

Educação do Campo e as Políticas Públicas

Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação

Autores:
Antonio Munarim
Wilson Schmidt

Florianópolis, Novembro de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação - CED

Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável

- Educampo/UFSC

Educação do Campo e as Políticas Públicas

Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação

Autores:

Antonio Munarim e Wilson Schmidt

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica:

Isabella Benfica Barbosa

Colaboradores:

Adelaide Pereira da Silva

Edson Anhaia

Eliene Novaes Rocha

Kamila Farias Pantel

Lúcia Schneider Hardt

Natacha Eugênia Zanata

Neide Arrias Bittencourt

Raquel Alves de Carvalho

Salomão Mufarrej Hage

Scheilla Soares

Sonia Branco Beltrame

Soraya Franzoni Conde

Zilma Isabel Peixer

NOTA

O presente texto, que aqui disponibilizamos ao público, é resultado de trabalho acordado entre os autores, em representação ao Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto Educampo) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a SECADI/MEC, e visava uma publicação oficial por parte do MEC.

Diante da não publicação oficial, entretanto, esta se faz sob inteira responsabilidade dos próprios autores, com vistas a que se cumpra um serviço de interesse público.

Sumário

Apresentação

CONSULTA

Evolução do ambiente institucional para a Educação do Campo e o papel dos DME na operacionalização desse direito público subjetivo 11

Introdução 13-15

1 Emendas, Decretos e Planos 17-34

2 Educação do Campo como Modalidade de Ensino 35-39

FORMAÇÃO

Educação do Campo: gênese, contexto, implicações, desafios e oportunidades políticas e operacionais 41

Introdução 43-44

1 Por um Brasil Rural com gente 45-46

2 Educação e sociedade; educação e diversidade 47-52

3 Educação do Campo 53-65

4 Possibilidades pedagógicas 67-69

5 Universalização do acesso e permanência 71-74

6 Seriação mais transporte escolar *versus* Multisseriação ou classes heterogêneas 75-78

7 Classes multisseriadas ou heterogêneas: uma volta para o futuro 79-88

8 Formação de Professores 89-98

9 Infraestrutura 99-101

10 Financiamento da Educação do Campo 103-112

11 Gestão da Educação do Campo: Democrática e Eficiente 113-122

12 A especificidade da pequena escola do campo - seu papel social e seu financiamento 123-131

Recomendações de leitura e buscas virtuais 133-135

Marcos Legais 137-171

Apresentação

A intenção deste “Manual” é ajudar você, Dirigente Municipal de Educação (DME)¹, a compreender a obrigação que tem a cumprir em relação à Educação do Campo. Primeiro, porque educação é um direito humano, inclusive dos povos que vivem em contextos rurais. Depois, porque no Brasil a Educação do Campo tornou-se política pública. Isto é, está plenamente amparada por Leis, Normas e Resoluções federais, assim como por Programas, ações e linhas de financiamento público.

O manual que agora chega as suas mãos, caro DME, pretende apoiá-lo no cumprimento desse dever. Para cumprir esse objetivo o documento apresenta em sua primeira parte o atual arcabouço legal e normativo, assim como indicativos de políticas permanentes e programas de apoio à Educação do Campo. O que se busca indicar é que há, inclusive, vantagens para o município em efetivar políticas e práticas de Educação do Campo. Dizendo de outra forma, o aparato estatal brasileiro instituiu, nas suas instâncias superiores, programas de apoio que, em certa medida, torna vantajoso até do ponto de vista orçamentário o “fazer Educação do Campo”. Cabe, então, ao DME conhecer essas oportunidades e demandar cada vez mais por recursos que aperfeiçoem a educação e melhorem sua qualidade. Ao fazer isso, você estará efetivando o novo Plano Nacional de Educação, aprovado como Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Neste processo de luta e reivindicação, é importante que o Dirigente Municipal de Educação tenha argumentos consistentes, mobilizando conceitos ou categorias que fazem parte da discussão sobre os fundamentos filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo. Este é o objetivo da segunda parte deste Manual.

¹ Este documento é voltado principalmente aos Secretários Municipais de Educação e suas assessorias. Ele é visto, contudo, como uma fonte de consulta importante para todas as pessoas diretamente envolvidas com Educação do Campo, seja nas estruturas dos estados, seja em organizações da sociedade civil. Com relação aos gestores municipais, é seguida a opção da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – de utilizar o termo Dirigente em vez de Secretário de Educação e demonstrar o entendimento quanto à importância do cargo. Conforme os documentos da Undime, “o responsável pela educação no município não deve ser apenas um executor das políticas de governo, mas, sim, assumir seu papel mobilizador na construção de políticas de Estado no âmbito municipal”.

Para que você prossiga na leitura, apelamos para sua curiosidade e sua vontade de conhecer mais; para o seu desejo de melhorar cada vez mais a qualidade da sua intervenção e de ampliar seus argumentos nos debates sobre educação. Esclarecemos que este material foi inicialmente concebido com a pretensão de, no que se refere à Educação do Campo, ser um guia prático do Dirigente Municipal de Educação. Ele foi pensado, por isso, como um manual, também no sentido de que deve estar sempre às mãos de quem pensa, encaminha e operacionaliza a educação nas administrações municipais. Ele ganhou, entretanto, mais corpo no que se refere aos argumentos usados no debate sobre Educação do Campo, em função de duas situações concretas. A primeira, conforme se verá no corpo do texto, tem origem numa afirmação de um Dirigente Municipal de Educação do Estado de Santa Catarina, por ocasião de um curso de formação do qual ele participava, logo no início de gestão:

Nós somos novatos frente à Secretaria de Educação. Por isso, ainda temos muitas dúvidas. Uma delas é em relação às escolinhas que serão fechadas nos próximos anos, pois o número de alunos é muito pequeno. Na hora em que fizemos a adesão a este programa de formação de nossos professores de multisseriadas, não tínhamos ideia do que se tratava. Já recebemos algum material e, agora, gostaríamos de saber se realmente nos enquadramos neste Programa. Será que vai valer [a pena] investir nele, pois já foram fechadas algumas turmas e escolas neste ano?

Como se pode notar, o caso indica que, junto com informações, faltam bases mais sólidas para orientar decisões que são carregadas de grande sentido estratégico e terão, por isso, consequências importantes e de longo prazo e um componente de irreversibilidade que merece consideração.

A segunda situação foi a manifestação de contrariedade de outro Dirigente Municipal de Educação com a situação que herdara. Segundo ele, depois de assumir o comando da Secretaria de Educação, se sentia, na verdade, como um “chefe de serviço de transporte es-

colar”. Isso porque o que ele mais fazia era coordenar o transporte de estudantes – tanto do Ensino Fundamental Regular, quanto da EJA, especialmente do meio rural para a cidade. Nesse município, primeiro as escolas do campo foram fechadas e, depois, segundo o Secretário, os estudantes passaram a ser transportados para uma escola urbana, que sequer pertencia à rede municipal. Este caso indica as relações entre o investimento (ou “desinvestimento”) nas escolas do campo, os significados morais e éticos para a população local, mas, também, os aspectos de gestão da educação e do uso dos recursos públicos.

São exemplos de que se o Dirigente Municipal de Educação não pode ter uma teoria sem prática, não conseguirá ter uma boa prática se ela não estiver orientada por (e/ou entendida com base em) conhecimentos teóricos que, ao mesmo tempo, darão maior consistência aos argumentos dele na defesa dos posicionamentos que toma.

Contamos com você, Dirigente Municipal de Educação, para ampliar as convicções de que é possível e necessário e, até, indispensável pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua os milhões de pessoas que vivem e trabalham no campo. E para irradiar a ideia de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão. A educação precisa ser tomada, então, por todos nós, em seu sentido amplo; o de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.

Uma observação final quanto à forma deste Manual. Apesar de este texto estar baseado em uma importante produção acadêmica (e militante) sobre o tema, optou-se por evitar o rito da academia de referenciar autores de cada ideia e de cada contribuição. O mesmo vale para a prática de inchar o texto, a cada página, com notas de rodapé de precisões ou nuances teóricas. Fique claro que não há nisso nenhum desejo de apropriação indevida dos aportes de autores e atores desse rico debate. Buscou-se, apenas, tornar este do-

cumento mais leve e menos indigesto. Espera-se a compreensão e a benevolência de quem reconhecer ideias ou trechos seus ao longo desta publicação.

Este Manual está dividido em duas partes que podem ser lidas separadamente e na ordem que o leitor preferir. Na Parte 1, é apresentada a evolução do ambiente institucional para a Educação do Campo. Entende-se por ambiente institucional o quadro legal e normativo, assim como a estrutura executiva e os programas públicos colocados a serviço do cumprimento do direito assegurado pelo legislador. Neste quadro, busca-se apontar o dever e o papel relevante que assumem os DME no cumprimento e operacionalização desse direito público subjetivo. Na parte 2, trabalha-se conceitualmente a Educação do Campo; sua relação direta e inseparável com um projeto de desenvolvimento solidário e sustentável para o meio rural brasileiro; seus potenciais para a universalização do acesso e permanência na escola, assim como para a criação ou fortalecimento de alternativas pedagógicas mais apropriadas e apropriáveis; discute-se o “pacote” seriação-transporte escolar em face da multisseriação; reforça-se a necessidade de formação dos professores e apresenta-se as oportunidades atuais para que ela possa ser feita com qualidade; mostra-se questões ligadas ao financiamento e à infraestrutura e, finalmente; revigora-se a perspectiva de uma gestão democrática e eficiente.

Por fim, vamos nos referir sempre à Educação do Campo em sentido amplo, tal como vem sendo construído este conceito nos debates e embates que ocorrem na sociedade, especialmente nos meios acadêmicos e das organizações e movimentos sociais do campo. Este entendimento amplo, entretanto, não significa qualquer reducionismo que poderia desconsiderar as diversas identidades que já existem ou que vêm se forjando nas práticas históricas específicas no campo brasileiro. Ao contrário, com esse conceito amplo, queremos incluir a todos e sugerir a importância da busca da unidade nos pleitos dos segmentos diversos. Assim, tomamos como referência o conceito contido no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao definir que: “*entende-se por*

populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Art. 1, § 1º, inciso I).

Boa leitura!

**Evolução do ambiente institucional
para a Educação do Campo e o papel
dos DME na operacionalização desse
direito público subjetivo**

Introdução

Em nosso país, textos recentes estabeleceram determinações legais e normativas acerca da Educação do Campo. Tais leis e normas consolidam, enfim, no escopo da Nação e do Estado brasileiro, o reconhecimento dessa atividade como de interesse público. Mais do que isso, consideram a especificidade da educação a ser praticada no campo. Essas determinações legais específicas têm duas explicações principais. Primeira, elas decorrem de lutas empreendidas internamente ao Brasil pelas organizações e movimentos sociais do campo, ao longo de mais de uma década. Segunda, elas são respostas do Governo brasileiro aos compromissos internacionais assumidos no âmbito dos acordos multilaterais na área da educação. Essas obrigações assinadas entre muitos países impõem ações diferenciadas com vistas à inclusão de setores sociais que sofrem desigualdades. E as próprias estatísticas oficiais do Brasil apontam os seus espaços rurais como aqueles em que há, proporcionalmente, maior exclusão do direito à educação de qualidade.

Nessa perspectiva, é preciso destacar que serão os gestores públicos que darão materialidade e concretude aos princípios e aos direitos estabelecidos pelas leis e pelas normas já existentes e que, como tal, precisam e devem ser cumpridas. No que diz respeito diretamente ao gestor municipal de educação, traz-se à tela os dois últimos documentos específicos sobre a Educação do Campo - o Decreto nº 7.352/10 e a Lei nº 12.695/12. Per-

tinente a esta última, trazemos à tela também a Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, do MEC, que, institui o PROCAMPO, e define suas diretrizes gerais. Apresenta-se, da mesma forma, uma referência específica sobre a Educação do Campo contida no projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE) que tramita no Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 8.035/2010). Mesmo que ainda em forma de **projeto** ele já é referência plena para o Ministério da Educação (MEC) que trabalha em consonância com suas determinações e metas.

Preliminarmente, convém, todavia, lembrar o conteúdo da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, pelo seu significado para a ampliação do direito geral à educação e pelos compromissos que gera para os gestores públicos desse setor. Ademais, considera-se também oportuno tratar, aqui, da Resolução nº 4, de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), mais especificamente da sua Comissão de Educação Básica (CEB), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O fundamental é que tais Diretrizes reconhecem a Educação do Campo como uma **modalidade específica**. Este assunto voltará ao final desta seção.

Neste contexto, não é excessivo lembrar que essa resolução do CNE foi precedida por duas outras, que marcaram o início da afirmação da Educação do Campo no escopo do Estado brasileiro. A **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

E a **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

É fundamental que você analise com atenção, a seguir, às determinações legais mencionadas. Por fim, ainda nesta primeira parte, você é convidado a refletir sobre alguns desafios que se interpõem entre o que já estabelece a legislação vigente a cerca das políticas

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf

de Educação do Campo e a oportunidade e instrumentos práticos para sua melhor realização.

1 Emendas, Decretos e Planos

Emenda Constitucional nº 59, de 2009

O que diz a Lei

Diz o Artigo 1º da EC 59:

Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208.

(...)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

(...)

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

(NR)

Comentário

Essa Emenda Constitucional (EC 59) instituiu a ampliação a todos os brasileiros do direito e da obrigatoriedade à educação escolar para a faixa de 4 a 17 anos. A EC 59 produzirá efeitos particularmente relevantes sobre as populações que vivem no campo, em razão de ali estar o maior contingente proporcional de destituídos do direito à educação.

Com relação à Emenda Constitucional nº 59/09, o Dirigente Municipal de Educação (DME) deve estar atento para a ampliação do direito à educação escolar como “Direito Público Subjetivo”, com meta de universalização quando chegar o ano de 2016.

Relembrando, o conceito, o Direito Público Subjetivo instituído na Constituição Brasileira de 1988 prevê, entre

outras consequências, que o eventual não atendimento do direito à educação escolar a qualquer cidadão é passível de punição. A família será punida se impedir que o filho dessa idade frequente a escola. E o dirigente estatal responsável por fazer cumprir tal direito será punido se não alertar aquela família e não viabilizar a vaga e as condições para que aquela criança/adolescente possa frequentar a escola.

Note-se que a EC 59 inova não somente no que se refere à ampliação do acesso (de 4 a 17 anos), mas também em relação à qualidade e às condições para o estudante permanecer na escola. Determina que se criem “programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Nesta expectativa (de todos os brasileiros como sujeitos do direito à educação), é importante você ficar atento, enquanto no exercício da função de Dirigente Municipal de Educação (DME) para as obrigações legais que lhe cabem. Dizendo de outra forma, como agente ativo do *Estado Educador Brasileiro*, o DME assume responsabilidades das quais não pode se esquivar. Responsabilidade no sentido de responder pelos atos ou omissões que praticar, mas também e principalmente no de compreender plenamente a dimensão do que a sociedade espera dele. De fato, é possível dizer que, legalmente, o Estado brasileiro acaba de assumir uma forte postura de *Estado Educador*. Esse compromisso formal deve, contudo, se materializar nas práticas de cada um dos entes federados. Nesse caso, o protagonismo dos respectivos dirigentes será fundamental. Não custa recordar que a maior ou menor e a melhor ou pior articulação entre os entes federados (chamada de “regime de colaboração”) depende do tratamento efetivo que recebe dos Dirigentes de Educação desses próprios entes. Nesse caso, a sociedade civil organizada não pode fazer muito mais do que exercer o papel de

controle social. É importante que o Dirigente Municipal de Educação esteja alerta para duas outras determinações da Emenda Constitucional 59, que constam no seu artigo 4º e que ditam ao município compromissos diretos e intransferíveis ao município.

O que diz a Lei

Art. 4º

O caput do art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do inciso VI:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

(...)

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (NR)

Comentário

A primeira determinação refere-se à valorização do Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas a articular um “sistema nacional de educação”. Com esse conceito de “sistema nacional”, o chamado “regime de colaboração” ganha mais sentido e concretude. O PNE determina com mais ênfase as obrigações que cada ente federado tem no cumprimento daquilo que ele estabelece para o decênio.

A segunda determinação – claramente, outra novidade – se refere ao financiamento público da educação. O PNE estabelece metas de aplicação de verbas coladas ao produto interno bruto (PIB). Também nesse caso, cada ente federado terá que cumprir sua parte. Ao mesmo tempo, deverá ser previsto instrumento de “responsabilidade fiscal”, com vistas a pressionar pela aplicação do montante total e de maneira correta conforme a determinação legal.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Espera-se que a leitura destes excertos da **EC 59/2009**, o estimule a conhecer a íntegra da Emenda.

Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025597/decreto-7352-10>

O **Decreto nº 7.352/2010** dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e, obviamente, fala por si em seus dezenove artigos. Transcreve-se abaixo apenas o artigo 2º, que se refere aos princípios da educação do campo.

O que diz o Decreto

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Comentário

Importa, particularmente, que o Decreto nº 7.352 seja percebido pelo Dirigente Municipal de Educação através de um olhar estratégico. Isto é, o foco precisa se voltar para os eixos que estruturam o Decreto e fazem dele, verdadeiramente, um instrumento potencial de transformação das escolas do campo.

Sugerimos, a seguir, algumas chaves de leitura, chamando a sua atenção para alguns conceitos e concepções que merecem destaque.

a) O Decreto nº 7.352 institui uma Política

Uma primeira observação de ordem geral. O Decreto, ao dispor sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, instituiu finalmente no Brasil uma política pública de Educação do Campo. Isso, no sentido de ser política permanente de Estado e não iniciativa de uma

gestão ou governo, que pode ser descontinuada pelos seguintes. Na mesma trilha das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) já existentes (citadas anteriormente), o Decreto consolida os resultados positivos das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente.

Devem ser ressaltados da mesma forma o caráter estruturante do Decreto nº 7.352 e a sua efetivação em práticas educativas. Conforme é previsto no artigo 1º, as ações decorrentes de sua determinação serão desenvolvidas de acordo com o que ele próprio dispõe e com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. O inciso I do artigo 9º prevê que o município (ente federado local) para demandar apoios técnico e financeiro suplementares junto à União, entre outras condições, deverá prever, no âmbito de suas responsabilidades, "*no respectivo plano de educação*, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo". A partir deste texto, é possível afirmar que o Decreto possui um viés estruturante e indutivo de políticas municipais. Dizendo de outra forma, se os recursos técnicos e financeiros disponíveis forem significativos, todo e qualquer Dirigente Municipal de Educação deverá se sentir estimulado ou induzido a elaborar o "respectivo plano de educação", ou a, pelo menos, incrementá-lo com diretrizes e metas específicas de Educação do Campo. E, por sua vez, um plano municipal plurianual, também transformado em lei, sabe-se, exercerá poder de estruturação.

Quanto a sua efetivação, o Decreto nº 7.352 foi publicado exatamente no momento de transição entre dois Planos Nacionais de Educação. Um (2001-2010), que, naquele momento já expirava, e outro novo, que só veio ser aprovado recentemente no Congresso Nacional e sancionado pela Presidente da República como a Lei nº 13.005/14. Naquele PNE já extinto, o que se propunha

era a “educação rural”, com um arcabouço que pode ser considerado como a “anti-política” de Educação do Campo, uma vez que indiretamente estimulava, por exemplo, o fechamento das pequenas escolas rurais e não propunha nada de estímulo diferenciado à prática da escolarização no meio rural. Já o novo PNE aponta para amplas possibilidades de fortalecimento dos princípios da Educação do Campo e da efetivação de políticas públicas voltadas a uma educação universal realizada no campo e que respeite as identidades dos seus habitantes.

Diferentes autores, ao definir Educação do Campo, tomam como referências a serem negadas as políticas de educação rural empreendidas por sucessivos governos brasileiros desde a Revolução Burguesa de 1930. Tais políticas de educação rural são apontadas como iniciativas do Estado brasileiro em coerência com um projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial e, por isso, sempre contrárias aos interesses dos povos do campo, por gerar ou intensificar sua exclusão. Segundo esse entendimento, a educação rural tratou de contribuir à afirmação de um projeto de desenvolvimento de país que era predatório em diversos sentidos: econômico, social, cultural, ambiental.

O que se quer da “escola do campo” na perspectiva da educação do campo – ao contrário, pois, da função atribuída à “escola rural” – é que ela seja organizada de modo a primar por um modelo de desenvolvimento com bases na sustentabilidade econômica, social, ambiental e de respeito e preservação das identidades culturais dos povos do campo. Isso implica necessariamente na participação efetiva da comunidade na formulação, execução e monitoramento dos projetos político-pedagógicos.

Assim, situada em contexto amplo, a luta por uma Educação do Campo ganha significado igualmente amplo, em conformidade com o artigo 1º da LDB, mas que considera, antes de tudo, a luta pelo direito à cidadania negada a esses segmentos da população brasileira, que têm historicamente permanecido à margem de qualquer processo de desenvolvimento humano ou, pior que isso, têm sido usados e descartados pelo desenvolvimento predatório.

Desse modo, a Educação do Campo – e, nesse sentido, não há que ser diferente ao que se refere à cidade – tem de ser pensada como Educação para a Democracia, ou para a Cidadania, ou para a emancipação humana, que têm no horizonte a superação das relações sociais de exploração da natureza e das pessoas.

