciatura nos seus cursos regulares.

Público-alvo

As propostas de Licenciatura Plena em Educação do Campo apresentadas pelas universidades deverão se destinar, prioritariamente, para educadores que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior, nas seguintes situações:

- professores em exercício nas escolas do campo da rede pública;
- outros profissionais da educação com atuação na rede pública;
- professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância[20] ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo;
- professores e outros profissionais com atuação em programas governamentais de educação;
- jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não-escolares nas comunidades do campo.

19 Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001.

20 A pedagogia da alternância é um processo educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família com períodos na escola. Os ambientes e os tempos escolar e comunitário são interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos capazes de constituir um conjunto harmonioso entre comunidades e a ação pedagógica.

Estratégia de implementação

Em dezembro de 2005, com a colaboração de consultores, especialistas, representantes de secretarias do MEC e membros do Grupo Permanente da Educação do Campo (GPT) foi elaborada uma proposta preliminar para o Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo. Esse Plano apresenta diferentes ações dirigidas à universalização e expansão no atendimento escolar no campo.

A primeira ação proposta é a Licenciatura em Educação do Campo, a qual foi aprovada, em abril de 2006, pela Câmara Temática de Formação de Professores do MEC[21] e por representantes das Universidades Federais de Minas Gerais, Santa Catarina, Pernambuco, Bahia, Paraná, Roraima, Pará, Universidade de Brasília, Universidade Regional do Nordeste, do Estado do Rio Grande do Sul e UnB e pela Universidade Estadual da Bahia, bem como por representantes da UNDIME, CONSED.

Em novembro de 2006, a SECAD e a SESU, em reunião extraordinária do GPT, divulgaram a decisão de implementar projetos-piloto de Licenciatura em Educação do Campo em universidades públicas, mediante apresentação de propostas a serem analisadas pelas referidas Secretarias. O acompanhamento dos projetos se dará por meio da análise de relatórios de atividades, parciais e final, apresentados pelas universidades e pela verificação *in loco*.

O projeto encontra-se em fase de implementação das atividades de proposição, análise e aprovação das propostas para descentralização de recursos.

Anotações

21 Instância criada por meio da Portaria MEC nº. 695/2004.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo.* Brasília: MEC, 2004.

BOEIRA, D. A. Do Olhar Policial ao Trabalhador Nacional: os patronatos agrícolas e a ressocialização da delinqüência juvenil no Brasil. In: *Seminário internacional Fazendo Gênero.* Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados: Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ministério do Trabalho e Emprego. *Saberes da Terra. Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Profissional para Agricultores(as) Familiares.* Brasília: MEC/MDA/MTE, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 36/2001. *Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.* Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referências para uma política nacional de educação do campo. *Caderno de Subsídios.* Brasília: Inep/MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. *Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância* (CEFFA). Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: Inep/MEC, 2006.

CALAZANS, M. J. C. *Para Entender a Educação do Estado no Meio Rural*: traços de uma trajetória, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.com.br/salto>. Acesso em: dez. 2006.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

GUANZIROLI, C. E; CARDIM, S. E. *Novo Retrato da Agricultura Familiar*: o Brasil redescoberto. Brasília: Projeto de Cooperação Técnica Incra/FAO, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira*: a organização escolar. 13ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1993.

Anexo I

Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 04/12/2001.[22]

I – RELATÓRIO

> Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ...
>
> (Wiliams Raymond, 1989).

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9.131/95 e na Lei nº 9.394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, 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.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação, reforçam essa concepção.

22 Homologado pelo Despacho do Ministro da Educação, publicado no Diário Oficial da União de 12/03/2002.

Anotações

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

A respeito, o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende a demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONGs e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Proposição Pertinente?

Esta cova em que estás,
com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
deste latifúndio.
Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
É uma cova grande
para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho
que estavas no mundo
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo.
É uma cova grande
para tua carne pouca,
Mas à terra dada
não se abre a boca.
(Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto)

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo

especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra–Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia aos interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art.179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino, nos termos do disposto a seguir:

> Art.179 A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:
>
> [..]
>
> XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.
>
> XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas:

> Art.72 A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:
>
> [...]
>
> § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
>
> [...]
>
> § 24 É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Além disso, uma dimensão importante do texto legal diz respeito ao reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, imprimindo a forma federativa da República. No caso, cabe destacar a criação das condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, mas os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados pela ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país.