Em síntese, a Educação do Campo significa antes de tudo um território de construção e exercício de cidadania, que vem sendo forjado e disputado, tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto na formulação das políticas públicas, que ocorrem na tensa relação entre Estado e sociedade civil organizada. (MUNARIM, A. et all. RBPG/Capes. V. 8. Brasília. 2012).

É importante, neste contexto, ressaltar o conceito de escola do campo presente no Decreto, assim como a destinação de recursos da política de Educação do Campo que ele prevê.

Plano Nacional de Educação 2014/2024 Lei 13.005, de 25 de junho de 2014

Julga-se conveniente reforçar para o Dirigente Municipal de Educação a menção que o novo Plano Nacional de Educação faz, em seu **Artigo 8º**, à elaboração de planos municipais “em consonância com as diretrizes, metas e estratégias” nele previstas, no prazo de um ano a partir da publicação da Lei. Ressalte-se que do “Anexo I” da Lei do PNE constam propostas de diretrizes, metas e estratégias específicas sobre a Educação do Campo e que deverão ser atentamente observadas pelos DME.

O que diz a Lei

Art. 8º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107

§ 1º - Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação estratégias que: (inciso II) “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.”

Comentário

Esse dispositivo legal procura na verdade consolidar um longo trajeto de lutas e experiências na área de Educação do Campo, empreendidas tanto por organizações e movimentos sociais do campo, como por algumas administrações municipais sensíveis à causa dos povos do campo. Ademais, como já foi visto acima nesta mesma seção, textos normativos anteriores ao novo e atual PNE já haviam reconhecido a pertinência das reivindicações e das experiências da educação do campo e encaminhado providências para o fortalecimento dessas experiências.

Uma maneira de atender a essa determinação legal de forma eficiente pode ser a inclusão no plano municipal de educação de um capítulo específico sobre a educação do campo. Ele deve contemplar diretrizes, metas e estratégias claras. Recorde-se que, assim procedendo, o Dirigente Municipal de Educação estará também atendendo ao que dispõe o artigo 9º do Decreto nº 7.352/2010. Isso porque há uma harmonia com a ideia de considerar “as necessidades específicas das populações do campo” e com as metas e estratégias contidas no anexo I, do mesmo PNE.

Tal sintonia dá bem a dimensão do sentido e da importância que a Educação do Campo conquistou no âmbito das políticas públicas. Vale dizer que saiu do patamar da reivindicação social para alcançar a dimensão da estrutura do Estado brasileiro, ensejando ações

governamentais concretas. Isso fica ainda mais evidente quando buscamos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Lei nº 12.695/2012

Surge, enfim, um instrumento legal, do qual se pode afirmar que estimula o Dirigente Municipal de Educação a fazer acontecer a Educação do Campo no sistema que está sob a gestão dele. Esse “poder fazer” se estende, inclusive e principalmente, ao orçamento. E isso vale também para os estados e para o Distrito Federal, visto que se refere a todos os níveis de ensino.

Desta forma, para que se cumpram os preceitos legais da educação obrigatória e de qualidade aos povos do campo, dentro da relação conhecida como “Regime de Colaboração”, o Governo da União dá finalmente um significativo passo adiante no sentido de financiar processos complementares e destravar burocracias para o repasse desses recursos aos entes estatais locais. Em outros termos, pode-se dizer que com a **Lei nº 12.695/2012**, os DME podem se sentir “aliviados” para trabalhar a Educação do Campo. Afinal, pelo menos neste caso, não estão apenas compelidos compulsoriamente pela força das normas e leis, mas estimulados a cumprir bem suas responsabilidades de gestor público.

A Secretaria Municipal de Educação está, certamente, atenta para os detalhes da Lei. Assim como à **Portaria nº 86, de 1º fevereiro de 2013**, do MEC, que Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRO-NACAMPO, e define suas diretrizes gerais.. É importante que o DME esteja atento, sob pena de perder oportunidades que, se supõe, são do interesse direto da gestão local da educação. Nesse mesmo sentido, chamamos atenção, ainda, ao “Documento Orientador” do PRO-CAMPO, disponibilizado no **site do MEC**.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=429mec.gov.br

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13214&Itemid=

Comentário

A Lei nº 12.695/2012, que suscitou a criação do PRO-NACAMPO, não se limita, entretanto, a este fim. Isto é, ela trata de outras questões abrangentes da Educação Nacional, não apenas do campo. Isso ajuda a evidenciar as possibilidades novas que se engendram, de fazer acontecer a Educação do Campo, a partir de apoio suplementar e efetivo do Governo da União.

A seguir, alertamos o Dirigente Municipal de Educação para algumas das mudanças propostas pela Lei nº 12.695/2012. Limitamo-nos aqui somente àqueles pontos que possibilitam mudanças estruturais para a Educação do Campo. Programas e normas decorrentes dessa lei têm sido criados, e certamente continuarão a ser, com certa celeridade. Assim, as informações renovadas acerca desse processo podem ser encontradas nos sites do MEC e FNDE, bem como alguns detalhes já podem ser buscados no caderno de “Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas”, da **UNDIME**, 2013 e principalmente na já referida Portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

<http://unidme.org.br>

a) Dos objetos da Lei e do Plano de Ações Articuladas - PAR

São objetos centrais da Lei nº 12.695/2012 as transferências financeiras e o apoio técnico da União, para a Educação Básica que ocorre nas redes locais – municipais, estaduais e do Distrito Federal. Por essa via, o Plano de Ações Articuladas (PAR) ganha, enfim, *status* de lei. E, por consequência, também as transferências de recursos via PAR passam a ser diretas. Isto é, **sem a necessidade de convênio, ajuste ou contrato**.

Essa facilidade que se instala agora exige, entretanto, muita atenção do DME no que se refere às providências e prazos para a inscrição de todas as suas demandas no **PAR**. Tudo é feito por sistema informatizado on

line, de maneira interativa. Para isso, cada Secretaria de Educação e cada escola recebe do MEC uma senha para entrar no **Sistema MEC (SIMEC)**. Passa, assim, a ser essencial que o DME fique atento a este sistema e procure dominar a sua operacionalização. Isso permitirá que ele não perca tempo. E nem recursos que estarão postos ao alcance de seu município.

b) Mudança da Lei do PNATE e do PEJA

A Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que instituiu o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sofre modificação importante.

Neste momento, importa alertar aos DME para o aporte financeiro oferecido pela União/MEC para a realização da Educação de Jovens e Adultos conforme determinado na nova Lei. Note-se que a Lei nº 12.695/2012 possibilita, agora, o “repasso adiantado” dos recursos ao proponente/executor do programa de EJA, conforme o número de estudantes matriculados já no início do ano da primeira matrícula, “independentemente da situação cadastral no Censo Escolar”.

A exemplo do que ocorreu em 2012, com a Resolução/CD/FNDE nº 48/2012, que estabelecia prazo até novembro daquele ano para as adesões, a cada ano o MEC/FNDE deverá publicar nova resolução com vistas a estabelecer as orientações, critérios, procedimentos e prazo de adesão para as transferências de recursos financeiros para a manutenção de novas turmas de EJA. Não custa aqui lembrar que, em geral nos municípios brasileiros, é no campo que se encontram os mais altos índices de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização, carecendo desse direito e puxando para baixo os índices gerais.

Voltemos a Lei nº 12.695/12 :

O que diz a Lei nº 12.695/12

Art. 12. A Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, passa a vigorar com a seguinte alteração:

“Art. 3º

§ 1º O valor da assistência financeira será estabelecido em ato do Ministro de Estado da Educação e terá como base:

I - o número de estudantes atendidos exclusivamente na educação de jovens e adultos nos estabelecimentos públicos de ensino, cujas matrículas ainda não tenham sido computadas no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, independentemente da situação cadastral no Censo Escolar;

Assim, a nova Lei, conforme consta no relatório da Comissão Mista que analisou a Medida Provisória que lhe deu origem no Congresso Nacional,

“ajusta o procedimento da regra de cálculo para transferência do PEJA, Programa de apoio à Educação de Jovens e Adultos - EJA, de forma a possibilitar o financiamento a partir da matrícula, e assim corrige o lapso temporal entre a matrícula do estudante na EJA e seu cômputo para fins de recebimento do recurso (que poderia variar de 6 a 18 meses)”.

Comentário

Isso quer dizer que, finalmente, ao criar uma turma de EJA e cadastrá-la no Simec, o município receberá em seguida os recursos correspondentes àquela turma, conforme o número de matrículas iniciais. A base de cálculo para essa transferência será o valor determinado para o retorno do FUNDEB do ano imediatamente anterior ao da criação da turma. Mas, atenção: Cadas-

trar no SIMEC significa obedecer os prazos estabelecidos pelo MEC para firmar os pactos. É necessário que o DME esteja atento às chamadas do Ministério.

Mudança na Lei do FUNDEB

O DME está, por dever de ofício, atento à Lei que regulamentou o FUNDEB (Lei 11.494, de 20 de junho de 2007). Ela estabelece que, através de portaria interministerial (Ministério da Educação e Ministério da Fazenda), a partir de entendimento prévio com o Conselho Nacional de Secretários de Estado (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), seja emitida anualmente uma planilha que defina e divulgue os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb. Assim, a cada ano é emitida uma “tabela de ponderação”, na qual são estabelecidos os valores de retorno do FUNDEB para cada estado da Federação e Distrito Federal. O estado retém, então, sua parte de direito e repassa aos respectivos municípios as partes que cabem a cada um, de acordo com o número de estudantes declarado no Censo escolar.

O DME está atento, também, ao fato de que nessa tabela está previsto que aqueles estudantes declarados no Censo escolar como estudantes de “escolas rurais” puxam para cima o valor de retorno. Nos últimos anos, conforme as respectivas portarias, a referência básica que é o estudante dos anos iniciais do nível fundamental tem acrescentado quinze por cento (0,15) para a escola rural. Ou seja, se um estudante de escola urbana desse nível vale 1,0 (um inteiro), então o de “escola rural” vale 1,15 (um vírgula quinze). Essa ponderação existe na lei justamente para estimular que se cumpra o direito dos estudantes a terem a escola próxima de seus domicílios. Ou seja, que se ofereça escola no próprio campo.

Para inteirar-se acerca do montante de recursos do Fundeb ao seu município referente às suas escolas ru-

rais, basta observar a portaria vigente no momento e fazer os devidos cálculos (multiplicar o número de estudantes cadastrados no senso INEP como estudantes de “escolas rurais” pelo valor estabelecido para o seu estado). Nesse momento (agosto de 2013), o instrumento definidor vigente é a Portaria Interministerial n. 4, de 7 de maio de 2013.

Sobre a Pedagogia da Alternância

A Lei nº 12.695/2012 criou a possibilidade de se computar para efeito de recebimento de recursos do FUNDEB as matrículas das instituições sem fins lucrativos que trabalham com educação do campo mobilizando a Pedagogia da Alternância. Assim, por exemplo, as chamadas Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR), que por ventura existam ou se implantem no município, podem firmar convênio com a Prefeitura (ou com o estado) e obter tal benefício.

Observe-se que isso só é possível ao município para o Ensino Fundamental. Se a instituição ofertar o Ensino Médio no campo (o que já é bastante comum) ela deverá, para poder fazer uso do mesmo benefício, propor convênio com a Secretaria de Estado da Educação. Essa nova possibilidade está prevista no Artigo 13 da Lei nº 12.695/2012, da seguinte forma:

O que diz a Lei

Art. 13. A **Lei no 11.494**, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 8º.....

§ 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento.

Comentário

O “regulamento”, a que se refere o Inciso II acima, deve resultar de elaboração conjunta entre o Poder Público e a entidade mantenedora da escola de “formação por alternância”. A Nota Técnica nº 32/2013/SECADI/MEC, de 5 de abril de 2013, traça “orientações para admissão de instituições de formação por alternância como beneficiários do FUNDEB.” (Veja anexo a este documento: Nota Técnica no 32/2013/CGPEC/DPCIRER/SECADI/MEC).

Sobre a Educação Infantil

Embora a questão do atendimento da Educação Infantil pelo poder público não se restrinja à Educação do Campo, convém aqui fazer esse destaque visto que é no campo que está o maior déficit de oferta desta etapa da educação escolar.

A Lei nº 12.695/2012 possibilita, até 2016, o repasse dos recursos do FUNDEB para as pré-escolas conveniadas com os sistemas públicos. Esse limite de tempo existe porque o prazo de quatro anos previsto originalmente pela Lei do FUNDEB já se esgotou. A nova Lei se ajusta, na verdade, ao prazo estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59/2009 que, como foi visto anteriormente, prevê a obrigatoriedade para a faixa de 4 a 17 anos, com a universalização até 2016. Do mesmo modo, contribui ao cumprimento da **Lei nº 11.700**, de 2008, que abriga a oferta de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua

residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. (Lei nº 11.700, de 2008. Art. 4º, X)

Diante desses imperativos e metas, chamamos atenção especial do Dirigente Municipal de Educação aos programas do MEC, que apoiam o município na busca do cumprimento de seu papel, referente à infraestrutura e recursos pedagógicos.

c) Infraestrutura física e recursos pedagógicos

O PRONACMPO prevê, no eixo da “infraestrutura”, um dos quatro eixos sob os quais está organizado, metas bastante ambiciosas. Prevê medidas específicas para o espaço físico das escolas do campo, como a melhoria das condições físicas e materiais das escolas, implantação de laboratórios de informática com ampliação do acesso à internet, universalização do acesso à água potável, saneamento e energia elétrica.

Chamamos, aqui, novamente sua atenção a um detalhe importante da Lei nº 12.695/2012, que possibilita mudanças estruturais. Diz respeito à titularidade da terra onde se pretende construir uma escola com recursos financeiros advindos no MEC via PAR. Está dito acima que: as transferências de recursos via PAR passam a ser diretas. Isto é, sem a necessidade de convênio, ajuste ou contrato. Isso quer dizer que não é mais necessário apresentar ao MEC a escritura do terreno em nome da prefeitura que solicita os recursos para a obra de construção.

Enfim, da parte do MEC, já estão lançados programas de apoio aos municípios em cada um dos itens que constituem esse eixo da “infraestrutura”. Ao município, basta acessá-los e cumprir os prazos previstos no PAR. Observa-se, entretanto, como é o caso da construção de escolas no campo, que a demanda por parte dos municípios tem sido menor do que a oferta existente nesses programas.

Há, inclusive, a oferta de projetos arquitetônicos de escola, que podem ser seguidos na elaboração do planejamento e sua efetivação demandada via PAR.

d) Sobre o fechamento de escolas no campo

O que diz a Lei 12.960, de 27 de março de 2014

A Presidenta da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 28. (....)

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Comentário

Para o que diz respeito à esfera de ação do DME, uma escola só poderá ser fechada se houver, além da concordância da comunidade escolar, parecer favorável do Conselho Municipal de Educação baseado em análise da justificativa apresentada pela Secretaria Municipal e do diagnóstico de impacto da ação.

2 Educação do Campo como Modalidade de Ensino

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao emitir a “**Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**” que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, instituiu, ainda que de forma indireta, a Educação do Campo como modalidade específica, conforme se pode ver a seguir:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992

O que diz a Resolução

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

A partir dessa definição e de outros artigos da mesma Resolução nº 4, especialmente os artigos 35 e 36, fica aberto, enfim, um campo amplo de possibilidades de criação na área pedagógica, assim como na área dos programas e políticas educacionais:

O que diz a Resolução

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

IV. Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

V. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são responsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Com essa Resolução, a Educação do Campo se impõe definitivamente nas normas educacionais brasileiras como modalidade de ensino. Faltam-nos, ainda, muitos elementos para bem compreendermos o significado e o potencial de tal fato. Importa, contudo, saber que está dada a liberdade para criação e para a adequação às realidades, às ruralidades e aos ritmos do campo brasileiro.

Desta forma, são as próprias práticas dos sistemas municipais de ensino que deverão dar concretude à

proposição conceitual dessa “nova modalidade” Educação do Campo. E essas construções locais suscitam descrições e sistematizações de experiências, assim como reflexões teóricas que permitirão a consolidação da modalidade. Que, por sua vez, terão influência sobre nossa “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN”, apontando-se para eventuais mudanças que nela possam se fazer necessárias.

Em outros termos, não é difícil compreender que, na medida em que a Educação do Campo é declarada como modalidade específica, constrói-se uma nova situação. Abre-se um amplo campo de possibilidades para a experiência pedagógica e para iniciativas em políticas públicas, buscando responder aos desafios impostos pelas realidades rurais no cumprimento do direito à educação básica obrigatória e de qualidade. Assim, ao rigor da definição de modalidade, tal como a podemos compreender, as realidades particulares dos sujeitos de direitos se sobrepõem a regras burocráticas e formalistas de determinadas repartições públicas, que, não raro, inibem projetos criativos propostos por seus próprios agentes.

Considera-se, pois, fundamental que nesse momento você reflita sobre o sentido de buscar fazer com que as leis e as normas burocráticas se adaptem às realidades diversas. Não é isso o que o DME sente no seu dia a dia. Por isso, pensar diferente é uma exigência para que você possa assegurar efetivamente o direito à educação. Para que não se pense que isso é um devaneio, convém lembrar que outros povos e suas instituições públicas, em realidades análogas à nossa, já vêm fazendo isso há muito tempo. Poderíamos citar, por exemplo, a experiência de Educação Rural na Argentina, que é nosso país vizinho. Lá, a *Educação Rural* também é considerada como uma modalidade específica, e aparece com ampla descrição na Lei Geral de Educação, que corresponderia à nossa LDBEN.

Retome e Reflita

Este texto, voltado particularmente a você Dirigente Municipal de Educação, procurou apontar, até aqui, em um primeiro momento, a existência de um contexto extranacional e nacional que suscita a obrigatoriedade de práticas de gestão da educação pública que levem em conta as especificidades dos contextos rurais. De modo especial, ficaram demonstradas obrigatoriedades legais a que estão expostos os dirigentes locais da educação – não apenas dos municípios, mas também dos estados federados e do Distrito Federal. Em seguida, procurou apontar as possibilidades que essa mesma recente legislação oferece para a realização de uma Educação do Campo, ao mesmo tempo, diferenciada, universal e de qualidade. Ou seja, o texto procurou indicar a você que para além da sua sintonia com o discurso em torno de princípios da educação e sua concordância com a noção de direito à educação (em uma perspectiva filosófica), há, agora, caminhos reais e claras vantagens para o município em efetivar políticas e práticas de Educação do Campo.

Desta maneira, no seu conteúdo total, o presente “Manual” se inscreve no rol dos esforços que buscam demonstrar ao gestor público que a recorrente prática de fechamento de escolas do meio rural é social e pedagogicamente nefasta. E, com as novas medidas tomadas no âmbito da União, perde sustentação. Inclusive, se for mobilizado o dominante ou quase exclusivo argumento econômico-financeiro-orçamentário tão usado para justificar o fechamento de pequenas escolas do campo. Neste sentido, convém lembrar que, para além do indicado na Lei nº 12.695/2012, já existiam, e são agora reforçados, outros instrumentos normativos que distinguem as escolas do campo para efeitos de repasse de recursos advindos e geridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). São os casos do FUNDEB, que designa, em média, quinze por

cento (15%) a mais para cada estudante de escola do campo, cadastrada no INEP como “escola rural”, e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), pelo qual essa mesma “escola rural” é distinguida com repasse de recurso da União também superior em comparação à escola classificada como urbana. Para o ano de 2013, por exemplo, o PDDE destina para a “escola rural” o dobro do valor destinado à escola classificada como urbana (Ver **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013** e/ou anexos); e ainda mais para 2013, pelo mesmo PDDE (Resolução/CD/FNDE nº 32, de 2 de agosto de 2013) a “escola rural” que participou do **PDE Interativo** fez jus a recursos específicos para adequação e benfeitoria na infraestrutura física, recursos exclusivamente destinados a “escolas públicas municipais, estaduais e distritais, **localizadas no campo** (...)”.

<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-18-de-abril-de-2013>

<http://pdeinterativo.mec.gov.br>

Educação do Campo: gênese, contexto, implicações, desafios e oportunidades políticas e operacionais

Introdução

A Educação do Campo precisa ser entendida como um movimento, como uma proposta que foi engendrada no seio da sociedade civil e dos movimentos sociais ligados ao campo, sendo, depois, gradativa e conflituosamente, transformada em políticas públicas. Por isso, é muito importante que o DME entenda a ligação da proposta de Educação do Campo dentro do debate e da disputa (a palavra mais adequada talvez seja mesmo, luta) entre modelos ou paradigmas para o espaço rural brasileiro. Ao mesmo tempo, o DME precisa compreender as ligações desse debate em suas relações com a sociedade de forma mais geral, refletindo sobre a perspectiva do direito, da inclusão e da diversidade. Dizendo de outra forma, da ligação entre educação, democracia e cidadania plena.

A Educação do Campo aponta para possibilidades pedagógicas que consideram as especificidades, os conhecimentos e os potenciais dos “povos do campo”, que servem, hoje, em diversos países, de foco de reflexão, inclusive, para escolas urbanas. É fundamental, por isso, refletir sobre o paradigma ou “pacote” da seriação combinada com o transporte escolar, e reavaliar a multisseriação ou as classes heterogêneas como apropriadas a um bom desempenho pedagógico, especialmente para as regiões com baixa densidade demográfica e com características de ruralidade, como é predominante no campo brasileiro.

Deve ficar claro, da mesma forma, que os desafios e as possibilidades postas pela Educação do Campo

demandam formação inicial e continuada dos educadores. Assim, é fundamental ao DME conhecer os programas disponíveis para a formação de professores e que têm o apoio do Governo federal. Da mesma forma, ele precisa conhecer os estímulos – desta vez, inclusive financeiros – para que os municípios cumpram a legislação que estabelece o direito à educação próxima da moradia para os habitantes do campo. Tais incentivos incluem diversos componentes de infraestrutura.

Finalmente, no centro da ação do DME, é preciso trabalhar a gestão da educação na esperança da eficiência, mas também e principalmente, na perspectiva da construção e da consolidação da democracia.

Esta parte está dividida em doze itens que procuram atender a essas questões.

1 Por um Brasil Rural com gente

Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação.

Roseli Salete Caldart

No município em que você exerce a função de Dirigente Municipal de Educação, deve ser possível constatar que o tipo de crescimento econômico que o Brasil realizou ao longo dos últimos cinquenta anos ampliou as diferenças de prosperidade entre regiões e alargou a histórica separação entre o “progresso” urbano e a decadência de diversos modos de vida rural. Com isso, uma avassaladora urbanização acabou por (e continua a) multiplicar favelas, marginalidade e poluição. Essas contradições no território brasileiro vão se transformando, cada vez mais, em rompimentos sociais e em antagonismos políticos. É preciso, por isso, que o país adote políticas efetivas de desenvolvimento rural. As intervenções estritamente setoriais voltadas à agricultura fizeram com que, gradualmente, ela empregasse cada vez menos trabalhadores, e gerasse mais concentração de renda.

A 1ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário¹ afirmou uma nova visão sobre o desenvolvimento rural e indicou rumos, orientações e posicionamentos sobre os desafios para a construção de um projeto de futuro para o Brasil rural que seja parte de um projeto de desenvolvimento nacional. Segundo seu documento final, “essa nova visão implica reconhecer que o padrão atual de desenvolvimento é insustentável do ponto de vista social, econômico e ambiental”.

¹ Realizada em julho de 2008, a 1ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – 1 CNDRSS – teve como tema “Por um Brasil Rural com Gente: sustentabilidade, inclusão, diversidade, igualdade e solidariedade” e contou com a participação de 1.220 representantes eleitos da sociedade civil e do poder público (federal, estadual e municipal) de todo o país.

O que é Desenvolvimento

Para o trabalho cotidiano com a Educação vale a pena parar para pensar: o que significa desenvolvimento para os nossos municípios? Como estão as nossas comunidades e as atividades da agricultura familiar? O que seria um lugar desenvolvido? Aquele que tem estradas asfaltadas? Aquele que tem uma economia forte? Aquele que tem a população escolarizada? A saúde assistida? Que produz e preserva cultura e dá acesso aos bens culturais? Que tem indústria? Que tem barragens ou outras obras de engenharia? Aquele que tem uma praça moderna?

Em 1990, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), firma-se o conceito de Desenvolvimento Humano, que se pauta na análise da distribuição de renda, acesso à educação e longevidade, o que faz com que colocar desenvolvimento como sinônimo de simples crescimento econômico passou a ser considerada uma grande miopia.

Já para desenvolvimento sustentável, a definição mais aceita o relaciona com a capacidade de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. Trata-se, assim, do desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro. Essa definição surgiu na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pelas Nações Unidas para discutir e propor meios de harmonizar os objetivos de desenvolvimento econômico e conservação ambiental. Em seguida, incorporou-se, também, o propósito da equidade social.

Essa noção representou uma nova forma de ver o desenvolvimento econômico, exigindo que se leve em conta não só o meio ambiente, mas também a democratização das oportunidades e a melhoria da capacidade de escolha dos membros da sociedade. Neste quadro, fica a pergunta fundamental. Que tipo de desenvolvimento queremos? Como se podem desenvolver políticas públicas que garantam a sustentabilidade nos municípios? E que garantam sociedades sustentáveis?

Nesse quadro de reflexões e ações para a construção de um Brasil rural sustentável – não apenas ambientalmente, mas com gente incluída, diversa, equânime e solidária – se faz necessária uma abordagem mais ampla da educação.

2 Educação e sociedade; educação e diversidade

É fundamental lembrar que planejar ações, em um município, visando qualidade em uma educação socialmente referenciada, implica olhar mais de perto a categoria educação, assim como pensar sobre a perspectiva universal que ela tem. Ao mesmo tempo, definir políticas locais de educação não pode ser igual a padronizar; o que, na história brasileira, tem significado justamente “urbanizar” as escolas. Ao contrário, trata-se de reconhecer a diversidade existente em cada município e dar sustentação técnica e política às práticas de qualidade nele vivenciadas. Para além de reconhecer e preservar essas práticas, os gestores municipais precisam ser capazes, também, de propor novos caminhos. Afinal, preservar não significa imobilizar, nem imobilizar-se. Deve ficar claro, contudo, que as alternativas educacionais deverão estar, sempre, respaldadas em compromissos efetivos com a justiça social.

O essencial é diminuir a distância entre “o papel” (as múltiplas leis, normas e diretrizes já estabelecidas) e a prática vivenciada, o que exige, da parte do Dirigente Municipal de Educação, envolvimento, atenção e compartilhamento com a sociedade local (Ver parte 1 deste Manual). Neste contexto, é fundamental reconhecer os movimentos sociais. Afinal, são eles que produzem mobilizações e indagações sobre a finalidade pública e os aspectos éticos dos projetos, além de apresentarem alternativas e possibilidades de outras práticas sociais. Isso ocorre em uma sociedade que queremos democrática e, nela, o Estado deve ser visto como um espaço de disputa em que várias forças almejam estabelecer direções e metas aos projetos sociais, econômicos, culturais. Tal disputa institucional assim como as alianças e par-

cerias que ela exige devem ser reconhecidos como um movimento legítimo.

No caso do debate em torno das políticas públicas visando a Educação do Campo, é preciso destacar que é muito recente e considerado inovador o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação que contemple suas necessidades culturais, seus direitos sociais e sua formação integral. Dizendo de outra forma, passou-se a ver como claro e legítimo o direito dos povos do campo a ter uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades. Para entender melhor esse processo é necessário nos remeter aos compromissos internacionais com a educação como um direito universal, estabelecidos a partir do final da Segunda Guerra Mundial.

Uma brevíssima abordagem histórica

A selvageria vivenciada durante as duas grandes guerras tornou urgente, no mundo, uma retomada de princípios, um debate sobre a direção necessária e possível a adotar, que considerasse os saberes e poderes praticados. Afinal, os saberes junto com as narrativas humanizadoras e de "bem comum" não foram capazes de deter a destruição e a miséria. Ao contrário, o poder e a técnica produziram aniquilamento, fome, divisão e desestruturação das relações sociais, econômicas e culturais. Surge, então, um movimento de crítica, que foi acompanhado de enfrentamentos e intervenções fortes que serviram de antídoto às atrocidades e autoritarismos. Tem início a edição de inúmeras declarações, convenções e pactos que redefinem a noção do direito, da função do Estado e, no que nos interessa, aqui, mais diretamente, das finalidades da educação.

Inicialmente, merece destaque a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Segundo a Organização das Nações Unidas³, a especificação do direito universal da

³ A ONU foi estabelecida, em 24 de outubro de 1945, por 51 países que se comprometeram a preservar a paz através da cooperação internacional e da segurança coletiva. Hoje, a maioria das Nações do mundo pertence às Nações Unidas, tendo ela 189 países membros.

pessoa humana teve (e tem) o propósito de estabelecer princípios para a inserção efetiva de múltiplos “outros” no contexto da convivência humana. Isso significa (re) afirmar que as diferenças não podem produzir desigualdade e supremacia, qualquer que seja a identidade dos grupos. Ao contrário, ter responsabilidade política com a diferença e a diversidade cultural é condição efetiva para a justiça, a liberdade e a paz.

Os documentos internacionais admitem, ao mesmo tempo, que a incorporação cultural da diversidade depende da educação. Ou seja, que as instituições educacionais têm um papel fundamental no sentido de construir currículos que considerem a perspectiva “do outro” e de realizar um percurso que permita compreender o olhar daqueles que desejam afirmar outras e novas identidades.

Apresentamos, a seguir, uma linha do tempo, com um extrato de alguns desses documentos.

Documentos internacionais e a relação deles com a educação como direito universal

Ano/Declarações, Convenções e pactos	Focos e Temas prioritários
1948 Declaração Universal dos Direitos Humanos	Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todas as pessoas têm direito à educação.
1959 Declaração dos Direitos das Crianças	Destaca a criança como valor, o que exige políticas públicas específicas de educação, saúde, proteção e desenvolvimento.
1960 Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino	Compromisso entre os Estados partes para que o acesso à educação não seja um privilégio de poucos, mas torne-se de fato um direito universal.
1966 Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Criar condições que permitam a cada um gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais, assim como de seus direitos civis e políticos sem discriminação, gozar de condições de trabalho justas e favoráveis para garantir acesso à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como uma melhoria contínua de suas condições de vida e educação.

Ano/Declarações, Convenções e Pactos

Focos e Temas Prioritários

1990

Declaração Mundial de Educação para Todos ou Jomtién 1990

Incrementar os processos de acesso e direito à educação, considerando as estratégias de permanência visando qualidade nos processos formativos.

2000

Declaração do Milênio das Nações Unidas

Ratificada no ano de 2000, reúne os planos de todos os Estados-Membros da ONU, para melhorar a vida de todos os habitantes do planeta no século XXI, retomando acordos anteriores.

2000

Declaração de Dakar

Assegurar que os objetivos e as metas de EPT (Educação para Todos) sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. O documento reafirma as metas definidas em Jomtién 1990, visando desenvolver os educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

2002

Declaração Universal sobre diversidade cultural

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

2002

Declaração de Santo Domingo

Realizar todos os esforços por manter vigente a importância da infância e adolescência na implementação de políticas públicas integrais e de longo prazo que impulsionem o desenvolvimento sustentado, tendo em conta a diversidade étnico-cultural das Américas e que a adoção das políticas sociais seja simultânea à das políticas econômicas.

2011

Declaração da XXI Conferência Iberoamericana de Educação

É a síntese do Projeto Educativo comum elaborado pelas cúpulas dos países participantes. Esses países, especialmente os das Américas, traçam metas educativas a serem cumpridas até 2021. A declaração final reafirma a educação como direito humano inalienável, cujo cumprimento deve ser assegurado pelo Estado; assegura a participação da cidadania na construção e execução das políticas educativas; assegura que as inovações educativas devem chegar a todos os lugares onde se desenvolvem os processos de ensino.

Observação: As abordagens dos documentos são bem mais amplas do que as apontadas no quadro acima, que priorizou o tema da educação. Embora mais específicos, a este quadro podemos acrescentar ainda dois outros documentos: a "Declaração de Salamanca, de 1994; e a "Convenção da Guatemala, de 1999. Estes tratam da Educação (como inclusão) das pessoas com deficiência.

É oportuno lembrar que o Brasil é signatário de todos esses acordos, declarações, convenções e tratados que põem como princípios imperativos a universalização da educação básica sob o signo do respeito à diversidade étnico-cultural, do direito ao desenvolvimento e da sustentabilidade ambiental. Cabe ao nosso país, portanto, efetivar políticas públicas na direção anunciada pelo Direito Internacional. Na Constituição brasileira de 1988, a educação é, finalmente, definida como direito social. Desta Carta Magna, destaque-se o Artigo 208, uma determinação crucial para toda a educação escolar no Brasil e, por inclusão, da Educação do Campo. Trata-se do instituto da obrigatoriedade da educação escolar para as crianças de 07 a 14 anos, o que vem a ser ampliado com a EC 59, de 2010. (Ver Parte 1 “Consulta” deste manual).

O que diz a Constituição

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Comentário

Após a Constituição de 1988, e como consequência de idas e vindas das lutas sociais, vem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB (Lei nº 9.394/96). Mesmo que os movimentos e organizações da socie-

dade civil que queriam um desenho diferente de LDB tenham sofrido derrotas, merece especial destaque a determinação para que, na oferta da educação básica, os sistemas de ensino tratem com diferenciação as populações rurais.

O que diz a LDB

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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.

Comentário

Observe-se que, o conteúdo das determinações desse art. 28 da LDB, mesmo sem explicitar, está instituindo a “Modalidade de Educação Rural”, depois explicitamente instituída na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Uma vez mais, você deve sentir em seu município que o que está proclamado ainda não está efetivado. E foi e é justamente para que esses princípios fossem e sejam concretamente cumpridos no meio rural brasileiro que organizações da sociedade civil vêm empreendendo a luta por Educação do Campo como Política Pública. Quer dizer, uma luta por uma proposta político-pedagógica nova e de alcance a todos os que vivem no campo, nas florestas e nas águas.

3 Educação do Campo

Cabe, portanto, sublinhar que a Educação do Campo reivindica, justamente, o resgate do significado da categoria universal, vista acima, que, se é tão pronunciada e frequentemente aparece em documentos oficiais, acaba ficando restrita a determinados grupos. Ora, se a educação é um direito humano, em vista do desenvolvimento pleno de cada pessoa, e um direito social, de cidadania ou de participação crítica e ativa, ela não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória e, muito menos, como mercadoria.

Como veremos a seguir, ao longo da história brasileira, a escola que atende aos povos do campo, das águas e das florestas vem sendo operada a partir de pedagogias e currículos urbanos que negam as singularidades de tais grupos sociais. E quando isso é feito, é para adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural. Ou seja, trata-se de propor um modelo único, mas adaptável aos “fora do lugar”. Em contraposição a essa visão é que surge a Educação do Campo; para fortalecer a identidade e a autonomia das populações no rural brasileiro, mas sem cair no engano da inversão de hierarquia (ou seja, em um ruralismo). O que se pretende é propagar a compreensão de que a relação é de complementaridade: a cidade não vive sem o campo; e o campo não vive sem a cidade. Por tudo isso, é preciso conhecer melhor “o que é” e “de onde veio” essa concepção de Educação do Campo. Espera-se que você o faça na perspectiva de transformar, pouco a pouco, esse conhecimento em ação.

Gênese da Educação e Campo

O forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo brasileiro, aqui também com-

preendidos os povos das florestas e das águas, tem sido associado à história do país e, especialmente, ao modelo colonial de ocupação (latifúndio) e de produção (monocultura de exportação com base no trabalho escravo), praticado no Brasil durante séculos. Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento do mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto – a todos, serviu para negar 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.

Campo e Cidade

Essa é uma divisão construída ao longo da história da humanidade. Campo e cidade são palavras fortes, carregadas de simbolismo, emoções e representações. Concebidas em sua grande maioria como espaços contrastantes e alimentados por conceitos geo-territoriais e políticas públicas. Assim, no Brasil, temos acumulado, ao longo de cinco séculos, ações e práticas administrativas feitas a partir da organização e divisão do espaço entre campo e cidade. E, nessa divisão, o campo sempre ocupou um espaço periférico. Há toda uma ideologia que procura esconder o campo, torná-lo invisível. E, junto com ele, as diferentes populações que vivem do campo e no campo. De um modo geral quando alguém se refere ao campo o faz pela negação, como sendo o espaço do “não tem”. Não tem atendimento de saúde; não tem emprego; não tem cultura; não tem terra; (quase) não tem mais gente. E não tem progresso. Ou seja, as formas de vida e o cotidiano “da roça” (caricaturadas nas representações das festas juninas) são vistas como sinônimos do atraso social. Essas referências foram se naturalizando e sendo reproduzidas nos meios de comunicação social, nos programas de governo e também nas escolas (especialmente nos materiais didáticos).

Outras visões muito presentes sobre o campo são aquelas românticas, que registram e perpetuam memórias de um passado supostamente idílico, harmônico, sem conflitos e sem resistências. Finalmente, o campo é visto como homogêneo e dependente, seja como celeiro alimentar, seja como espaço periférico e subordinado às decisões e definições tomadas no “centro”, na “polis”.

Desta forma, as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos da cultura letrada e urbanocêntrica da Europa fizeram com que a educação voltada aos habitantes do espaço rural não fosse sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891. Na verdade, o debate a respeito da educação rural vai ter início apenas nas primeiras décadas do século XX. É tido como marco o primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923. Nele, evidenciando a visão que se tinha dos povos do campo e da educação a eles destinada, pensou-se que os pobres precisavam ser preparados para o trabalho, podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento da agricultura.

Essa perspectiva de separação entre a educação das elites e a das classes populares é um traço da educação brasileira, tendo sido explicitada em muitos documentos acadêmicos e de política pública. Nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942, o objetivo do ensino secundário e normal era “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional, oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”.

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. Seguindo o artigo 105 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, os poderes públicos passaram a instituir e amparar “serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

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.

Com a instauração da ditadura militar, em 1964, a repressão política e policial resultou na desarticulação e na suspensão de quase todas essas iniciativas dos movimentos de educação popular. Ao mesmo tempo, diante da elevada taxa de analfabetismo que o país registrava e buscando atingir resultados imediatamente mensuráveis, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola.

Em novo ambiente político, especialmente após a Constituição de 1988 e a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96), aliando mobilização social e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos movimentos e organizações sociais do campo, sindicatos de trabalhadores rurais, educadores, associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação, organizações ligadas à reforma agrária e pessoas e setores de universidades públicas. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no modelo pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

O surgimento de uma nova concepção de educação para os povos do campo começa a ser pública e coletivamente pensada em 1997, no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O entusiasmo com o êxito do evento levou as entidades promotoras e apoiadoras deste encontro específico de educação na Reforma Agrária a pensarem e se mobilizarem em torno de uma proposta de educação escolar diferente para toda a população do “mundo rural”. Uma educação que deveria levar em conta o contexto dos sujeitos do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e de organizar o trabalho. Pouco depois, em agosto de 1997, os representantes das cinco entidades que haviam organizado o I ENERA se reuniram e instalaram um processo de organização da Conferência por uma Educação Básica do Campo. O principal objetivo era provocar a realização de encontros estaduais, ao longo do primeiro semestre de 1998, que preparassem um evento nacional para defender uma educação que levasse em conta “a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo”. A meta era conquistar políticas públicas voltadas a um projeto popular de desenvolvimento do campo e a “consequente educação básica adequada”. A Conferência Nacional ocorreu em julho de 1998, em Luziânia (DF), e contou com 974 participantes. Imediatamente após o evento, as entidades promotoras assumiram o compromisso de dar continuidade à mobilização e estabeleceram a “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”.

A mobilização a favor da Educação do Campo protagonizada por essa “Articulação Nacional” conseguiu sensibilizar importantes setores da sociedade, acumular aprendizagens e alcançar conquistas. Neste momento,

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

Recomendamos a leitura do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, assinado pela conselheira Edla Soares, que justifica a Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Leia em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>

é importante destacar a entrada em cena, para compor esse quadro de mobilização, de outras organizações do campo, notadamente: o movimento sindical sustentado pela CONTAG, o Movimento de Atingidos por Barragens, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), além de Organizações Não-Governamentais regionais ou locais. Como conquista desse primeiro período, sublinhe-se a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002** e a instalação em 2003, no âmbito do Ministério da Educação, do Grupo Permanente de Trabalho de **Educação do Campo**.

A II Conferência Nacional foi realizada em agosto 2004. Nela, ampliam-se os níveis e modalidades reivindicadas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo: da educação infantil à universidade, e para além da escola formal - pelo direito ao conjunto de processos formativos. Por isso passou-se de um movimento “por uma educação básica do campo”, para outro, “por uma educação do campo”. Ou seja, firma-se uma nova agenda política e se estabelecem os princípios para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. Desta vez, contou-se com a participação institucional do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação. Devem ser sublinhadas as criações, naquele mesmo ano, no âmbito do MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, a ela vinculada, da Coordenação-Geral de Educação do Campo. Tal órgão significou a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância que reconhece as necessidades e singularidades da Educação do Campo e é responsável pelo atendimento das demandas a ela relacionadas.

Cabe sublinhar que as novas conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo, sob o ponto de vista da regulamentação e estruturação legal, foram costuradas no âmbito dessa Secretaria. Assim, além do que já abordamos na primeira parte deste texto, vale a pena destacar:

a) “Diretrizes Complementares”

A **Resolução nº 2, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE)**, de 28 de abril de 2008, estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esse é um documento que indica a importância e as condições de obrigatoriedade de oferta de escola às crianças do campo proximamente de onde elas vivem. Destacamos, ainda, deste documento o fato de ser o primeiro documento oficial a reconhecer a educação básica do campo com esse nome de “Educação do Campo”, em vez de educação rural. Estabelece em seu artigo primeiro que

a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Assim, fica patenteado de vez que se a educação rural foi ignorada, marginalizada ou caricaturizada repetidamente como a “escolinha rural” imersa em um mar de analfabetos, a Educação do Campo surge da impossibilidade do país ficar surdo ao movimento social do campo que (re)afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação; assim como ao

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_

conjunto de práticas inovadoras que vem a ele coladas.

b) Reconhecimento da Pedagogia da Alternância

O Parecer CNE/CEB nº 1, de 01 de fevereiro de 2006, reconhece e recomenda a Pedagogia da Alternância. Mais do que isso, tal prática pedagógica é julgada adequada à realidade do campo. Desta forma, o parecer resolve a dúvida antes existente sobre a validade de contar como horas e dias letivos o tempo ocupado pelos estudantes nas suas atividades de estudo durante o chamado “tempo comunidade” ou “tempo família”, conforme o planejamento das instituições reconhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). (versão escrita: remeter para seção de anexos página Y e versão web: fazer hyperlink).