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de cons-

Anotações

tituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuiu para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas.

Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

> Art. 156 A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
>
> Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Tierra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema Morte e Vida Severina, um passado que tende a se perpetuar.

> Os sem-terra afinal
> Estão assentados na pleniposse da terra:
> De sem-terra passaram a
> Com-terra: ei- los
> enterrados
> Os sem-terra afinal
> Estão assentados na pleniposse da terra:
> De sem-terra passaram a
> Com-terra: ei- los
> enterrados
> desterrados de seu sopro de vida
> aterrados
> terrorizados
> terra que à terra torna
> torna
> Pleniposseiros terratenentes
> de uma vala (bala) comum

Anotações

Pelo avesso afinal
Entranhados no
Lato ventre do
latifúndio
que de improdutivo
revelou-se assim ubérrimo (...)
(Campos,1998)

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

> Art. 129 [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

> Art. 132 O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar.

Cabe observar que, no período subseqüente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola.

> Art. 14 A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:
>
> [...]
>
> III - É assegurada ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

> Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.
>
> Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:
>
> 1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.
>
> 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
>
> 3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
>
> 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946 remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário.

O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas, diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino a responsabilidade das empresas com a educação, nos termos a seguir:

> Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
>
> Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
>
> [...]
>
> III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;

Anotações

Esclareça-se, ademais, que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, a que acima nos referimos, era uma norma de eficácia plena, que poderia produzir efeitos imediatos e por si mesma, não necessitando de lei ordinária que a tornasse operacional.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas Cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário-educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemô-

nicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural e a educação que a ele se vincula.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

1 Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região.

Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região.

Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da Federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores(as) rurais.

2 Educação Rural e Características Regionais

Alguns estados apenas prevêem, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do Acre, que no art. 194, II, estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Anotações

Com redações diferentes, o mesmo princípio é proclamado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa nas Constituições, mas juntamente com outras que se referem, de forma mais específica e concreta, à Educação Rural. É o que se observa, por exemplo, nas Cartas da Bahia, de Minas Gerais e da Paraíba.

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

O Maranhão, por exemplo, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o Estado de Sergipe, no artigo 215, § 3º da Carta Política, orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar.

Neste aspecto, a Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica. A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbano e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. A Constituição de Sergipe, no art. 215, VIII, manda que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.

3 Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério

Alguns Estados inseriram, em suas constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

Neste caso, temos o Estado do Amapá, que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba, no artigo 211, prescreve caber ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública; o Rio Grande do Sul, no artigo 216 de sua Carta, estabelece que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo artigo, serão indicadas pelo Conselho

Municipal de Educação; Tocantins, no artigo 136 de sua Constituição, assegura ao profissional do magistério da zona rural isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

4 O Ensino Profissionalizante Agrícola

Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados-membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens. Eis alguns deles, como se verifica nas Cartas a seguir:

a) Amapá, no inciso XV do artigo 283 de sua Constituição, estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira.

b) A Constituição do Ceará, no § 6º do artigo 231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O § 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local.

c) A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade de o estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.

d) Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.

e) O Pará, no artigo 280 de sua Constituição, diz que o Estado é obrigado a expandir, concomitantemente, o ensino médio através da criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.

f) O Rio Grande do Sul proclama, em seu texto constitucional, artigo 217, que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária.

g) Rondônia, no artigo 195 de sua Carta, autoriza o Estado a criar escolas técnicas, agrotécnicas e industriais, atendendo às necessidades regionais de desenvolvimento. O mesmo artigo determina, em seu parágrafo único, seja a implantação dessas escolas incluídas no plano de desenvolvimento do Estado.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem

Anotações

todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize uma imagem do futuro que se pretende construir e a opção por um caminho que se pretende seguir no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional.

Lembre-se ainda que, não sendo possível, no momento, consultar todas as Leis Orgânicas Municipais, torna-se necessário proceder a sua leitura com o propósito, em cada Município, de ampliar as assimilações específicas sobre a matéria.

5 Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

> [...] A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
> A Liberdade da Terra é assunto de todos.
> Quantos não se alimentam do fruto da terra.
> Do que vive, sobrevive do salário.
> Do que é impedido de ir à escola.
> Dos meninos e meninas de rua.
> Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
> Dos que amargam o desemprego.
> Dos que recusam a morte do sonho.
> A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.
> Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções...
>
> Pedro Tierra

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo em seguida, diversos substitutivos, entre os quais os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

> Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a freqüência dos interessados às escolas mais próximas.

Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem ao padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginasial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei nº 4.024/61, a 5.692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

À luz dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei nº 9.394/96 – LDB - estabelece que:

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

Anotações

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e ás condições climáticas;
>
> III -adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da mencionada lei, no artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento.

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuem, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuem, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum

urbano. O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas.

Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria.

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram fora do lugar, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Isso é verdadeiro, inclusive, para o Plano Nacional de Educação - PNE, recentemente aprovado no Congresso. Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a escola rural e prever em seus objetivos e metas formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade, é uma coisa. Outra coisa é determinar que tal processo se realize através da organização do ensino em série.

É diretriz do PNE:

> [...] a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes

Anotações

> isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

De modo equivalente, o item objetivos e metas do mesmo texto remete à organização em séries:

> Objetivos e metas
>
> 16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

É necessário, neste ponto, para preservar o eixo da flexibilidade que perpassa a LDB, abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino, remeter ao disposto no seu art. 23 que desvela a clara adesão da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Por outro lado, uma segunda abordagem na análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley, as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos.

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Como se verifica, a nitidez das fronteiras utiliza critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos.

Por certo, este é um dos princípios que apóia, no caso do disciplinamento da aplicação dos recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental, o disposto na Lei nº 9.424/96 que regulamenta o FUNDEF. No art. 2º, § 2º, a Lei estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, nos seguintes termos:

> Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.
>
> [...]
>
> § 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:
>
> I – 1ª a 4ª séries;
>
> II – 5ª a 8ª séries;
>
> III – estabelecimento de ensino especial;
>
> IV – escolas rurais.

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, libere o país para o futuro solidário e a vida democrática.

II – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei nº 9.131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução, que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Brasília (DF), 04 de dezembro de 2001

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 2001

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury – Vice-Presidente

Anotações

RESOLUÇÃO – CEB Nº 01, 03 DE ABRIL DE 2002[23]

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172/2001 - PNE, e no Parecer CNE/CEB nº 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

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

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

23 CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília 09 de abril de 2002. Seção 01, p. 32.

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

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará 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.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1° - O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2° - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8° As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

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

Anotações

Art. 11 Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções nº 3/1997 e nº 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14 O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei nº 9.424/1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15 No cumprimento do disposto no § 2º do art. 2º da Lei nº 9.424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/alu-

no;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas às disposições em contrário.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Presidente da Câmara de Educação Básica

Anotações

Anexo 2

Parecer CEB nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 01/02/2006. [1] Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo

I – **RELATÓRIO**

O Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) encaminha detalhada e rica exposição de motivos, na condição de responsável pela *Educação do Campo*, no governo federal, para exame e manifestação desta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sobre os *dias considerados letivos* para a *Pedagogia da Alternância*, pois esse entendimento tem se apresentado como um dos principais elementos que vêm dificultando o *reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA)* para a *certificação de seus alunos.*

A exposição de motivos encontra-se muito bem amparada por extenso parecer, em grande parte fundamentado na tese de Doutorado, apresentada na Universidade de Brasília, em 2004, por João Batista Queiroz.

A matéria é altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

Essa alternativa de atendimento à população escolar do campo surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai...

No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado e em mais quinze unidades da Federação brasileira, a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Tais são as *Escolas Famílias Agrícolas (EFA).*

A expansão dos Centros Familiares de Formação por Alternância alcançou estados brasileiros do Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, sendo possível identificar oito formas de organização, algumas das quais não oferecem educação escolar.

A seguir, caracterizamos experiências da Pedagogia da Alternância, sempre com base em Queiroz (2004), destacando as que se organizam como escolas e as que não oferecem educação escolar:

1 Homologado por Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/03/2006.

a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.

b) Casas Familiares Rurais (CFR), com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico.

c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), com 03 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

d) Escolas de Assentamentos (EA), com 08 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), com 07 centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com 03 centros localizados no Estado de São Paulo.

g) Casas das Famílias Rurais (CDFR), com 03 centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR), com 04 centros em estados do sul do Brasil, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

A rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que se organiza em três associações – UNEFAB, ARCAFAR–SUL e ARCAFAR-NORTE-NORDESTE – congrega as EFA, CFR e ECOR, somando 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. O presente parecer refere-se especificamente a essa rede.