Veja-se, por exemplo, um dos pontos destacados no voto do Relator:

Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (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.

Esse parecer foi elaborado pelo Conselheiro Prof. Murilo de A. Hingel. Ele se baseou em sólida pesquisa por ele próprio realizada que constatou o grande significado dessa prática pedagógica para a formação dos jovens e adultos do campo. Sublinhe-se que com a edição da Lei Nº 12.695/12 (Ver parte 1 deste Manual), esse parecer ganha importância renovada na medida em que deverá servir de base para instruir os convênios entre as secretarias municipais ou estaduais de educação e os CEFFAs, com vistas a viabilizar retorno de recursos do FUNDEB.

Relação Parecer CNE/CEB nº 1/2006 – PRONACAMPO – Fundeb

A Lei do Fundeb prevê que os alunos das instituições sem fins lucrativos que trabalham com a Pedagogia da Alternância podem ser computados para efeito de retorno do Fundeb ao ente estatal conveniente (estado ou município). Obviamente, que o valor correspondente deverá ser revertido em benefício da própria instituição (escola) conveniada. Essa relação, entretanto, deverá gerar compromissos de ambas as partes, cujos detalhes não estão previstos em leis ou normas. Caberá, pois, que cada estado ou cada município, em comum acordo com a escola ou associação de escolas (UNEFAB, ARCAFAR etc.), desde que tenha pessoa jurídica, estabeleça suas próprias condições de relacionamento. Para isso, o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 terá grande utilidade. Também serve a esta finalidade a Nota Técnica no 32/2013 da SECADI/MEC, anexa a este Manual.

Colaboração Roseli Caldart

Educação do Campo e seu significado

Mesmo autores que estão profundamente envolvidos e interessados no debate teórico sobre o conceito de Educação do Campo afirmam que o momento atual não é o de buscar “fixá-lo”, de “fechá-lo em um conjunto de palavras”, porque isso poderia “matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender”. E esse movimento é constituído por três momentos, que são distintos, mas simultâneos e complementares e que vão configurar o que é a Educação do Campo, ou melhor, o que ela está sendo e poderá ser”⁴.

A Educação do Campo é negatividade – denúncia / resistência, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...
A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

4 Caldart, R.S. Sobre educação do campo. In: Santos, C.A. dos (Org.).

Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília, INCRA/MDA, 2008. (Série Por uma educação do campo, n.7). p. 67- 86.

A Educação do Campo é superação – projeto / utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Você, Dirigente Municipal de Educação, sabe muito bem que por trás da divisão administrativa que, no Brasil, distingue rural de urbano, e por trás dos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) está uma parte do povo brasileiro que vive no campo. Estão pessoas de carne e osso. Estão famílias. Estão comunidades, organizações, movimentos sociais. Por isso, a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, com seus modos de vida, suas identidades culturais, suas festas assim como seus conflitos, sua organização política e seus modos de organização do trabalho e do espaço geográfico. Faz isso, porque os sujeitos que trabalham e vivem do campo, assim como os seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção do fazer pedagógico e muitas vezes são tratados com preconceito, são discriminados.

Assim, um dos traços fundamentais do Movimento por uma Educação do Campo é reconhecer e fortalecer o processo de resistência dos povos do campo e de luta por políticas públicas que garantam o direito deles à educação. É uma educação que seja no campo e do campo. “No campo”, porque o povo tem direito de ser educado onde vive; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que rejeita “pacotes” e tentativas de fazer dessas pessoas instrumentos de implementação

de modelos (de educação e/ou de desenvolvimento), em que elas são vistas como simples mão de obra a ser preparada para o mercado. Ao contrário, trata-se de combinar pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria.

Nesse contexto, como lembra o número 2 dos Cadernos SECAD (Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas), 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, também pelo IBGE, como urbanas. Nesse último caso, porque tais escolas atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo.

Aliás, conforme já vimos na primeira parte, essa definição de “escola do campo” passou a ser oficial no Decreto da Educação do Campo (Decreto nº 7.352/10. Repetindo o que consta do seu inciso II do parágrafo 1º do Artigo. 1º:

escola do campo (é) aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (grifos nossos).

Mesmo que apenas de passagem, é fundamental lembrar que o campo brasileiro tem uma população não-agrícola crescente. Isto é, cada vez mais, pessoas que vivem no campo (inclusive jovens) não se ocupam – e não querem se ocupar – profissionalmente com atividades agropecuárias. Dizendo de outra forma, o peso da agropecuária na formação da renda e na ocupação dos membros das famílias do campo é cada vez menor. No meio rural existem estabelecimentos comer-

Urbano X Rural no Brasil

No Brasil, para delimitar urbano e rural, adota-se o critério político-administrativo. Considera-se urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila). Este critério leva a classificar como área urbana sedes de municípios muito pequenas – algumas com populações inferiores a 2.000 habitantes – e, até, sedes distritais. Não é feita qualquer referência às funções peculiares dos diferentes aglomerados, que constituem um fator fundamental na diferenciação entre o espaço rural e o espaço urbano. Nessa classificação, o espaço rural corresponde a aquilo que não é urbano (ou, o que está fora do perímetro urbano), sendo definido a partir de carências e não de suas próprias características. O perímetro urbano, por sua vez, é definido pelo arbítrio dos poderes municipais, o que, muitas vezes, é influenciado por interesses fiscais. Tal distorção nos levaria a denominar de cidade o que na realidade seriam aldeias, povoados e vilas, resultando numa superestimação de nosso grau de urbanização. Por isso, a fronteira inframunicipal entre o rural e o urbano, estabelecida por esta classificação, é julgada por diversos autores como “anacrônica e aberrante”.

É importante lembrar que as informações sobre a “localização” ou “zona” da escola no Censo Escolar eram preenchidas pelos dirigentes do estabelecimento de ensino. Ultimamente, esse item já vem assinalado no formulário eletrônico relativo à escola. Esse item segue uma recomendação do INEP: que se considere “a demarcação definida pelo IBGE para a zona em que se situa a escola”. Ou seja, são consideradas “urbanas” aquelas escolas situadas dentro do perímetro urbano ou nas sedes de distritos do município; e “rurais” aquelas que estão fora dessas zonas. Desta forma, reproduz-se nesse recorte a mesma visão “administrativa” e inconsistente da delimitação entre rural e urbano presente nas estatísticas brasileiras.

Desta forma, instala-se um importante desafio às administrações educacionais dos entes federados brasileiros. Desafio que deve ser enfrentado conforme o previsto em lei “Regime de Colaboração”. Ou seja: o que mesmo deve ser considerado perímetro urbano ou área rural, para efeito de classificação administrativa da respectiva escola?

Para essa classificação, talvez, se deva lançar mão de outros critérios. Enfim, o desafio está posto.

ciais, industriais, atividades de turismo, hospitais, casas de saúde e repouso, enfim, um sem número de atividades que não cessam de se expandir. É claro que o ritmo do declínio da agricultura pode variar em função de

inúmeras circunstâncias. Não é admissível, entretanto, que a administração de um município rural se limite à preocupação com a agricultura, quando seu desafio básico deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da municipalidade como um todo, de formular projetos que resultem em dinâmicas locais virtuosas capazes de propiciar elevação no nível de renda dos mais pobres e utilização sustentável dos recursos naturais. Essa nova dinâmica, inclusive, é que aumentará a atratividade desses municípios para os jovens que neles habitam.

4 Possibilidades pedagógicas

No campo, e nas classes subalternas em geral, o educar não está separado, nem pode estar, do viver. A escola burocrática, não raro odiada pelas crianças e pelos jovens, é a escola que abre na vida o abismo entre aprender e viver.

José de Souza Martins

Atualmente, para muitos, a pequena escola no meio rural estaria inevitavelmente condenada ao desaparecimento, em nome da modernização e do progresso. Para outros, porém, essa condenação não só pode ser evitada, como também não é desejável. Isso porque o futuro da escola do campo não é apenas um problema interno ao sistema escolar, mas ao contrário, uma questão intrinsecamente ligada ao futuro do mundo rural e, portanto, à configuração da nossa sociedade. Dizendo de outra forma, o fechamento das escolas no meio rural acelera e contribui para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o esvaziamento do espaço rural (em termos demográficos, culturais, socioeconômicos).

O problema do desaparecimento da escola no meio rural não é novo no Brasil. Antes, contudo, elas iam morrendo lenta e progressivamente. Com a intensificação da industrialização da agricultura, o meio rural sofreu uma forte desertificação social. E com a crescente hegemonia da ideologia da modernização ou da industrialização, chegou-se à equação: menos habitantes é igual a menos crianças, logo, menos escolas. Essa equação não poderia, entretanto, ser tão simples. Primeiro, porque a velocidade impressa a esse processo acabou implicando no fechamento de escolas em localidades ou municípios ainda ricos em crianças. Depois, porque pode se constatar que o fechamento da escola em grande parte das localidades rurais representou uma

importante perda de referência para os seus moradores e um fator gerador de esvaziamento proporcionalmente maior desses locais. Isso indica que o “problema” da escola do campo vai muito além de uma lógica econômica ou pedagógica, uma vez que há grupos humanos que consideram sua escola não como arcaica, mas como SUA. Além disso, deve-se considerar que a existência da escola do campo pode contribuir ativamente na revitalização social e cultural de localidades e municípios rurais.

É nesse quadro, que precisamos todos pensar o campo como solo fértil para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a própria escola. Ou seja, a escola no e do campo não deve ser vista como arcaica ou obsoleta, mas como portadora de vida, esperança e futuro.

Para isso, a Educação do Campo deve ser entendida como uma área da ação e da formação humana, que suscita procedimentos metodológicos ou técnicas educacionais apropriadas. A Escola do Campo (aliás, assim como todas as demais) não pode, por isso, ser um espaço de atuação centrado nela mesma. Ao contrário, deve estar conectada com a vida, com as relações sociais, com o trabalho. Enfim, com o que acontece no meio em que ela está inserida.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, no seu Artigo 5º, diz que

as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...), contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

E, em parágrafo único, considera que, para a observância do estabelecido naquele artigo, essas propostas “serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico”. E é

nessas “Diretrizes” que a Educação do Campo está definida como uma modalidade específica, isto é, como espaço aberto a proposições pedagógicas criativas.

Já para o cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, as Secretarias Municipais (e, também, as Estaduais) de Educação devem estabelecer novas formas de organização escolar, com vistas à superação dos paradigmas da seriação, da homogeneização da cultura, da fragmentação do conhecimento por disciplinas, do transporte escolar e da nucleação.

Recorde-se que o **Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo** orienta que “na ausência de um modelo único e de fácil socialização, as Secretarias de Estado da Educação manterão equipes técnicas habilitadas a assessorar o próprio sistema e os sistemas municipais de educação”. É preciso, pois, instalar nos municípios essas estruturas e, ao mesmo tempo, que os municípios cobrem dos seus respectivos estados que cumpram o papel que a eles é dado.

http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/pacto_da_educacao_do_campo_-_ltima_verso_2.doc

5 Universalização do acesso e permanência

Você, Dirigente Municipal de Educação, sabe que a luta pela democratização da educação tem sido, de longa data, uma bandeira das organizações e movimentos sociais. Na história do nosso país, inúmeros movimentos gerados pela sociedade civil exigiram (e exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da população. Recentemente, foi conquistada a Emenda Constitucional nº 59, que como já foi visto neste Manual, institui a obrigatoriedade da educação escolar dos quatro aos dezessete anos. Obrigatoriedade a ser cumprida até 2016. Lembremos, contudo, que somente agora o Estado brasileiro traz para si essa responsabilidade. Mais do que isso, que em amplos setores de sua estrutura, as ações para alcançar de maneira universal tal meta vêm se dando de forma muito tímida. É chocante o dado que indica quase um milhão (966 mil, segundo o Censo Demográfico 2010: Resultado da Amostra – Educação e Deslocamento) de crianças em idade de ensino fundamental ainda permanecem fora da escola. Com relação ao ensino médio e à formação profissional o quadro também é desolador.

De toda maneira, importa destacar que o direito público subjetivo à educação está agora ampliado para a faixa dos quatro aos dezessete anos. Ou seja, o Estado é obrigado a oferecer a todos. E todos são obrigados a frequentar. Neste caso, deve ser entendido por Estado especialmente o poder executivo, organizado nas três esferas – municípios, estados federados e União.

No mais, sabemos que a exigência legal de garantia de oferta de ensino fundamental e principalmente médio para jovens acima de 14 anos e adultos – a cha-

mada EJA – tem tido um tratamento parcial ou, até, negligente. Neste quadro, é indispensável destacar ainda que, se nas diversas instâncias do poder público – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – já se pode perceber um esforço em atender às demandas sociais por educação básica. Todavia, a ampliação significativa do acesso se deu apenas no ensino fundamental. Há claros indicadores de que a maioria das crianças de zero a cinco anos (que representam a demanda da educação infantil), parte dos jovens acima dos 14 que não concluíram o Fundamental e, principalmente, o público do ensino médio têm atendimento ainda insuficiente por parte do Estado. O que assume dimensão ainda mais crítica quando se considera que uma parcela crescente dos jovens do campo já reivindica o justo acesso com qualidade à educação superior pública e gratuita.

É notório que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas se torna necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o dito sucesso escolar é reflexo da qualidade oferecida.

Como deve ter ficado evidente em sua leitura até esta seção, o resgate do acesso à educação de qualidade, pública, gratuita e que tenha como referência o mundo do campo torna-se prioridade na agenda política nacional, para que possamos, todos, contribuir com a construção de um projeto de desenvolvimento nacional. Se já se dispõe de instrumentos legais importantes – especialmente as Diretrizes Operacionais para Educação nas Escolas do Campo, permanece um desafio: o de concretizar sua aplicação, para que se possa contribuir com efetivas melhorias na realidade educacio-

nal tão diversa do campo brasileiro. A este propósito, existem motivos para considerar que está sendo criada uma política de universalização – com ênfase na formação de qualidade, no acesso e na permanência, assim como na expansão do sistema no ambiente do campo. É preciso considerar, contudo, mesmo devendo evitar uma visão negativa do campo, que os dados da educação brasileira evidenciam que as taxas de Analfabetismo na área rural se mantiveram, nos últimos anos, em média mais de três vezes maiores que as da área urbana. Ou seja, do índice geral brasileiro de analfabetos acima de 10 anos, que atinge 9,02% (IBGE, 2010), temos no campo a taxa de 21,23%, enquanto que no perímetro urbano este nível representa 6,83%.

Outros dados demonstram essa desvantagem comparativa do campo e são igualmente preocupantes. Veja a seguinte síntese de dados estatísticos comparativos:

- Média de escolarização: os dados indicam que na área urbana é de 8,7 anos de estudo, enquanto que no campo esse índice cai para 4,8. Ou seja, quase quatro (3,9) anos a menos. No Brasil, a média de anos de estudo é de 7,4 (PNAD, 2009);
- Distorção idade-série no ensino fundamental: nas escolas do campo, conforme dados do MEC/INEP, de 2010, no Ensino Fundamental, 36,1% dos estudantes não estavam em idade esperada para este nível. Quando observamos somente os anos iniciais, este número cai para 32,2%, já para os anos finais, o valor índice se eleva para 43,8%. Já no perímetro urbano, o número de estudantes em atraso escolar no Ensino Fundamental fica na taxa de 21,3%, sendo que nos anos iniciais é de 15,3% e nos anos finais de 27,8%. No Brasil, a taxa de distorção idade-série para o Ensino Fundamental é de 23,6%;
- Distorção idade-série no Ensino Médio: se quisermos comparar a distorção idade-série para o ensino médio, veremos que a discrepância é igualmente gritante: no campo, a distorção está em 45,1% enquanto no urbano, temos uma taxa de 34,02%. No Brasil é de 34,5%;
- Vagas no Ensino Fundamental: para cada duas vagas ocupadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem uma só vaga ocupada nos anos finais. Ou seja, a composição da matrícula na Educação do Campo de 2011, demonstra o predomínio da oferta nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, com 3.015.379 de estudantes matriculados, sendo que nos anos finais este número cai para 1.563.639 - metade. (MEC/INEP);

- Vagas no ensino médio: o quadro de vagas no Ensino Médio indica uma situação igualmente ou ainda mais gritante de discriminação do campo. Comparando os níveis do Fundamental com o Médio, veremos que, nos anos iniciais de um e de outro, para cada 9,5 vagas do Fundamental, tem apenas uma no Ensino Médio. E se compararmos com os anos finais do ensino fundamental, temos cerca de 5 vagas para cada uma no ensino médio (Dados do MEC/INEP – 2011). Ou seja, com a oferta insuficiente para atender aqueles que superam o primeiro nível da Educação Básica, ou eles são atendidos nas cidades por meio do transporte escolar, ou, simplesmente, se evadem do sistema de ensino antes de completar 17 anos, que é o novo limite mínimo de idade escolar, nos termos da PEC 59/2009, a se cumprir até 2016. Ainda conforme o MEC/INEP – 2011, no Brasil todo existem apenas 315.062 estudantes de ensino médio no campo;
- Número de estabelecimentos: entre 1999 e 2011, os estabelecimentos de Ensino Fundamental de localização rural reduziram-se de 114.857 para 70.822. Ou seja, em 12 anos, e atingindo todas as regiões do Brasil, foram fechadas mais de 44.000 escolas no campo. (MEC/INEP – 1999/2011).

Enfim, esses dados devem conduzir todos os que lidam com educação a uma necessária reflexão sobre as consequências dessa exclusão de parcela tão significativa de brasileiros e brasileiras. Eis que o letramento é condição básica para que cidadãos e cidadãs participem da vida da Nação, contribuindo na construção de uma sociedade democrática.

6 Seriação mais transporte escolar *versus* Multisseriação ou classes heterogêneas

Um tema fundamental a ser debatido na Educação do Campo e na organização escolar é o das salas ou classes multisseriadas situadas em localidades rurais. Isso porque as escolas não são apenas locais em que se ensina/aprende a ler, escrever e contar. Murilo Hingel, em um parecer sobre o tema (ver **parecer 23/2007 CEB/CNE**, recupera alguns dos papéis sociais dessas escolas:

- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada [...].

Dizendo de outra forma, não adianta assegurar escola na cidade para as crianças e jovens do meio rural, porque isso as desenraíza, criando, no médio e no longo prazos, para os próprios municípios, mais problemas do que soluções. Nesse sentido, é pertinente destacar, mais uma vez, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que nasce como um grito de basta à farrá (e, em muitos casos, à tragédia) do transporte escolar do campo para a cidade e ao correspondente fechamento das escolas do campo. Tal Resolução trata, de maneira prioritária, do

http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12742&option=com_content&view=article

“não-transporte”. Senão vejamos, em seu Artigo 3º, ela define que:

O que diz a Resolução

a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Parece evidente que a determinação contida no caput do art. 3º de evitar a nucleação refere-se tão somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o parágrafo segundo praticamente anula a possibilidade de nucleação da educação infantil, o que significaria uma proibição total de submeter essas crianças ao transporte. Já sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, contados até o 5º ano, a Resolução flexibiliza a nucleação e o correspondente transporte. Observe-se, todavia, os limites que ela impõe, a começar pelo próprio caput do artigo 3º, já citado (“serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais”) e reforçado pelo artigo 4º (“nucleação rural”):

O que diz a Resolução

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Com essa combinação, o texto da Resolução explicita que é **proibido o transporte do meio rural para o urbano de crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental**. Não custa lembrar que esta Resolução é do Conselho Nacional de Educação, e que o CNE exerce a função de preservar o cumprimento dos princípios e definições contidas nas leis superiores sobre a educação. E o faz exatamente através de seus pareceres e resoluções. Cabe aqui lembrar, por exemplo, a Lei nº 11.700, de 2008, que, dentre os deveres do Estado para com a educação obrigatória, determina a garantia de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.” Bem como, convém aqui lembrar a Lei nº 8.069/90, conhecida como ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que define em seu artigo 53, que a criança e o adolescente tem direito ao “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.(Lei N. 8.069/90 , Art. 53,V). Em reforço a esse direito já tão consolidado em leis, de educação escolar do campo

no próprio campo, isto é, perto da residência, os movimentos sociais lançaram em 2011 a campanha “Fechar Escola é Crime”. E agora, resultado direto ou não dessa campanha, o fato é que a LDB será mudada para normatizar o fechamento de escolas.

É nesse contexto que os municípios devem rediscutir o verdadeiro “transporte-centrismo” implantado, em todo o país, a partir da assistência financeira do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. Afinal, parece que a solução para todos os problemas é transportar, no dia a dia, estudantes do rural (visto como “meio em extinção”) para a cidade. Muito se tem alertado de que isso representa, na verdade, um esvaziamento dos espaços rurais. É por isso, aliás, que essas decisões políticas enfrentam a contraposição dos movimentos sociais em prol do desenvolvimento sustentável de territórios rurais.

Não é preciso detalhar aspectos do transporte escolar para você, Dirigente Municipal de Educação, porque a administração específica desse programa tem se constituído em mais uma de suas tarefas. E bastante absorvente, não apenas de tempo, mas também de recursos. Sabe-se que ele representa, em boa parte de casos, além de uma tarefa burocrática pesada, a maior despesa dentro do orçamento da educação. Por isso, o mais importante é voltar ao debate sobre as classes multisseriadas.

7 Classes multisseriadas ou heterogêneas: uma volta para o futuro

As escolas multisseriadas constituem [no Brasil] um capítulo à parte, pois que, existindo, com ensino excelente, em várias partes do mundo e satisfazendo a várias necessidades de países, inclusive os ricos, como a Finlândia, são [aqui] condenadas. Por quê?

Cláudio Moura Castro

Inicialmente, é importante sublinhar que as classes multisseriadas correspondem a um total próximo de 50% das escolas do campo. Como você sabe, nestas turmas, os professores lecionam para estudantes de diferentes séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental (e, em algumas situações, atendem concomitantemente, de forma não regulamentar, aos estudantes da educação infantil).

Historicamente, as classes multisseriadas têm sido consideradas um ensino de segunda categoria e relegadas a uma condição inferior, com muitos Dirigentes Municipais de Educação e professores optando por esquecê-las. De maneira predominante, elas são associadas à precariedade da oferta da educação escolar às populações do campo, seja pelas limitações em termos de infraestrutura, seja pela falta de formação específica dos professores para atuar com ela. Há, no entanto, um crescente debate. Diversos atores sociais argumentam que as classes multisseriadas podem ter outra estrutura e, principalmente, serem pensadas a partir de outra organização do trabalho pedagógico e outra relação entre componentes curriculares, séries, educandos/as e professores/as.

Uma primeira proposição desses atores – em boa parte, estudiosos e educadores renomados – é de que a

educação oferecida aos estudantes dessas classes deixe de ser pensada a partir do paradigma de séries. Ou seja, eles pedem o fim da seriação. Argumentam que a seriação é um modelo atrasado e que o Brasil é um dos últimos países do mundo a, ainda, adotá-lo.

Com efeito, a série pressupõe a formação de grupos homogêneos de estudantes, por grau de conhecimento e, na maioria dos casos, por idade. Ela desconsidera, pois, que as pessoas aprendem na convivência com os diferentes e não com os iguais. Pressupõe também que ao final de cada ano aquele estudante que não conseguiu – mesmo que só parcialmente – alcançar um determinado grau de aprendizagem repetirá toda a série. Então, juntamente com novos colegas e que estarão começando a série. Ora, nessas condições é evidente que a repetição é desestimulante a qualquer um. Além do mais, custará mais caro ao sistema.

A proposta alternativa que permite superar a seriação já consta da lei. A LDB (Lei 9.394/96) prevê no seu Artigo 23, o seguinte:

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.

Destaque-se que a efetiva superação da seriação torna inadequado chamar as classes heterogêneas de multisseriadas. Neste texto, de forma provisória e apenas em razão da inexistência de um conceito alternativo consolidado, elas continuarão a ser chamadas desta forma.

Existem, hoje, em muitos países, especialmente os europeus, movimentos que propugnam pelo reconhecimento da importância decisiva do nível local para a promoção de um desenvolvimento marcado pela participação e por processos construídos “de baixo para

cima”, que levem em conta a (re)estruturação social e a produção individual e coletiva de identidade. Esses movimentos veem a educação como uma dimensão fundamental desse desenvolvimento, se nela for (re)afirmada a importância estratégica da diversidade, da heterogeneidade e das pequenas estruturas. Com isso, é possível estabelecer uma ruptura com modelos de educação e de desenvolvimento orientados para o crescimento quantitativo, a uniformidade e a segregação. Tais movimentos identificam a crise atual do mundo rural como um sintoma da crise global das sociedades modernas. Decorrente disso, afirmam que nem o rural e nem a escola multisseriada rural podem ser vistos como arcaísmos. Ao contrário, eles devem ser considerados como uma fonte capaz de impulsionar a reinvenção de novas práticas educativas e sociais apropriadas para fundar um novo conceito de cidadania.

Um dos problemas recorrentemente mencionados contra a escola multisseriada é o seu isolamento, visto como algo que pode ser equacionado como uma questão técnica, interna ao sistema escolar. É interessante que o isolamento destas escolas em nenhum momento é encarado como um sintoma da crise profunda do mundo rural. É este tipo de perspectiva que leva administrações municipais a tentar resolver em termos escolares um problema educativo que se apresenta como um fenômeno social total: a relação entre a escola e processos de exclusão no campo. Vale a pena, por isso, lembrar o caso de Portugal. Lá, um projeto de intervenção nas pequenas escolas rurais teve início para resolver um problema de isolamento dos professores.

Rapidamente, contudo, se percebeu que esse isolamento dizia respeito não apenas às escolas, mas também às próprias comunidades. Assim, as escolas se transformaram em polos de animação comunitária, instituindo, por exemplo, processos de trabalho pedagógico que envolviam diretamente as crianças e os idosos dos povoados.

Esse exemplo reforça a ideia de que é indispensável considerar o potencial e os pontos fortes que a escola multisseriada tem como uma escola pública de proximidade que pode, por isso, associar as situações de aprendizagem escolar às situações sociais em que elas se inscrevem.

Tal condição é ainda mais importante se for levado em conta que a desvalorização dos educandos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem institui-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma ação educativa. Dizendo de outra forma, ao se abstrair das condições sociais concretas em que se inscreve a ação educativa, está se criando as condições propícias a sua ineficácia. Ou seja, está se produzindo a incapacidade para inserir socialmente os resultados da própria formação. É por isso que o insucesso escolar no campo (assim como nas periferias dos centros urbanos) não pode ser associado apenas a infraestruturas inadequadas, nem e tão somente ao mau desempenho dos professores.

É neste contexto que precisamos nos perguntar em que as escolas multisseriadas podem provocar transformações na ação educativa no campo. As características das pequenas escolas multisseriadas do campo não entram na lógica dos sistemas escolares associados a uma sociedade urbanizada e industrializada. E é em nome da modernidade que, mais frequentemente, se tenta eliminá-las. Por isso, elas se constituem em um importante laboratório. Porque conduzem a pensar diferentemente o ato educativo. Elas abrem, por exemplo, a possibilidade de construção de relações em um grupo onde seus componentes podem construir progressivamente sua identidade e seu lugar, onde se aprende a escuta e o respeito ao outro, em prazos maiores e dentro de uma história que tem um tempo indeterminado. Em uma classe multisseriada, o grupo pode se formar pou-

co a pouco, tranquilamente. Ela tem uma continuidade e é enriquecida gradativamente pelas crianças que entram e que, ao mesmo tempo, aproveitam a riqueza daquelas que nela já estão (ou, até, das que já saíram). Os menores veem os grandes fazer, ler, escrever, medir, comunicar, experimentar etc. e isso proporciona uma imagem do que poderão ser quando “forem grandes”. Para os maiores, os pequenos permitem que eles consolidem suas aprendizagens, que se deem conta do caminho que eles mesmos percorreram, que construam uma imagem positiva de si mesmos. Essa imagem positiva e essa autoestima são indispensáveis na construção da identidade e, por consequência, no sucesso na aprendizagem.

Assim, as referências ligadas à complexidade têm o tempo de ser pacientemente colocadas. E os elementos da rotina – que geram segurança – têm o tempo de ser estabelecidos. Quando uma criança entra nessa classe multisseriada no campo, ela não entra em um lugar separado de sua vida. Ela entra em um lugar que faz parte do alargamento de seus círculos, podendo se construir para participar de forma cada vez mais complexa de um grupo, para prosseguir com ele sua própria evolução. Ou seja, há uma dilatação progressiva e sem rupturas dos círculos relacionais da criança e a sua construção em um ambiente – físico e social – com o qual ela está em estreito contato.

Para isso, é importante que a escola deixe o seu entorno nela entrar. E se volte para esse entorno; se estenda para esse entorno. Ressalte-se que as escolas multisseriadas de proximidade favorecem a aproximação entre os educadores e as famílias dos educandos, assim como com os habitantes de forma geral e suas organizações. As crianças podem aprender em relação com o seu meio, com o qual elas tecem relações (inter-generacionais; inter-culturais) fortes e ricas de ensinamentos.

A localidade e seu povo se tornam educativas. Não há mais um só adulto referência; outros contribuem com seus conhecimentos e seus “saber-fazer”, têm parte no ato educativo.

Deixar entrar informações imprevistas ao educador perturba a ordem, obriga que se entre no mundo da complexidade. E é esta complexidade que é a força e o aspecto novo (e renovador) das escolas multisseriadas. Abre-se um verdadeiro espaço educativo e cultural que não está fechado em si mesmo, em que o lugar e a função de cada um – e a relação entre todos – serão diferentes. O educando se transforma em autor de suas próprias aprendizagens e se habitua à autonomia; o educador passa de solista a maestro; e os outros adultos se transformam em colaboradores e parceiros.

Essa passagem exige do educador a superação de uma visão de mundo. Aquela que considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo. É neste quadro que é importante discutir o trabalho docente e o seu indispensável acompanhamento.

Como, na maioria das turmas multisseriadas das pequenas escolas localizadas no meio rural, há a presença isolada do professor, ele enfrenta condições adversas no seu cotidiano. A sobrecarga de trabalho inclui a assunção de um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, líder comunitário etc. No geral, constata-se uma rotatividade dos professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo, justamente onde seria necessária a experiência de docência acumulada ao longo da vida. Não é demais lembrar as dificuldades que os professores enfrentam no planejamento e organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, porque lidam

com educandos de faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem muito variados. Ainda ligada à rotatividade, aparece a pouca autonomia dos docentes em face de questões políticas locais. Como é sabido, a escola situada no campo fica, muitas vezes, refém de uma dinâmica de lotação dos docentes efetuada pelas secretarias municipais de educação. Neste quadro, pode ocorrer que tal lotação seja o resultado de “punição” a professores não pertencentes ao grupo eleito para ocupar o poder público municipal, ou da indicação de docentes envolvendo parentesco ou compromissos assumidos com cabos eleitorais. Além disso, as escolas “da cidade” acabam tendo prioridade no acompanhamento pedagógico e na formação dos docentes. Os motivos apresentados pelo pessoal que atua nas secretarias de educação para esse menor apoio existem de fato: a falta de estrutura e pessoal suficiente, as dificuldades de transporte, de recursos financeiros, da condição das estradas e das longas distâncias entre a sede do município e as escolas. Considerando-se os termos da Resolução CEB/CNE 02/2008, pode-se, contudo, concordar com o entendimento dos sujeitos do campo que consideram essa diferença de atenção como um descaso das instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas.

É neste quadro que são propostas estratégias de respeito e valorização do professor das Escolas do Campo. Com relação às condições de trabalho desses profissionais da educação, é preciso que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação criem incentivos na carreira – especialmente como percentual sobre o salário. Tais incentivos devem cobrir despesas maiores de moradia e custos ou esforços de formação continuada dos profissionais da Educação do Campo. E permitir, assim, que os professores vivam e permaneçam no contexto da escola onde atuam.

Sugere-se, a seguir, alguns indicativos que podem ajudar o Dirigente Municipal de Educação a melhor pensar e melhor proceder diante das escolas “isoladas” e/ou multisseriadas:

Não fechar nenhuma escola do campo

Na verdade, trata-se de dar cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, cujo espírito, contrário ao uso do artifício do transporte como se fosse a melhor solução, valoriza as multisseriadas; bem como dar cumprimento às leis nº 8.069/90 (ECA) e nº 11.700/2008, bem como a lei que está sendo construída no Congresso Nacional, a partir de iniciativa do Poder Executivo para coibir o fechamento de escolas do campo enquanto houver algum estudante;

Eliminar a seriação

Organizar os processos de ensino-aprendizagem por meio de formas progressivas de avanço escolar, de modo que, conforme já está previsto na LDB, a criança não tenha que repetir ano;

Integrar os diferentes, promovendo espaços inclusivos

Organizar o espaço da sala de aula e adotar metodologias e técnicas pedagógicas de forma a criar condições de relacionamentos entre estudantes de diferentes graus e idades nos processos de ensino-aprendizagens;

Equipe docente

Escola multisseriada não significa unidocência. É praticamente impossível um bom trabalho pedagógico numa classe heterogênea e numerosa. A prática de outros países, e mesmo práticas de municípios brasileiros indicam que o ideal seria até no máximo 12 estudantes de diferentes graus, a partir

do que começa a se organizar outra turma. Ademais, uma equipe de especialistas itinerantes, alocada na Secretaria de Educação ou organizada por área ou zona escolar a ser atendida, poderá dar atendimentos especializados a cada turma.

Articular grupos de escolas por proximidade geográfica

Em vez de nucleação escolar, através do transporte de estudantes a um centro determinado, criar o que poderia ser chamado de zoneamento escolar que consiste em mapear escolas próximas que formam grupos permanentes para efeito de:

- Reunir os professores periodicamente e, sob assessoria, planejar conjuntamente e ter formação continuada processual a partir de suas realidades escolares;
- Facilitar a assessoria pedagógica ao professor regente em serviço, bem como facilitar o serviço docente especializado em áreas como Educação Especial, Educação Física, Artes etc. Sob planejamento, esses especialistas circularão regularmente de escola em escola (uma vez por semana em cada uma delas) para atender aos estudantes na sua especialidade. Durante a estada do especialista, o professor(a) regente atuará junto com ele, aproveitará para estudar e/ou participará de planejamento juntamente com os colegas das outras escolas que compõem o zoneamento. Dependendo das dimensões do município e/ou da rede municipal, essa equipe de especialistas pode ser uma só e ser alocada na própria secretaria municipal de educação.

Incentivo ao docente para viver na comunidade

No plano de carreira do magistério, ou por meio de outra norma, se esse plano ainda não existir, instituir vantagem salarial e/ou auxílio moradia, assim como outras formas de incentivo ao docente que queira viver na própria comunidade onde exerce a docência.

8 Formação de Professores

Você, Dirigente Municipal de Educação, sabe que a educação brasileira pode e precisa melhorar. Aliás, que tremendo desafio você aceitou ao ficar à frente dessa pasta no seu município! Desempenhos muito fracos de estudantes nas avaliações nacionais – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – têm sido associados à precária formação dos professores. Ainda há, neste país, professores leigos, ou seja, não-habilitados – sem preparação para o magistério (sem formação inicial), como também há professores com formação insuficiente ou, no mais das vezes, inadequada para o enfrentamento dos desafios com que se deparam no exercício de sua profissão. Nesses casos, falta a eles atualização profissional ou formação continuada. Para uma atuação eficaz, o professor precisa conhecer a realidade: o meio físico, econômico, social e cultural no qual está inserido. Precisa, também, conhecer as características peculiares à faixa etária com a qual trabalha (infância, adolescência, juventude, vida adulta ou idosa), as formas de pensar e agir dos sujeitos com quem interage, seus valores, seus jeitos próprios de aprender.

A formação continuada ou em serviço é um direito e uma necessidade de todos os trabalhadores, incluindo-se aí, o professor. Na verdade, é a forma, por excelência, de torná-los melhores profissionais, beneficiando toda a sociedade.

Se pensarmos especificamente na educação do campo, maior se revela esta necessidade, pois no ensino superior – nas licenciaturas, de modo geral – raramente são estudadas temáticas do mundo rural; o que cria um fosso entre o que o professor aprende na faculdade e a realidade em que ele atua.

Outro aspecto fundamental é que, para lidar com as questões inerentes à escola do campo, o professor ou a professora precisa conhecer alternativas educacionais adequadas ao meio rural. Precisa ficar a par dos modelos experimentados e consagrados por educadores de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Tais propostas empregam referenciais teóricos e metodológicos apropriados às diferentes populações do campo e a seus modos de vida. Recorde-se que os processos pedagógicos adequados à Educação do Campo se utilizam de organizações curriculares com outros tempos e espaços, com menor fragmentação disciplinar, com conteúdos ligados à vida e ao trabalho, com formas de agrupamento que promovem o aprendizado dos estudantes e que contemplam a rica diversidade de jeitos de produzir a existência no campo.

Programas disponíveis para a formação do professor, com apoio federal

Sabe-se que, pelo regime de colaboração, cabe principalmente ao Ministério da Educação (MEC) o compromisso de velar pela (e de financiá-la) formação dos professores em nível superior. Assim, além de fiscalizar as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciatura, o MEC, por meio de suas secretarias, mantém programas de formação inicial e continuada dos quais o município pode se servir. Esses programas podem ser identificados no portal eletrônico www.mec.gov.br. Recorde-se que no regime de colaboração fica definida como tarefa do MEC, embora não exclusiva, oferecer tais cursos. Aos municípios e aos estados cabe buscar e viabilizar as condições locais para que seus docentes possam efetivamente cursá-los. Destacam-se a liberação do tempo do professor e o financiamento das despesas para que ele possa frequentar processos formativos. Para isso, é possível usufruir do percentual de

60% do FUNDEB obrigatoriamente destinados às práticas de valorização do magistério; o que significa, basicamente, formação e plano de carreira.

Boa parte, ou quase todos os programas de formação de professores que o MEC oferece – formação inicial ou continuada – são realizados por meio de parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), mas também em colaboração direta com estados e municípios.

a) Formação inicial

A Lei nº 12.695/12 cria condições mais claras e efetivas para o atendimento da formação inicial – isto é a Licenciatura ou habilitação em curso superior para lecionar na Educação Básica. Faz isso ao autorizar na lei (e, ao mesmo tempo, responsabilizar) a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do MEC) a atuar também na formação dos professores para os níveis da Educação Básica. Veja o que essa lei diz no Artigo 15, e preste atenção especial no seu § 2º:

O que diz a Lei

Art. 15. A Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 2º (...)

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmi-

ca das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

(...) § 4º Compete à Capes regulamentar as bolsas e os auxílios de que trata este artigo.

§ 5º As bolsas de estudos e auxílios concedidos para formação inicial e continuada de profissionais de magistério deverão priorizar as respectivas áreas de atuação dos docentes, bem como aquelas em que haja déficit de profissionais.

A forma de o município fazer bom uso dessa nova possibilidade de apoio é a adesão ao PAR que, lembre-se, é objeto principal nesta mesma Lei nº 12.695/12. Por isso, insiste-se na importância de estar atento a cada ano aos prazos para adesão aos programas, conforme as indicações do MEC.

Referente à formação inicial de nível superior, é importante chamar atenção especial ao curso de Licenciatura em Educação do Campo. Trata-se de um curso de Licenciatura que foi formulado especificamente para atender à escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, em todas as áreas do conhecimento conforme se prevê nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Os interessados podem estar ou não em serviço. O curso se realiza através da Pedagogia da Alternância, o que significa a princípio que o professor do campo não precisa necessariamente abandonar o trabalho em sua escola para cursá-lo. Isso exige um planejamento comum e um acordo entre as redes municipais e ou estadual e a Instituição de Ensino Superior (IES) que oferece a Licenciatura para que a alternância entre Tempos Universidade e os Tempos Comunidade seja compatível com o trabalho dos professores nas suas escolas do campo.

Hoje, esse curso já vem sendo oferecido em cerca de trinta Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) – entre universidades e institutos federais – espalhadas pelo Brasil. E o PRONACAMPO estabelece como meta dar início até o ano de 2014 à formação nessa licenciatura de mais 45.000 professores, 43 novos cursos regulares deverão ser implantados a partir do ano de 2013 em em diversas Instituições Federais de Ensino Superior em todo o Brasil. Por isso, é importante que os municípios declararem no PAR a sua necessidade imediata dessa formação. E, em seu planejamento de longo prazo, preveja as necessidades futuras, articulando-se com outros municípios, com a Secretaria de Estado da Educação e universidades públicas do respectivo estado que fazem formação de professores.