Os pilares dos CEFFA foram sendo construídos até os dias atuais e se constituem em: a) *Pilares meios* – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) *Pilares fins* – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...).

Os objetivos dos CEFFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia "Ensino Supletivo", ainda ali utilizada, por "Educação de Jovens e Adultos – EJA".

Segundo Queiroz (2004), é possível encontrar três tipos de alternância nos CEFFA:

a) *Alternância justapositiva*, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.

b) *Alternância associativa,* quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.

Anotações

c) *Alternância integrativa real ou copulativa*, com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.

João Batista Queiroz, na tese de doutorado já citada, conclui:

> Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual).

Nos CEFFA, a duração das atividades de formação varia de três a quatro anos: o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma semana (CFR) ou duas semanas (EFA) no centro de formação, isto é, na escola.

O calendário escolar, quando de sua elaboração, tem presente os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes a Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um *Plano de Estudo.*

O Plano Curricular ou Plano de Formação é formulado com base nos conteúdos definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ou Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos) mais as matérias de ensino técnico, de acordo com as características de cada unidade educativa.

No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de mo-

nitores (formadores), de forma que o aluno levante situações vivenciadas na realidade familiar, busque novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico.

O projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. *É o aprender a aprender!* É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade.

Equipe de monitores e professores é responsável pela organização, dinamização das atividades docentes e pela elaboração, conjuntamente com a Associação de Pais, Jovens Formados e Entidades Parceiras, do *Plano de Formação*, sempre respeitado o calendário agrícola da região em que a unidade educativa está situada e com apoio e assessoramento técnico e pedagógico de entidades locais, regionais e nacionais. O jovem também é orientado na elaboração do seu *projeto profissional de vida*, especialmente por meio de visitas às famílias durante os períodos de alternância.

Os Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) – adotam os seguintes instrumentos pedagógicos:

- Plano de Formação;
- Plano de Estudo;
- Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade;
- Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA);
- Fichas Didáticas;
- Visitas de Estudo;
- Intervenções Externas – palestras, seminários, debates...
- Experiências / Projeto Profissional do Aluno;
- Visitas à Família do Aluno;
- Caderno de Acompanhamento da Alternância; e
- Avaliação – contínua e permanente.

Com a finalidade de esclarecer e fundamentar os CEFFA, quanto ao cumprimento dos dispositivos legais que tratam do calendário escolar e duração do ano letivo, a Exposição de Motivos da SECAD/MEC anexou três planos curriculares que comprovam a duração do ano letivo e da carga horária em obediência aos dispositivos legais:

1) EFA – Escola da Família Agrícola Chico Mendes – Conselheiro Pena, Minas Gerais: 204 dias letivos anuais e 960 horas de carga horária total por ano;
2) EFA – Escola da Família Agrícola do Soinho – Socopo, Piauí: Curso Técnico em Agropecuária, com duração mínima de 03 anos, com integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico – duração total de 3.500 a 4.200 horas, sendo o estágio técnico de 470 horas, compreendendo o mínimo legal de 200 dias letivos anuais;

Anotações

3) CFR – Casa Familiar Rural – Chopinzinho, Paraná: Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos) – 210 dias letivos anuais com a carga horária anual de 826 horas (terceiro ano).

Apreciação: Legislação e Normas

A legislação aplicável à matéria de que trata este parecer – Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR e ECOR)**,** pode ser assim resumida (Lei n° 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

• Artigo 22 – A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

• Artigo 23 – A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1° - ...

§ 2° - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o numero de horas letivas previsto nesta Lei.

• Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

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

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

• Artigo 34 – a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

O Conselho Nacional de Educação, no exercício de sua função normativa, manifestou-se pelo Parecer CNE/CEB n° 05/97 em termos apropriados ao assunto de que estamos a tratar: quando a Lei se refere ao mínimo de "oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, está se referindo a oitocentas horas de sessenta minutos, ou seja, um total anual de 48.000 minutos".

O mesmo Parecer, ao tratar de trabalho efetivo em sala de aula, assim se manifesta:

> As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a Lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com freqüência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais englobarão todo esse conjunto.

É oportuno destacar que o Parecer CNE/CEB n° 10/2005, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, conforme publicação no Diário Oficial de União de 6/9/2005, ratifica plenamente o que contém o parecer supracitado.

Finalmente o Artigo 7° da Resolução CNE/CEB n° 01, de 03/04/2002, afirma:

> É responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade.