Um exemplo de possibilidades

No Estado de Santa Catarina, o Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) vem promovendo um diálogo entre as altas administrações das universidades públicas e dos Institutos Federais existentes no estado, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), na tentativa de se elaborar um plano de ação comum para atender de maneira racional e articulada toda a necessidade de formação de professores para as escolas do campo em todas as suas redes públicas municipais e estadual. Para isso, está se levando em conta dois fatores novos muito importantes e que estão à disposição para todos os estados brasileiros e Distrito Federal. O primeiro é a possibilidade de financiamento por parte do PRONACAMPO para a implantação desses cursos na própria rede federal de ensino. E o segundo é o fato de que os Institutos Federais, por determinação regimental do próprio MEC, são obrigados a destinar 20% de sua capacidade efetiva para a criação de cursos de licenciatura. Então, nada mais oportuno que sejam mobilizados para essa finalidade especialmente (mas não só) aqueles Institutos Federais que se ocupam da formação para o universo rural. Com vistas a um planejamento racional, o primeiro passo do FOCEC foi solicitar à Secretaria de Estado da Educação um estudo pormenorizado de toda a demanda de formação de professores para as escolas do campo de sua própria rede e de todos os seus municípios. Tal estudo deve considerar tanto a demanda já existente quanto uma projeção da demanda futura.

b) Formação continuada

Sempre é bom lembrar que o apoio do Governo Federal/MEC para a formação continuada dos profissionais da educação das redes locais, especialmente agora com a vigência da lei que institui o Plano de Ações Articuladas (PAR), só se viabiliza se os dirigentes municipais juntamente com seus dirigentes escolares estiverem atentos e fizerem bom uso desse instrumento e canal de planejamento. Ou seja, como se tratam de recursos orçamentários arrecadados pela União para distribuição tecnicamente definida como voluntária, cada ente federal, para fazer jus a eles, deve fazer solicitação ao Governo da União. E a única forma de fazê-lo é através do preenchimento do PAR, principalmente se inscrevendo nos programas que o MEC oferece periodicamente, observando, sempre, os prazos. É oportuno chamarmos a atenção aqui a dois instrumentos, que se relacionam entre si, criados pelo MEC com a intenção de garantir maior participação e eficiência ao planejamento permanente da formação continuada dos professores da educação básica do país. Primeiro, chamamos a atenção ao **Sinafor (Sistema Nacional de Formação)**. Conforme consta no site do MEC,

(...) Agora o processo (de planejamento da formação) começa na escola e chega até o MEC, passando pelas Secretarias Municipais e Estaduais e pelos Fóruns de Apoio à Formação Docente. Com a participação de todos e maior tempo para o planejamento, mais professores terão mais oportunidades de aperfeiçoar a prática docente e elevar a qualidade da educação no Brasil. (<http://sinafor.mec.gov.br/>).

Segundo, chamamos a atenção para o PDE Interativo (Plano de Desenvolvimento da Educação):

O PDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de

Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. (<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>)

Pelo PDE Interativo, a Secretaria Municipal de Educação pode aderir aos programas e ações que são oferecidos pelo MEC, de apoio à formação continuada de seus professores. Assim, por exemplo, está aberto para alguns estados a ação Escola da Terra. Verifique se seu estado está contemplado.

O que é a ação Escola da Terra?

A ação “Escola da Terra”, do MEC, que se desenvolve no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), destina-se especialmente à formação continuada e acompanhada dos professores das chamadas escolas multisseriadas e das escolas situadas em comunidades quilombolas.

Essa ação propõe como principal estratégia de educar a utilização de recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e a valorização de seu contexto sociocultural.

A Escola da Terra está instituída no MEC/SECADI pela Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013, para dar concretezude ao Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo e ao “Decreto da Educação do Campo” (Decreto n. 7.352/10) .

O que diz a Portaria:

Art. 1º Fica instituída a Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, por meio da qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC e em regime de colaboração com estados, Dis-

trito Federal e com as prefeituras municipais, reafirma e aprofunda o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo.
(...)

Art. 4º A Escola da Terra compreende os seguintes componentes:

I - formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;

II - materiais didáticos e pedagógicos;

III - monitoramento e avaliação; e

IV - gestão, controle e mobilização social.

Em outras palavras, conforme consta no site do MEC, é uma **ação** que:

Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino. (Indicar o site)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

Ainda conforme indica o site do MEC,

A adesão à proposta de formação do Programa Escola da Terra será feita pela secretaria estadual, distrital ou municipal de educação por meio do SIMEC, em módulo específico Escola da Terra, onde o gestor indicará as escolas e o número de professores cursistas a serem atendidos, assumindo como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme termo de compromisso.

Enfim e em síntese, para melhorar a educação escolar do campo, no que se refere ao pessoal docente, o gestor tem como principais tarefas:

- Fomentar a formação inicial (titulação) e/ou continuada (aperfeiçoamento) específica aos professores das escolas do campo, articuladas ao projeto de desenvolvimento econômico, ambiental, social e cultural desenhado pelo poder público e comunidades rurais;
- Criar condições de permanência destes profissionais – para que o recurso aplicado em formação não se perca. Isso deve ser feito com a valorização do quadro docente, implantando planos de carreira que contemplem incentivos a quem vive ou se mantém no contexto da escola onde atua e promovam um quadro qualificado e estável para o desempenho da função educadora no campo;
- Assegurar a implantação de propostas organizacionais e curriculares apropriadas à diversidade econômica, ambiental, social e cultural das populações do campo;
- Criar, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, uma equipe de acompa-

nhamento técnico e pedagógico que permita ao professor sentir-se menos solitário em seu trabalho, promovendo a reflexão sobre a prática, possibilitando a noção de identidade e pertencimento a uma “comunidade” de educadores do campo, o que é essencial ao aprimoramento profissional.

9 Infraestrutura

Dentre as principais condições para o desenvolvimento da Educação do Campo está a infraestrutura ou a estrutura física. Nesse sentido, convém antes de tudo que o Dirigente Municipal de Educação pense que, ao fechar uma escola no campo, está fechando não somente um espaço físico, mas um espaço social e cultural, uma referência comunitária que, por vezes, é a única ou a mais importante para aqueles habitantes. Dizendo de outra forma, uma escola não é somente uma escola. Ao par disso, duas referências devem ser observadas. A primeira, o item 12.14 do já referido Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo, instrumento pelo qual os seus signatários se comprometem a reverter o processo em curso de fechamento das escolas rurais.

Infraestrutura. As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com apoio financeiro e técnico do MEC, empreenderão esforços no sentido da recuperação, ampliação e construção de novos prédios escolares no campo, em arquitetura condizente com a realidade do contexto, bem como com os necessários equipamentos pedagógicos para o bom funcionamento da escola. No espírito da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, nenhuma escola pública do campo será desativada, senão que, apenas temporariamente e por absoluta falta de demanda.

A segunda referência é o eixo de infraestrutura física do PRONACAMPO. Ele disponibiliza recursos novos, por parte do MEC, para que os estados, o Distrito Federal e os municípios construam e equipem novas escolas do campo, bem como equipar as escolas já existentes, inclusive com equipamentos de informática (ver Proinfo Pronacampo). Bem como incrementa o aporte de recursos financeiros para adequação e benfeitorias de unidades escolares já existentes.

Para o caso de construção de novas escolas, o procedimento se faz via PAR. Por isso, de novo, se chama atenção para a importância de estar atento ao sistema e aos seus prazos. Já, para o caso de “adequação e benfeitorias” nas unidades já existentes, o procedimento é direto entre a escola que tenha unidade executora própria (uma associação juridicamente constituída) e o MEC. Para as que não têm unidade executora própria é necessária a intermediação da respectiva Secretaria de Educação.

Enfim, o MEC tem a cada ano, seja por meio do FNDE, seja por meio da SECADI – e, a partir de agora, via PAR – destinado recursos significativos para financiar projetos que visam a melhoria das condições para a educação nas escolas do campo. São todos recursos que o município pode e, por obrigação legal, deve considerar como suplementares. Ou seja, para além do percentual orçamentário constitucional de 25% do orçamento do município destinado à educação, o DME pode contar com recursos extras advindos da União (MEC), que resultam de outras formas de arrecadação compulsória, para implementar práticas e melhorias na rede escolar.

Ao se afirmar que todo estudante declarado no Censo anual do INEP como aluno de escola urbana possibilita menor retorno do FUNDEB, convém chamar a atenção para frequentes equívocos administrativos cometidos por muitos gestores. São exemplos:

- Escola declarada como situada no perímetro urbano, mas que, a rigor, pelas características do município, está no meio rural;
- Escolas ou turmas especiais criadas no meio rural (consideradas anexos), mas oficialmente pertencentes a uma escola urbana institucionalmente consolidada;
- Transporte de estudantes do meio rural para escolas efetivamente urbanas. Neste último caso, o mais grave é quando o gestor constrói escolas na periferia urbana para receber os estudantes de escolas do campo que passam a ser fechadas.

Convém, por isso, estar atento e visitar constantemente o **endereço eletrônico do FNDE**.

<http://www.fnde.gov.br>.

Por fim, e em síntese, um bom gestor municipal de educação, especialmente no que se refere às escolas do campo, não é necessariamente aquele que consegue poupar ou gastar menos do orçamento municipal, nem tampouco aquele que, supostamente para gastar menos, tão somente administra o transporte de estudantes. Um bom gestor municipal de educação é sim aquele que, preocupado em desempenhar seu papel de maneira ética e eficiente, respeita a diversidade dos povos do campo, oferece a educação de qualidade a que eles têm direito e busca, onde houver, os recursos necessários para investir nesta finalidade.

10 Financiamento da Educação do Campo

Para tratar da questão do financiamento da Educação do Campo, tomemos como ponto de partida o que consta do Pacto para Desenvolvimento da Educação do Campo, no item 9 das considerações e princípios. Afirmam os signatários:

Somos conscientes de que o custo médio por aluno/ano na Educação do Campo, mantido um grau de qualidade equivalente ao urbano, será superior a este, o que decorre de diversos fatores como, por exemplo, da população rarefeita, determinando longas distâncias, e uma relação numérica de alunos por professor e por escola menos concentrada. Mais alto ainda será o custo para compensar o déficit histórico acumulado no que concerne à educação dos povos do campo, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Entendemos, todavia, que a superioridade desses custos se revelam tão somente na estrita contabilidade econômico-financeira imediata, tais são os altos custos do êxodo rural involuntário e das concentrações urbanas desordenadas.

Infelizmente, ainda são muitos os gestores públicos que não encaram os investimentos em educação de outra forma senão como um gasto. Assim, pensam que a boa administração está no rebaixamento dos “custos” e não dão importância à qualidade. A manifestação dos signatários do Pacto aponta para outro horizonte que, sublinhe-se, já tem pleno amparo legal.

Muitos Dirigentes Municipais de Educação têm manifestado seu desconforto. Primeiro, por não poder realizar suas ideias pedagógicas com vistas a uma educação de qualidade voltada à parcela da população que vive no campo. Depois por saber que estão descumprindo o que determina a legislação, ao não oferecer escolas próximas às moradias. Finalmente, por perceber

que a prática de apenas transportar estudantes leva o município a perder recursos financeiros.

De fato, o município perde parte de seu orçamento, na medida em que tem retido sua parcela de recursos para compor o bolo geral do FUNDEB a ser redistribuído aos entes federados (estados e municípios), mas não pode declarar no censo do INEP os estudantes transportados para efeito de retorno dos recursos se eles estiverem matriculados numa escola urbana ou nucleada da rede pública estadual. Por outro lado, o município não poderá eximir-se de transportar estudantes só porque pertencem à rede estadual. Pois, no espírito do Regime de Colaboração previsto em lei, o Governo Municipal deve estabelecer parcerias com o Governo do Estado, prevendo o transporte de todos os estudantes (Lei Federal nº 10.709/2003). E essas parcerias nem sempre têm sido fáceis de serem estabelecidas de maneira a possibilitar ao município serem efetivamente ressarcidos dos gastos e/ou fazer jus aos recursos do PNATE (Programa Nacional de Transporte Escolar).

Quais as alternativas que são postas aos gestores municipais de educação que enfrentam situação semelhante? Muitos lançam mão de uma alternativa condenável sob vários aspectos, qual seja a de construir escolas municipais no perímetro urbano do município, muitas vezes bem na periferia, para receber as crianças e jovens advindos do campo.

Em primeiro lugar, é condenável sob o ponto de vista político-pedagógico. Em segundo, como foi visto anteriormente, vai contra as normativas legais (Resolução nº 2 do CNE, de 28 de abril de 2008). Em terceiro lugar, e sobre o que mais interessa chamar a atenção do gestor neste tópico do financiamento, é condenável sob o ponto de vista das finanças. Senão vejamos: o FUNDEB prevê o repasse, ou retorno, de recursos aos estados e municípios de acordo com o número de estudantes

matriculados na respectiva rede de ensino, com diferenciações por etapas, modalidades, pelo tipo ou situação do estabelecimento (urbano ou rural) e, ainda, de acordo com os convênios estabelecidos para o atendimento à educação especial e educação infantil. Desse modo, são mais de vinte os diferentes valores per capita. O ponto de partida de cálculo para esses per capita e o respectivo repasse é a matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental urbano, onde a cada estudante é atribuído um valor equivalente a uma grandeza 1,0 (um inteiro). Ora, para o estudante dos anos iniciais do ensino fundamental rural, com base na legislação vigente, está determinado que seja atribuído um valor maior. No momento, para o aluno declarado no censo INEP como matriculado em escola rural, o valor de ponderação atribuído pela Comissão do FUNDEB é um per capita de 1.15 (um inteiro e quinze centésimos). Em outros termos, para o município, cada estudante matriculado em escola do campo possibilita um retorno maior do FUNDEB, equivalente a 15% (quinze por cento), comparado ao estudante urbano. Por sua vez, o Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo recomenda que o valor per capita do FUNDEB para as escolas do campo seja elevado para pelo menos 20%.

Ademais, no item do financiamento, além da proposta de aumentar o per capita para o estudante do campo, o Pacto propõe ações de fundo moral e ético que requerem vontade política decisiva dos dirigentes públicos de todas as esferas da Federação, com vistas a, de fato, reconhecer direitos aos que sempre estiveram marginalizados. Nesse sentido, não será moralmente correto se um gestor municipal, tendo declarado corretamente no censo INEP os estudantes como pertencentes a escolas rurais e tendo recebido, por isso, um quantum a maior do FUNDEB, não aplicar essa vantagem financeira efetivamente na melhoria da educação do campo do

seu município. É de se esperar, pois, que a quantia recebida a mais por estudante declarado de escola rural resulte em aplicação também a mais na respectiva escola, seja para a valorização dos seus profissionais, seja para a melhoria das demais condições ao desenvolvimento da Educação do Campo.

O conceito de “escola do campo” e seu financiamento suplementar

Até o presente, e de modo especial na primeira parte deste Manual, já foi indicado que existem outros recursos financeiros, além do FUNDEB com diferencial a mais, alocados no orçamento da União e que os municípios podem buscar para as suas escolas rurais, ou seja, aquelas **escolas situadas no campo**. Atenção ao fato de que, para fazer jus a esses recursos, pelo menos por enquanto, essas escolas são e devem ser declaradas no senso INEP como **escolas rurais**. Isso significa – também por enquanto – que nem toda escola, que pode ser considerada como “escola do campo” nos termos previstos no Decreto nº 7.352/12, possa fazer jus a esses recursos especiais. Essa determinação é válida tando ao que se refere ao diferencial do FUNDEB (15% a maior), quanto aos recursos suplementares.

Como conceito, está definido no Art. 1º, parágrafo 1º, inciso II, do Decreto nº 7.352/12, que:

“escola do campo (é) aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (grifos nossos).

Não resta dúvida de que essa definição “escola do campo”, que se consolida no Decreto, significa novidade e efetiva conquista da Educação do Campo. A demarcação, agora, se dá a partir dos sujeitos a que a

escola se destina e não mais exclusivamente da localização dela. É uma conquista ainda mais considerando que a demarcação da zona (urbana ou rural) da escola se dá ainda hoje a partir de uma definição administrativa, dicotômica, arbitrária e anacrônica sobre o que é perímetro urbano. Isso, que parece apenas um procedimento burocrático, tem gerado e gera consequências muito significativas sobre as políticas educacionais. De um lado, porque é uma definição inadequada para considerar aspectos socioeconômicos e culturais definidores de ruralidade na grande maioria dos municípios brasileiros. De outro, porque está vinculada de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o mais de todos, que é o financiamento público da educação escolar. A mudança desse conjunto de procedimentos é lenta e complexa, porque envolve muitos fatores políticos e culturais e muitos setores da gestão pública. Mas já começou a mudar a partir das proposições gestadas no seio do Movimento da Educação do Campo.

Com efeito, o conceito novo "escola do campo", que já vem substituindo o conceito "escola rural", antes mesmo do Decreto que o consolida, é muito mais capaz de reconhecer a emergência, no país, de novas ruralidades. Elas diferem da suposta ruralidade tradicional, vista como unicamente ligada à agricultura e como realidade distinta, típica e homogênea; mais do que isso, por regra, percebida como atrasada ou antípoda ao movimento desenvolvimentista e dito civilizatório. Por essa perspectiva de novas ruralidades, é possível entender a maior parte dos pequenos municípios e distritos brasileiros como essencialmente rurais, sem que isso signifique diminuição de seus status no cenário político e econômico nacional. Ao contrário, o reconhecimento de tal condição pode significar a justa medida da importância do papel dos municípios rurais e seus distritos na busca de um processo de desenvolvimento equilibrado de

país, que evita os concentracionismos exacerbados e autodestrutivos, comuns dos grandes centros urbanos.

Convém retomar aqui o “Pacto para Desenvolvimento da Educação do Campo”, item 9, das considerações e princípios, que trata do maior custo estudante/ano para as escolas do campo:

Defendemos que a sociedade brasileira, especialmente aqueles que vivem nas cidades, e o Estado brasileiro devem pagar esse custo imediatamente superior, com vistas à busca da necessária harmonia e intercomplementaridade na relação campo-cidade, que implica a busca do alcance real de um processo de desenvolvimento sustentável.

Por essa nova perspectiva, já preconizada no “Pacto” assinado pelos Secretários de Estado da Educação de todo o Brasil, em 2008, e agora codificada no Decreto Presidencial nº 7.352, de 2010, na medida em que uma escola situada no perímetro urbano for reconhecida como escola do campo, deverá fazer jus aos recursos financeiros especiais referentes a cada estudante nela matriculado. Por “recursos especiais” pode-se entender os recursos suplementares, isto é, aqueles de repasse voluntário por parte da União aos estados e municípios; bem como, aqueles referentes ao Fundeb, conforme diferencial de ponderação a maior em favor do estudante do campo. Mas, atenção, isso é algo, ainda, a ser construído, e com muito cuidado, porque se trata de questão delicada.

Comentário

Um alerta é, neste ponto, indispensável. Considerar escolas situadas no perímetro urbano como do campo pode gerar uma distorção inaceitável por se chocar com o espírito do Decreto da Educação do Campo: o enfraquecimento da já difícil luta contra o fechamento de escolas no interior dos municípios brasileiros. Que fique claro, o Decreto não é base legal – e não pode ser

tomado como tal – para o fechamento de escolas. Ao contrário, o objetivo do legislador foi o de frear esse processo irrefletido ou, pelo menos, simplório, já que baseado em uma lógica puramente econômica e de curto prazo.

Um ponto de chegada em construção

Para que esse benefício – de financiamento a maior para a “escola situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” - não acabe por gerar distorções indesejadas no âmbito das administrações das escolas e dos municípios, o Decreto prevê condições e critérios a serem obrigatoriamente seguidos. De tal forma que, ao respeitá-los, os gestores locais transformem em realidade a necessidade de recursos financeiros suplementares por estudante/ano matriculado nessas escolas. Então, cada uma dessas escolas poderá vir a ser efetivamente reconhecida como escola do campo.

Em termos mais diretos, pode-se dizer que, para que uma escola situada no perímetro urbano de um município e que atende predominantemente sujeitos do campo possa ser classificada como “do campo”, tanto o órgão gestor responsável por essa escola quanto ela própria devem tomar providências que decorrem do conceito de escola do campo. Assim, por exemplo, o primeiro passo é se ter um plano municipal de educação em sintonia com o teor do Decreto nº 7.352/10 (conforme acima assinalado). Como segundo passo, sem ordem temporal, e de acordo com o mesmo Decreto nº 7.352/10, parágrafo 3º, art. 1º, é previsto que essas escolas “(devam) elaborar seu projeto político pedagógico”. Fica implícito, por óbvio, que “os princípios da Educação do Campo” deverão ser levados em conta à risca nesses projetos político pedagógicos.

Além disso, o Art. 9º do Decreto estabelece que “o Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os pro-

cedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo” e estabelece as condições mínimas. Alguns desses disciplinamentos por parte do MEC são encontrados nos próprios instrumentos específicos, como resoluções e portarias, que tratam das liberações dos recursos demandados. Já os disciplinamentos definitivos e detalhados – quiçá, uma regra geral – deverão significar um ponto de chegada. Ou seja, serão construídos processualmente, sob a coordenação do MEC com a participação efetiva dos gestores estaduais e municipais de educação.

O que diz a Lei

Incisos do Artigo 9º do Decreto nº 7.352/10:

Condições mínimas para receber apoio técnico e financeiro suplementar para as escolas do campo.

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo,

das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo.

Comentário

Preste-se atenção ao fato de que as concessões de apoio técnico e financeiro suplementar não são automáticas, ao contrário do FUNDEB, por exemplo. Esses apoios técnicos e outros recursos orçamentários ditos de repasse voluntário, devem ser buscados pelos municípios. Para conquistá-los, o DME precisa estar “antecipado”, em especial, a dois focos concernentes ao processo de gestão que exerce. Primeiro: precisa constituir uma aporte legal próprio, isto é, conforme exige o Decreto nº 7.352/10, precisa inserir a questão da Educação do Campo – princípios e metas – no escopo do Plano Municipal de Educação e cuidar para que as escolas do campo da sua Rede Municipal tenham um Projeto Político Pedagógico (PPP) coerente com o previsto no próprio plano e, por óbvio, na legislação nacional. Com isso, já ficam aptas a receber recursos suplementares todas aquelas escolas “situada(s) em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”. E, ao mesmo tempo, estará construindo o caminho para que também possam vir a ser assim contempladas todas “aquela(s) situada(s) em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Segundo: precisa prestar atenção aos programas especiais criados pelo MEC de apoio suplementar às escolas do campo. No site do Ministério da Educação sempre constam as informações necessárias a respeito desses programas e ações. Com a vigência da lei do PRONACAMPO, convém ficar ainda mais atento às novidades que estão surgindo na medi-

<http://pt.scribd.com/doc/77193012/Manual-de-Orientacao-PDDE-CAMPO>

da em que essa lei vai sendo regulamentada ou traduzida em programas e projetos. Um exemplo de programa especial para escolas do campo é o “PDDE Campo”. Para esse programa, já há inclusive um guia especial que tem como título **“Guia de Orientações Operacionais Para Melhoria das Condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas”**. Outro exemplo é a ação “Escola da Terra”, referida anteriormente. E assim, outros mais, que já existem ou vêm sendo construídos processualmente.

11 Gestão da Educação do Campo: Democrática e Eficiente

a) Controle Social

A educação pública é uma prática social por excelência que, justamente para alcançar a qualidade que faça jus ao termo “prática social”, precisa da participação efetiva de todos os envolvidos. Consta do espírito e da letra de nossa Carta Magna, ao instituir, por exemplo, os Conselhos de Gestão, que todo e qualquer serviço público deve ser prestado sob a regência da Democracia. Isso significa, de um lado, que o alcance deve ser universal, isto é, a todos os brasileiros; e, de outro, que a gestão desses serviços necessita contar com a participação efetiva das pessoas, das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais.

O *Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo*, no item 11 das considerações e princípios, menciona:

Entendemos que a participação das organizações e movimentos sociais do campo, com suas próprias experiências pedagógicas e de mobilização de recursos técnicos e políticos, bem como a participação de outras organizações da sociedade civil imbuídas desses mesmos princípios, é de importância salutar tanto para a definição quanto para a gestão das políticas de Educação do Campo. Reafirmamos, pois, o que dispõe sobre a gestão as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Por sua vez, essas Diretrizes Operacionais acima mencionadas e explicitadas na **Resolução CNE/CEB nº 1/2002** determinam que:

O que diz a Resolução:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

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.

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.

Por último, reforçando o espírito dessa conquista da Democracia, temos a determinação inequívoca do Decreto da Educação do Campo (**Decreto nº 7.352/10**) sobre a participação dos Movimentos Sociais na dinâmica dos sistemas e particularmente na vida das escolas do campo, quando afirma:

O que diz o Decreto:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

b) Sobre a eficiência na gestão

Para que uma gestão alcance a qualidade almejada na educação pública que administra, além de democrática, ela deve ser eficiente. Aliás, democracia sem eficiência não é democracia plena. Pior, pode significar pseudo-democracia. E o inverso também é verdadeiro: eficiência sem democracia não é eficiência.

Convém, então, chamar atenção aos processos de planejamento, avaliação e controle dos sistemas educacionais nas respectivas instâncias da Federação. Antes, cabe perguntar: o que consta de Educação do Campo nos planos plurianuais de educação?

No Plano Nacional de Educação que se encerrou ao final de 2010 nada constava referente à Educação do Campo. Eram feitas tão somente referências vagas à velha educação rural. Tal desconexão com a Educação do Campo pode ser compreensível, visto que esses novos conceitos só estiveram no horizonte do Governo Federal a partir de 2003 e só então se dá a instituição de políticas e programas com eles coerentes. Aquele PNE já estava, então, em curso e não sofreu nenhuma revisão que pudesse abrir espaço para inclusões. É diferente o que vem ocorrendo em alguns estados e muitos municípios da federação. Nesses, já se pode constatar nos respectivos planos de educação um capítulo específico sobre a Educação do Campo.

É com base nessas experiências de estados e municípios, bem como nas experiências coordenadas pelo próprio MEC, que os signatários do Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo assumem, em 2009, o seguinte compromisso:

Planos de Educação. Iniciar imediato processo de trabalho, de forma dialogada com a sociedade

civil, com vistas à inserção da Educação do Campo em capítulo específico no Plano Nacional, nos Planos Estaduais e nos Planos Municipais de Educação, em cada um desses âmbitos, conforme a oportunidade de sua elaboração, revisão e/ou próxima instituição. Os estados tomarão a iniciativa de estimular e colaborar com os municípios no sentido da inserção da Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação.

Pelo que foi visto na parte inicial deste Manual, o novo Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional contempla muito do que propõe esse Pacto.

Certamente que o simples gesto de mobilizar os recursos intelectuais (técnicos e políticos) do próprio município, chamando organizações locais e movimentos sociais, já será suficiente para um bom encaminhamento da questão da Educação do Campo no processo de elaboração ou reelaboração do Plano Municipal de Educação. De toda sorte, algumas sugestões podem ajudar.

- Tomar como referência de partida o Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo e, principalmente, o projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). A partir daí, as diversas metas podem ser estabelecidas, dando atenção especial aos itens fundamentais, como por exemplo:
 - a) financiamento diferenciado para as escolas do campo;
 - b) formação e valorização dos profissionais da Educação do Campo, estabelecendo estímulos para que permaneçam e vivam no campo;
 - c) acompanhamento pedagógico para os educadores das escolas do campo;

d) ampliação da oferta de educação básica, especialmente nos níveis infantil e fundamental, incluindo a EJA;

e) infraestrutura, com vistas a novas e adequadas construções, reformas e ampliação; biblioteca e novas tecnologias (TIC);

f) material didático adequado às necessidades das escolas do campo.

- Tomar como quadro legal mais evidente as resoluções do Conselho Nacional de Educação, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Diretrizes Operacionais), a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (que estabelece diretrizes complementares) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e declara a Educação do campo como Modalidade), o Decreto nº 7.352/10, a Lei nº 12.695/12 e, por fim e principal, o projeto do novo PNE.
- Buscar junto à Secretaria da Educação de seu estado o necessário, moralmente obrigatório e prometido apoio para a realização do Plano Municipal, conforme firmado no Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo. Essa secretaria de estado deve contar inclusive com um setor específico para cuidar da Educação do Campo de todos os municípios de seu respectivo território estadual.

Destaca-se, ainda, como procedimento de eficiência para uma gestão democrática da Educação do Campo – que, ademais, vale para a educação em geral – a gestão partilhada. Recorde-se que esse item

também foi referido no Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo e reafirmado pelo Decreto da Educação do Campo ao propor o controle social. Por oportuno, repete-se o que consta como compromisso assumido sobre isso pelos signatários:

Gestão político-administrativa. Criar e/ou fortalecer instâncias de gestão partilhada, do tipo Comissão ou Comitê de Educação do Campo, no âmbito administrativo do MEC, das Secretarias de Estado da Educação e das Secretarias Municipais de Educação, com a participação institucionalizada das organizações e movimentos sociais do campo e das universidades públicas e comunitárias, com vistas à definição e acompanhamento da execução de políticas de Educação do Campo. Ou, por outro lado, e se for o caso, reconhecer como interlocutor válido instâncias da sociedade civil organizada, já existentes eventualmente ou que venham a existir com essa mesma finalidade, tais como fóruns ou redes de Educação do Campo. O MEC colaborará com os estados e estes com os municípios para a efetivação desse compromisso.

Para efeito de informação, existe em pleno funcionamento a CONEC (Comissão Nacional de Educação do Campo). No âmbito do MEC, e criada por portaria do Ministério da Educação, a CONEC é formada por representantes do Governo Federal e das organizações e movimentos sociais do campo de âmbito nacional e também conta com representação das universidades públicas.

Todas as políticas de Educação do Campo que o MEC propõe passam por análise dessa Comissão.

c) Conselho Municipal de Educação

Alguns municípios brasileiros ainda não têm sequer organizado um sistema próprio, o de educação, com Conselho Municipal estruturado e funcionando de forma autônoma. É verdade que a lei faculta ao município depender do sistema estadual. Nesses casos, entretanto, na quase totalidade dos casos os municípios tam-

bém não dispõem de uma estrutura de gestão partilhada especificamente voltada à Educação do Campo. Do mesmo modo, e pelas mesmas razões de carência e pouco dinamismo, é comum que suas escolas do campo não tenham organizado o Conselho de Escola. A falta de tais condições resulta em prejuízo não somente aos estudantes, mas a todo o povo do lugar, em termos culturais, de organização político-social e mesmo em termos econômico-financeiros.

Recorde-se que o MEC mantém o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho). Conforme consta em seu site ([versão escrita: citar link/site e versão web: fazer hiperlink](#)),

o programa estimula a criação de novos conselhos municipais de educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, entre outras ações. O Pró-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. Os conselhos municipais de educação exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora.

O Pro-Conselho dispõe de um Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação – SICME. O sistema é abastecido, via internet, pelos conselheiros e dirigentes municipais. O município que não possui conselho municipal de educação pode fornecer os dados referentes à secretaria municipal de educação preenchendo o Módulo I.

d) Conselhos de Escolas

O MEC mantém, igualmente, o “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares”. Conforme definido pelo MEC, em síntese:

- O Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, profes-

sores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola.

- Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho.
- Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo a gestão democrática nas escolas públicas.
- Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, definir e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores.

Enfim, importa aqui destacar que o Conselho Escolar, do ponto de vista jurídico e para efeitos de gestão e contabilidade da escola, é também a chamada “Unidade Executora” própria da escola. E ela que possibilita através de projetos o acesso direto a determinados recursos financeiros da União.

É possível acessar a publicação **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública** e mais doze cadernos que tratam de diferentes aspectos dos conselhos escolares, incluindo o **Caderno 9 – Conselho Escolar e a Educação do Campo**.

e) Comitê ou Fórum Municipal de Educação do Campo

Junto com a importância dos conselhos municipais e escolares oficializados e incluídos no âmbito dos programas de ação do MEC, é fundamental destacar que as escolas do campo necessitam de trato especial para

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/genuin_bordignon.pdf

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf>

superar suas fragilidades também neste componente. A localização e a situação da escola potencializam dificuldades no que concerne aos conselhos (baixa densidade demográfica, distâncias importantes, dificuldades de transporte e comunicação). Em compensação, a participação efetiva de organizações e movimentos sociais do campo na proposição e gestão dessas políticas, tendo por base suas próprias experiências pedagógicas, tem trazido bons resultados.

De fato, é preciso reconhecer a contribuição de organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as demais organizações que compõem a chamada Via Campesina (Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC), dos movimentos sindicais rurais: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), da RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro), dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) e de tantas outras organizações de menor porte ou de âmbito territorial mais restrito, mas com repercussão nacional. Todas essas organizações e movimentos sociais nacionais estão representadas na CONEC. No âmbito do município, mais do que reconhecer tais contribuições, convém que o Dirigente Municipal de Educação chame essas organizações a contribuir nas políticas municipais de educação do campo, instituindo espaços de participação do tipo “Comitê ou Fórum Municipal de Educação do Campo”. Há, ainda, a possibilidade de que tais comitês ou fóruns sejam organizados por agrupamento de municípios próximos, que formam um “consórcio” ou um “território” (conforme vem sendo chamado no âmbito da Administração Pública Federal, especialmente no do Ministério do Desenvolvimento Agrário). Aliás, toda a Educação

do Campo seria melhor pensada e melhor realizada como Política Pública se seguisse os trilhos desse conceito de território, que busca um jeito novo e inovador de administrar a coisa pública, em especial no que se refere ao Brasil rural. Com respeito à educação, tal conceito permite respeitar ao mesmo tempo as identidades de segmentos e coletivos humanos e a dimensão de universalidade a ela necessária.

12 A especificidade da pequena Escola do Campo – seu papel social e seu financiamento

A afirmação de que “escola do campo não é só escola” já se tornou uma espécie de lema do Movimento de Educação do Campo, e se faz bastante conhecida de todos. Essa assertiva tem muito mais significado quando pensamos nas pequenas escolas do campo que, além de pequenas, estão situadas em áreas rurais distantes de qualquer aglomerado urbano. Tal como eram denominadas oficialmente até há algum tempo, são de fato “escolas isoladas”. Em geral, são escolas com uma ou duas salas de aula, onde funcionam poucas ou uma só turma de estudantes.

Nessas situações, quase sempre a escola é a única presença do Poder Público na localidade. E o seu professor, portanto, é o único ali presente que, de alguma maneira, têm de cumprir as funções de Servidor Público em toda a sua plenitude possível. Isto é, o professor da escola do campo não é só professor. Por vezes, ainda, e não raro, não existe na comunidade outra organização social qualquer, ou outro espaço físico comunitário qualquer, que possa servir de referência para as pessoas se encontrarem e cultivarem a sociabilidade informando-se, divertindo-se, adquirindo cultura, enfim, cultivando e aprimorando a identidade comunitária e brasileira. Lamentavelmente, essas escolas têm sido as primeiras a serem fechadas em todo o País. Para se ter uma ideia, dados do INEP indicam que de 2002 a 2011 foram fechadas ao todo 24 mil escolas, sendo que 80/% das quais eram escolas rurais. A justificativa para o fechamento tem sido quase sempre de que os custos para manter uma pequena escola no campo em funcionamento são muito altos. E isso, em certa medida, é verdadeiro.

Ou seja, trazendo novamente essa questão à tona, se nos guiarmos por um conceito estreito de escola, pelo qual se entende que seu papel exclusivo é escolarizar crianças, no sentido meramente técnico do domínio de letras e códigos, e se considerarmos apenas a dimensão contábil-financeira para calcular o custo da escolarização dessas crianças, veremos que essas escolas, de fato, custam mais caro, pois incide sobre elas o que pode ser chamado de “custo escola” para caracterizar os custos fixos mínimos de um estabelecimento. É fácil de perceber, por exemplo, que manter uma escola de uma só sala de aula custa praticamente o mesmo se essa escola tiver muito pouco estudante matriculado e frequentando aula ou se tiver o número ideal constituindo uma turma completa.

Por outro lado, os povos do campo clamam pelo entendimento e respeito prático ao conceito ampliado de escola do campo – ou conceito sociológico – que nos diz que “escola do campo não é só escola”. E, além do mais, conforme já assinalado antes, o Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, firmado pelo CONSED, afirma que:

“Entendemos, todavia, que a superioridade desses custos se revela tão somente na contabilidade econômico-financeira imediata, tais são os altos custos humanos e mesmo econômicos do êxodo rural involuntário e das concentrações urbanas desordenadas”.

Ou seja, os benefícios resultantes de um maior financiamento não constituiriam privilégio exclusivo aos que vivem no campo, senão que significariam um bem de toda a sociedade.

Outra afirmação do mesmo “Pacto”, que convém aqui ser lembrada, é a de que: “defendemos que a sociedade brasileira, especialmente aqueles que vivem nas cidades, e o Estado brasileiro devem se responsabilizar e assumir esse custo financeiro imediatamente superior”.

Mas, não sem certa razão, os gestores municipais têm reclamado que, dentre os entes federados que constituem o Estado brasileiro – União, estados federados e municípios – e que constituem também o Regime de Colaboração na tarefa de garantir educação escolar, referente às escolas do campo, o maior encargo tem recaído sobre o município.

Com efeito, o intenso processo de municipalização das escolas de ensino fundamental determinou o repasse da quase totalidade das pequenas escolas rurais das redes estaduais para as redes municipais de ensino. E mais, reclamam esses gestores que o diferencial de 0,15 (15%) a maior na tabela ponderada do Fundeb, para crianças matriculados em escolas do campo, está longe de compensar a diferença dos custos reais ou potenciais que essas escolas representam.

Então, parece óbvio que existe um problema específico a ser equacionado entre os três entes federados que constituem o Regime de Colaboração acerca das pequenas escolas do campo. Supondo que a sociedade brasileira esteja fazendo sua parte – e não há dúvidas de que, de fato, está, na medida, por exemplo, que organiza um Movimento Nacional de Educação do Campo – cabe a pergunta: e da parte do Estado brasileiro, quem “deve se responsabilizar e assumir esse custo financeiro imediatamente superior”?

Parece óbvio que a resposta já está dada ao se constatar, na própria Carta Magna de 1988, a adoção do Regime de Colaboração entre os entes federados. E agora, ainda mais, conforme consta no Projeto de Plano Nacional de Educação, estamos evoluindo para a construção de um “Sistema Nacional de Educação”. Mas, referente às escolas do campo, a prática política concreta ainda precisa ser melhor ordenada.

Algumas pistas possíveis, dentre outras, a serem perseguidas pelos gestores de todas as instâncias

a) Mapa das escolas do campo

Antes de tudo, parece necessário identificar e classificar todas as escolas situadas no campo (ainda existentes no Brasil). Classificar de maneira mais minuciosa possível, caracterizando os territórios rurais dos municípios onde estão inseridas. Enfim, com os dados estatísticos que o INEP já colhe, mais o georreferenciamento que o MEC já vem procedendo, e mais dados a respeito da comunicabilidade/isolamento de cada uma dessas escolas e seus contextos, que podem ser colhidos e acrescentados em ação conjunta entre os três entes federados, se construirá um completo **“Mapa das Escolas do Campo”**. Nesse mapa, também em conjunto e em comum acordo entre os entes federados, será possível definir o grau de comunicabilidade/isolamento – ou grau de ruralidade – de cada uma das escolas do campo que compõem os sistemas educacionais. Por exemplo, qual a distância da sede do município e/ou do aglomerado mais próximo? E qual a distância de outras escolas do campo mais próximas? A partir daí, é possível se pensar formas de verdadeiras nucleações, isto é, formas de cooperação entre diferentes escolas próximas, para quebrar o isolamento a que estão expostas, sem, entretanto, perderem suas próprias identidades locais. Esse tipo de agrupamento/nucleação, além de conforto subjetivo aos professores e estudantes e outras tantas vantagens, facilitará o planejamento, a produção de materiais didáticos em conjunto e a formação em serviço dos professores. Enfim, partir daí, programas de fomento e políticas de longo prazo podem ser melhor direcionadas por parte dos órgãos gestores;

b) Ampliação do financiamento

Parece evidente que somente a Lei do Fundeb não seria capaz de resolver a questão da necessidade de maior financiamento para as pequenas escolas do campo. Essa Lei nº 11.494/2007 que, conforme vimos, hoje atribui a ponderação de 0,15 (15%) a maior por estudante de escola do campo, por acordo entre MEC, CONSED e UNDIME – que se reúnem anualmente para definir os novos valores – poderia chegar até ao patamar máximo permitido, que é de 0,30 (30%). Isso ainda não seria suficiente. Pelo visto, há que ser pensado pelos entes federados em conjunto um modo de compensar os custos fixos das pequenas escolas do campo. De toda maneira, mexer na média ponderada do Fundeb seria uma estratégia contribuinte, uma alternativa a mais a ser posta nessa mesa de diálogo na perspectiva de solução permanente. Neste caso, com essa eventual nova partilha, estariam abrindo mão de parcela dos recursos destinados ao Fundeb aqueles municípios de caráter mais urbano, bem como os estados federados.

c) Acesso aos recursos já existentes

Recursos de programas e ações complementares, que o MEC já oferece e ou pode vir a oferecer devem, de fato, ser acessados por essas escolas, que são as que mais necessitam. É muito comum se constatar que, seja por falta de informação, seja por falta de aparato técnico como, por exemplo, uma entidade executora, as escolas e as prefeituras municipais deixem de fazer jus a recursos que lhes estão disponíveis. Nesse sentido, especialmente as Secretarias de Estado da Educação podem e devem cumprir um importante papel de informar e prestar assessoria técnica aos municípios e às escolas diretamente, particularmente, onde não houver sistema municipal de educação organizado;

d) A escola do campo como espaço multifuncional da “Comunidade Rural Educadora”

Paulo Freire desenvolve o conceito de “Cidade Educadora”, para demonstrar a importância e a necessidade de se estabelecer relações de compromissos integrais entre a escola e o contexto onde ela se insere, com vistas a uma educação de qualidade às crianças e jovens de cada lugar. Afinal, educar as gerações mais jovens do lugar é responsabilidade primordial não só da escola ali situada, mas de todas as instituições eventualmente existentes e pessoas mais velhas que ali vivem. É possível e talvez mais factível aplicar esse conceito também às comunidades rurais dos municípios, bem como às sedes de municípios de características rurais. Analogamente e com a permissão de Paulo Freire, poderíamos criar a imagem da “Comunidade Rural Educadora”, ou “Município Educador”.