Análise do mérito

A educação para o meio rural brasileiro, isto é, a Educação do Campo, considerando-se as dimensões do país, a imensa diversidade que o caracteriza e a extrema desigualdade entre as oportunidades educacionais oferecidas no meio urbano e no meio rural, está a merecer uma atenção prioritária.

Não faltam alternativas de solução propostas e em execução, entre as quais poderíamos citar:

• o Projeto Escola Ativa, desenvolvido pelo FUNDESCOLA/FNDE/MEC nos estados do Nordeste, Norte e Centro-Oeste, centrado nas denominadas escolas multisseriadas localizadas no meio rural e que se contam por milhares; segundo conhecimento específico do relator o projeto tem sido avaliado positivamente;

• a Escola Estadual Fundamar, localizada no município de Paraguaçu, em Minas Gerais, que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, experiência premiada pela Fundação ABRINQ em 2002;

• o Projeto Semeando Educação e Saúde na Agricultura Familiar, desenvolvido pelo município de Três Passos, no Rio Grande do Sul que, devidamente avaliado por uma comissão de notáveis, recebeu na área de educação o "Prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM BRASIL", promovido pelo governo federal em acordo com a ONU/PNUD (dezembro de 2005).

Mas é indubitável que os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas de Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), pela sua expansão – 217 escolas em perto de vinte estados brasileiros, apresentam-se como uma alternativa bem-sucedida e bem avaliada, uma vez que a introdução da EFA no Brasil, pelo Estado do Espírito Santo, data de 1969.

Anotações

Também é de se dizer que a variação da Pedagogia da Alternância na forma de Alternância Integrativa Real ou Copulativa, também conhecida como Alternância Formativa, é, sem sombra de dúvida, a alternativa mais consistente, como bem o reconhece João Batista Queiroz em sua Tese de Doutorado (UnB/2004), cuja leitura parece-me altamente recomendável.

Evidenciou-se, também, no Relatório, que a Pedagogia da Alternância cumpre perfeitamente dispositivos da Lei nº 9.394/96, quando analisados em conjunto, inclusive quanto à duração do ano letivo anual em dias e quanto a sua duração em horas. No particular, os pareceres CNE/CEB nº 05/97 e nº 10/2005 também são esclarecedores em sua interpretação, quando o Conselho Nacional de Educação faz uso de suas funções normativas e de supervisão (§ 1º do artigo 9º da LDBEN) e, de modo especial, o Parecer CNE/CEB nº 30/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que "institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo".

II – VOTO DO RELATOR

1 – É imprescindível que todas as unidades educativas, de qualquer grau, nível, etapa ou modalidade, vinculadas a um dos sistemas de ensino, cumpram a legislação e as normas educacionais em sua totalidade, inclusive quanto à duração do ano letivo em dias e horas de sessenta minutos. É mister enfatizar que esse cumprimento é um direito dos alunos.

2 – No corpo do Relatório deste Parecer constam observações e sugestões importantes para que se defina um determinado padrão de qualidade e de funcionamento para a Pedagogia da Alternância.

3 – Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno.

4 – Cada Centro Familiar de Formação por Alternância deverá organizar sua proposta político-pedagógica nos termos da LDBEN, seja na forma de Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural ou Escola Comunitária Rural, submetendo-a ao sistema de ensino competente.

5 – Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e auto-sustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar.

6 – Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, que ainda não se manifestaram sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, o que vem dificultando a certificação de conclusão de curso dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR ou ECOR), são encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais, sob a ótica do presente Parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ou de outros organismos, sobre a Educação do Campo.

É o Parecer que submeto à consideração da Câmara de Educação Básica, com o esclarecimento de que todos os destaques, em itálico ou negrito são do relator.

Brasília (DF), 1º de fevereiro de 2006

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel– Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 1º de fevereiro de 2006

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Vice-Presidente

Anotações

Cadernos Secad

- Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade
- Educação do Campo: diferenças rompendo paradigmas
- Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola
- Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos
- Proteger para Educar: a escola articulada com as Redes de Proteção de Crianças e Adolescentes
- Educação em Direitos Humanos: democracia, liberdade e justiça social
- Diversidade Étnico-Racial: políticas afirmativas na educação
- Integração entre Instituições de Educação e Comunidade: caminhos para o exercício da cidadania
- Educação de Jovens e Adultos: a construção de uma política pública

Anotações