Ao par de todos nessas comunidades “assumirem a responsabilidade” de educar as gerações mais jovens, pode-se fazer da escola ali existente um espaço muito eficiente para o cumprimento da função específica de educar os mais jovens e, ao mesmo tempo, servir à própria comunidade, cumprindo outras funções sociais no campo da cultura, da saúde, do entretenimento e da própria educação dos adultos. Aliás, sabemos todos que isso não é nenhuma novidade, pois, já acontece, quase que naturalmente, em muitas realidades locais de muitos municipais brasileiros. Mas, convém reafirmar essa possibilidade. E também convém chamar a atenção ao fato de que existem apoio por parte de diversos órgãos públicos para que alternativas assim se realizem e se maximizem. No âmbito do Governo Federal, por exemplo, além dos já aludidos programas do MEC – e aqui poderíamos destacar o Programa Mais Educação – existem programas do Ministério da Cultura, do Ministério dos Esportes, do Ministério da Saúde, dentre outros,

que podem ser acessados para fazer da escola um instrumento dinâmico e dinamizador da vida comunitária em diversas dimensões. Do mesmo modo, existem programas semelhantes no âmbito dos estados federados e de muitos municípios. Assim, é possível criar espaços inclusive e principalmente físicos multifuncionais como, por exemplo, salão equipado para as diversas artes e práticas desportivas. E é possível mobilizar e organizar a comunidade em torno de atividades que deem sentido a esses espaços. Enfim, o DME pode trazer a si a função de mediador de ações educativas múltiplas capazes de ampliar de fato o conceito de “Escola do Campo, assim como de tornar realidade o conceito de “Comunidade Rural Educadora”. E o professor/a da escola será o grande artífice desse projeto. Certamente que este profissional, para desempenhar tal função, deverá contar com apoio técnico e contrato de trabalho adequado;

e) O papel das SEDUCs (Secretarias de Educação dos Estados Federados).

Conforme já demonstrado, o Conselho de Secretários de Estado da Educação (COSED) firmou o “*Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo*”. Ao ser aprovado e firmado por unanimidade esse *Pacto*, todas as secretárias de estado da educação assumiram institucionalmente o claro propósito de contribuir com os respectivos municípios de maneira diferenciada para garantir a concretização dos intentos propostos naquele documento encaminhado ao MEC já em 2008. Afinal, também conforme já demonstrado, as escolas do campo estão a cargo quase exclusivamente dos municípios; e, por outro lado, cada secretaria de estado da educação é responsável não só pela sua “rede estadual de ensino”, mas por toda a educação escolar básica de todo o respectivo estado. Assim, diante do já firmado pelos secretários de estado da educação, cabe agora a iniciativa dos Dirigentes Municipais de Educação,

para fazer o bom propósito se transformar em ações concretas. Nesse sentido, além da recomendação de leitura de todo o documento, com a perspectiva de concretizar o *Regime de Colaboração*, convém destacar aqui as seguintes indicações dos secretários de estado incluídas no Pacto, que sinalizam o compromisso e a disposição de contribuir com os municípios:

(...) Comprometemo-nos a cumprir e a concretizar as seguintes ações e propósitos:

- **Regulamentação.** As Secretarias de Estado da Educação atuarão junto aos Conselhos Estaduais de Educação para procederem à regulamentação do conjunto das Diretrizes da Educação do Campo publicadas pelo Conselho Nacional de Educação; bem como apoiarão os municípios a assim procederem onde houver Conselho Municipal de Educação;
- **Ampliação da oferta de Educação Básica.** Os estados (...) apoiarão os municípios com vistas à universalização da oferta do Ensino Fundamental completo e ampliação do Ensino Infantil nas próprias comunidades rurais;
- **Financiamento.** (...) A distribuição e o quantum do valor per capita do FUNDEB serão decididos de acordo com indicações mais realistas, que apontam o evidente maior custo/aluno/ano para a realidade do campo;
- **Organização escolar.** As secretarias estaduais e municipais de educação, no cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelecerão novas formas de organização escolar,

com vistas à superação dos paradigmas da seriação, da homogeneização da cultura, da fragmentação do conhecimento por disciplinas, do transporte escolar e nucleação. Na ausência de um modelo único e de fácil socialização, as Secretarias de Estado da Educação manterão equipes técnicas habilitadas a assessorar o próprio sistema e os sistemas municipais de educação (grifo nosso).

Enfim, é chegada a hora de a pequena escola do campo deixar de ser vítima primeira e passar ao reconhecimento do devido valor nas políticas educacionais.

Recomendações de leitura e buscas virtuais

Prezado Dirigente Municipal de Educação, espera-se que essa leitura tenha despertado em você o interesse por conhecer de forma mais aprofundada os debates sobre Educação do Campo. Se for o caso, recomenda-se o contato com os materiais – e seus autores – que serviram de base para a preparação deste documento. Destaque-se a Coleção “Por uma Educação do Campo”, editada a partir da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. São sete números:

1. **Por uma educação básica do campo (Memória);**
2. **A educação básica e o movimento social do campo;**
3. **Projeto popular e escolas do campo;**
4. **Educação do campo: identidades e políticas públicas;**
5. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo;**
6. **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo – Iº Encontro do Pronera na Região Sudeste;**
7. **Educação do Campo; Campo - Políticas Públicas – Educação.**

Todos eles estão esgotados e não são fáceis de conseguir. É possível comprar alguns deles em sebos na internet, assim como localizá-los em bibliotecas universitárias ou de organizações ligadas a movimentos sociais do campo. Uma reedição tem sido anunciada, mas não há ainda previsão clara para que seja efetivada.

É possível localizar na internet textos dos seus principais colaboradores, que, reafirma-se, conceberam as ideias fundamentais que deram base à sistematização presente neste documento. Destacam-se, por isso, alguns deles para facilitar a busca que você poderá realizar na internet, cruzando o tema “educação do campo” com os nomes dos autores: Edgar J. Kolling, Mônica Castagna Molina, Miguel Gonzalez Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Paulo Ricardo Cerioli, Roseli Salete Caldart, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, Clarice Aparecida dos Santos, Antonio Munarim.

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>

Indica-se, da mesma forma, publicação já citada anteriormente no corpo deste texto: o **número 2 da série Cadernos SECAD**, de março de 2007, que trata exatamente da Educação do Campo. Ela está disponível no portal do MEC, no endereço:

(<http://www.geperuaz.belemvirtual.com.br>)

No que se refere às escolas multisseriadas, vale a pena fazer uma busca nos textos do **Professor Salomão Mufarrej Hage e no site do Geperuaz**, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural na Amazônia.

Uma leitura interessante é a do livro “Por uma Educação do Campo”, que os professores Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart e Mônica Castagna Molina publicaram, em 2004, pela Editora Vozes. Isso porque ele apresenta experiências e práticas de educadores e educadoras dos diversos movimentos populares. O que se espera é que, daqui a pouco tempo, seja possível se deparar com publicações que incluam relatos de iniciativas interessantes realizadas por você e por sua equipe, aí no município em que atuam.

Mais recentemente (2012), ocorreu a publicação, pela Editora Expressão Popular, do Dicionário de Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, ele inclui 113 verbetes e envolveu 107 autores em sua elaboração. Segundo os organizadores, “os verbe-

tes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos” (p.13).

Ademais, sugere-se visitar a **página eletrônica do MEC** (e versão web: fazer hiperlink)), onde podem ser encontradas informações sobre todos os programas desse Ministério voltados ao Desenvolvimento da Educação do Campo. Nessas buscas, vale a pena uma atenção especial às Resoluções do FNDE que regulamentam financiamentos.

<http://www.mec.gov.br>

Marcos Legais

Anexamos, a seguir, alguns documentos oficiais essenciais para elaboração dos Planos Municipais de Educação e, conseqüentemente, os Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) das Escolas do Campo.

O intuito é complementar e atualizar a publicação, denominada **“EDUCAÇÃO DO CAMPO: marcos normativos”**, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, por isso restringimo-nos a tão somente estes. Por outro lado, no “Mapa da Legislação Vigente”, há a indicação de onde podem ser encontradas todas as principais Leis, Resoluções, Pareceres e Decretos a cerca da Educação do Campo.

Brasil. Ministério da Educação. SECADI. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: marcos normativos.** Brasília: SECADI, 2012

Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas - PAR.

Parágrafo único. O PAR tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 2º O PAR será elaborado pelos entes federados e pactuado com o Ministério da Educação, a partir das ações, programas e atividades definidas pelo Comitê Estratégico do PAR, de que trata o art. 3º.

§ 1º A elaboração do PAR será precedida de um diagnóstico da situação educacional, estruturado em 4 (quatro) dimensões:

- I - gestão educacional;
- II - formação de profissionais de educação;
- III - práticas pedagógicas e avaliação;
- IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos.

§ 2º O Ministério da Educação prestará assistência técnica aos entes federados na elaboração do PAR, com o objetivo de:

I - identificar as medidas mais apropriadas para a melhoria da qualidade da educação básica e sua oferta com equidade, assegurado o atendimento de suas necessidades referentes ao acesso, permanência e conclusão com sucesso pelos educandos;

II - auxiliar na efetivação dos planos estaduais e municipais de educação.

§ 3º O acompanhamento e o monitoramento da execução das ações pactuadas no âmbito do PAR e o cumprimento das obrigações educacionais nele fixadas serão realizados com base na análise de relatórios de execução ou, quando necessário, por meio de visitas técnicas.

Art. 3º Fica instituído o Comitê Estratégico do PAR, no âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo de definir, monitorar e revisar as ações, programas e atividades que serão objeto de apoio técnico ou financeiro da União assegurada a representação do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação - CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, na forma de regulamento.

§ 1º A inclusão ou a atualização das ações do PAR pelo comitê de que trata o caput poderá implicar a revisão do termo de compromisso a que se refere o § 1º do art. 4º.

§ 2º A composição e as normas de organização e funcionamento do comitê serão estabelecidas em regulamento.

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, fica autorizada a transferir recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do PAR, sem a necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato.

§ 1º A transferência direta prevista no caput será executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e ficará condicionada ao cumprimento de termo de compromisso, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim da execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

§ 2º Os recursos financeiros serão liberados aos órgãos e entidades dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios mediante depósito em contas correntes específicas, abertas e mantidas exclusivamente em instituições financeiras oficiais federais com as quais o FNDE mantenha parcerias, conforme cronograma estabelecido nos termos de compromisso.

§ 3º Os recursos transferidos pelo FNDE serão obrigatoriamente aplicados em caderneta de poupança aberta especificamente para este fim, quando a previsão do seu uso for igual ou superior a um mês, ou em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou operação de mercado aberto lastreada em títulos da dívida pública, se a sua utilização ocorrer em prazo inferior a um mês.

§ 4º A movimentação das contas correntes receptoras dos recursos transferidos nos termos desta Lei ocorrerá exclusivamente por meio eletrônico, para que seja devidamente identificada a

titularidade das contas correntes de executores, fornecedores ou prestadores de serviços, destinatários dos recursos utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, para execução das ações.

Art. 5º No caso de descumprimento do termo de compromisso pelos Estados, Distrito Federal ou Municípios, o FNDE poderá suspender a liberação das parcelas previstas e determinar à instituição financeira oficial a suspensão da movimentação dos valores da conta vinculada do ente federado, até a regularização da pendência.

Parágrafo único. Caso não seja regularizada a pendência, o termo de compromisso poderá ser cancelado.

Art. 6º O ente federado deverá efetuar prestação de contas da regular aplicação dos recursos recebidos nos termos desta Lei no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, contado a partir do término da vigência do termo de compromisso ou sempre que lhe for solicitado.

§ 1º A prestação de contas deverá conter no mínimo:

I - relatório de cumprimento das ações;

II - relação de despesas e pagamentos efetuados, com a identificação do credor;

III - relação de bens adquiridos, produzidos ou construídos, quando for o caso;

IV - relação de treinados ou capacitados, quando for o caso;

V - relação dos serviços prestados, contendo descrição e valor total, quando for o caso;

VI - extrato bancário da conta corrente específica e das aplicações financeiras;

VII - comprovante de recolhimento do saldo remanescente de recursos, quando houver;

VIII - cópia do termo de compromisso a que se refere o § 1º do art. 4º.

§ 2º A prestação de contas a que se refere o caput deverá ser divulgada nos sítios eletrônicos do FNDE e dos Estados, Distrito Federal e Municípios, observado o disposto no art. 8º da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Art. 7º Quando a prestação de contas não for encaminhada no prazo estabelecido no art. 6º, e uma vez esgotados os prazos definidos pelo FNDE, o ente federado será declarado omissor no dever de prestar contas, cabendo ao FNDE adotar as providências cabíveis para a devolução dos créditos transferidos, devidamente atualizados.

Art. 8º Os saldos financeiros remanescentes, inclusive os provenientes das receitas obtidas nas aplicações financeiras realizadas não utilizadas na execução das ações previstas no termo de compromisso, serão devolvidos ao FNDE, no prazo estabelecido para a apresentação da prestação de contas.

Parágrafo único. O FNDE poderá autorizar a reprogramação dos saldos remanescentes mediante justificativa fundamentada dos entes beneficiários.

Art. 9º O Conselho Deliberativo do FNDE estabelecerá, por meio de resolução, as regras e os procedimentos complementares para a execução das ações previstas no termo de compromisso e para a prestação de contas.

Art. 10º O acompanhamento e o controle social da transferência e da aplicação dos recursos repassados para a execução das ações do PAR, conforme Termo de Compromisso, serão exercidos em âmbito municipal e estadual pelos conselhos previstos no **art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados aos entes federados e encaminharão ao FNDE demonstrativo sintético anual da execução físico-financeira, com parecer conclusivo acerca da aplicação dos recursos.

Art. 11. Os valores transferidos pela União para a execução das ações do PAR não poderão ser considerados pelos beneficiários para fins de cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Art. 12. A **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**, passa a vigorar com a seguinte alteração:

“Art. 3º

§ 1º O valor da assistência financeira será estabelecido em ato do Ministro de Estado da Educação e terá como base:

I - o número de estudantes atendidos exclusivamente na educação de jovens e adultos nos estabelecimentos públicos de ensino, cujas matrículas ainda não tenham sido computadas no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, independentemente da situação cadastral no censo escolar; e

II - o valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente para educação de jovens e adultos do ano anterior ao da assistência financeira, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

.....” (NR)

Art. 13. A **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 8º

§ 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT,

em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento.

.....
§ 3º Será admitido, até 31 de dezembro de 2016, o cômputo das matrículas das pré-escolas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I a V do § 2º, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado até a data de publicação desta Lei.

....." (NR)

"Art. 13.

.....
VI - fixar percentual mínimo de recursos a ser repassado às instituições de que tratam os incisos I e II do § 1º e os §§ 3º e 4º do art. 8º, de acordo com o número de matrículas efetivadas." (NR)

Art. 14. A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.

§ 1º A assistência financeira a ser concedida a cada estabelecimento de ensino beneficiário e aos polos presenciais da UAB que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica e na UAB, de acordo, respectivamente, com dados do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e com dados coletados pela Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, observado o disposto no art. 24.

....." (NR)

"Art. 26.

I - pelas unidades executoras próprias das escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal e dos polos presenciais do sistema UAB aos Municípios e às Secretarias de Educação a que estejam vinculadas, que se encarregarão da análise, julgamento, consolidação e encaminhamento ao FNDE, conforme estabelecido pelo seu conselho deliberativo;

.....

§ 1º As prestações de contas dos recursos transferidos para atendimento das escolas e dos polos presenciais do sistema UAB que não possuem unidades executoras próprias deverão ser feitas ao FNDE, observadas as respectivas redes de ensino, pelos Municípios e pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

.....

§ 3º Em caso de omissão no encaminhamento das prestações de contas, na forma do inciso I do caput, fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos a todas as escolas e polos presenciais do sistema UAB da rede de ensino do respectivo ente federado.

....." (NR)

"Art. 33-A. O Poder Executivo fica autorizado a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

§ 1º Os professores das redes públicas de educação poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronera, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas no âmbito do Pronera não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos."

Art. 15. A Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 2º

§ 1º No âmbito da educação superior e do desenvolvimento científico e tecnológico, a Capes terá como finalidade:

I - subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação;

II - coordenar e avaliar cursos, nas modalidades presencial e a distância;

III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

.....
§ 4º Compete à Capes regulamentar as bolsas e os auxílios de que trata este artigo.

§ 5º As bolsas de estudos e auxílios concedidos para formação inicial e continuada de profissionais de magistério deverão priorizar as respectivas áreas de atuação dos docentes, bem como aquelas em que haja déficit de profissionais." (NR)

Art. 16. As despesas decorrentes do disposto nesta Lei correrão à conta de dotações específicas consignadas ao orçamento vigente do Ministério da Educação, observadas as limitações de movimentação, empenho e pagamento, na forma da legislação orçamentária e financeira em vigor.

Art. 17. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de julho de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

MICHEL TEMER

Nelson Henrique Barbosa Filho

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****INTERESSADO:** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD **UF:** DF**ASSUNTO:** Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.**RELATOR:** Murílio de Avelar Hingel**PROCESSO Nº:** 23001.000107/2007-28**PARECER CNE/CEB Nº:** 23/2007**COLEGIADO:** CEB**APROVADO EM:** 12/9/2007

I – RELATÓRIO

O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria (extrativa), mas também nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na **educação**, na cultura, nos desportos e no lazer. O jovem do meio rural só quererá continuar na terra se os rendimentos aumentarem, se tiver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de se instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente, tornando-o apto a responder às legítimas aspirações da juventude rural. (Pierre Rakotomalala e Le Thanh Khoi, in A Educação no Meio Rural. Moraes Editores, Lisboa, Portugal: 1976)

Em 7 de agosto de 2007, o Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”, acompanhada de rica exposição de motivos e proposições, concluindo pela seguinte afirmativa:

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações.

E acrescenta:

Considerando o exposto sobre a realidade da Educação do Campo e, sobretudo, a ausência de norma sobre os modelos de nucleação, solicitamos ao CNE que avalie a oportunidade de se pronunciar no sentido de orientar aos Estados e Municí-

pios para o atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade.

Histórico

No decorrer dos anos, têm sido utilizadas expressões diferenciadas quando se trata do enfoque da educação para o desenvolvimento integral das **zonas rurais: educação para o meio rural, ruralização do ensino, educação rural, escola rural, Educação Básica nas escolas do campo.**

Ao longo do presente Parecer, será, sempre que possível, utilizada a expressão **Educação do Campo**, uma vez que já se tornou consagrada.

A SECAD/MEC vem desenvolvendo políticas para a melhoria dos indicadores na educação do meio rural. Tais políticas têm como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo *em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas...*

O IBGE, em 2004, informa que 30 milhões e 800 mil pessoas viviam no campo. Se considerarmos que muitos municípios brasileiros são, principalmente, rurais – pela sua pequena população e pelas características de sua atividade econômica – podemos supor um número bem maior de pessoas vivendo em relação com o meio rural.

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: *a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão.*

A partir do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no Brasil, passou-se a dar maior atenção ao latifúndio, ao agronegócio, à monocultura. É claro que o agronegócio tem assumido papel importante no que diz respeito ao comércio exterior. Contudo, é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar. Em outras palavras: há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a idéia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo.

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo.

Não se trata, é claro, da idéia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, **construir uma Política Nacional de Educação do Campo**.

Em outras palavras: o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer.

As políticas implementadas na década de 90, que se fortaleceram a partir de 1998, quando se realizou em Luziânia (GO) a primeira conferência "Por uma Educação Básica do Campo", desenvolveram-se nos últimos anos pela ação da SECAD/MEC, em seu trabalho de parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades, movimentos sociais, professores das redes públicas e realização de 25 seminários no biênio 2004/2005.

Contudo, apesar desse esforço que permitiu o alcance de resultados expressivos, como a gradual universalização da oferta de educação escolar para as crianças de 7 a 14 anos, a redução significativa dos índices de analfabetismo e a disseminação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), das Casas Familiares Rurais (EFR) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), permanecem sem solução alguns problemas, entre os quais avulta o atendimento insuficiente nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Acrescente-se, como ponto positivo, a ação do Movimento dos Trabalhadores Ruraissem Terra, que sempre entendeu a educação como sua prioridade. É o que se depreende da leitura do seguinte parágrafo às fls. 239 do livro "A história da luta pela terra e o MST":

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. Como você sabe, grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma "mina de ouro", que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as le-

tras, ler o mundo... (Mitsue, Morissawa. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001)

É interessante verificar que já nos primórdios do MST – 1975-1985, iniciado no Rio Grande do Sul, surgiu o setor de educação formalizado no Primeiro Encontro Nacional de Educação (São Mateus – Espírito Santo). Foi proposta uma educação dirigida ao trabalho e, em 1996, o movimento social recebeu premiação do UNICEF pelo seu programa de alfabetização no Rio Grande do Sul.

- A escola de assentamento idealizada pelo MST propõe algumas ações significativas:
- professores simpatizantes da reforma agrária;
- conteúdos incluindo a história do MST;
- livros contendo a experiência dos sem-terra; e
- relação professor-aluno como uma relação de companheirismo.

Nasceram assim as concepções, adaptadas a cada situação, de escola itinerante, escola de acampamento e escola de assentamento. A SECAD/MEC tem trabalhado sobre essas opções.

Retornando à exposição de motivos da SECAD/MEC, que subsidia o presente Parecer, julgamos oportuno apresentar alguns dados numéricos, cuja fonte é sempre o censo escolar realizado anualmente pelo INEP/MEC:

1. Entre 1999 e 2006 a matrícula por localização rural no Brasil decresceu de 6.590.577 para 5.566.432, havendo incremento apenas na região Norte (1,5%). Mantém-se significativa a matrícula no Ensino Fundamental na região Nordeste: 3.240.873, embora tenha ocorrido no período uma redução em torno de 25%.

2. No mesmo período, os estabelecimentos de Ensino Fundamental de localização rural reduziram-se de 114.857 para 86.170, redução que alcançou todas as regiões do Brasil.

3. Quando, no mesmo período, faz-se a separação entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental, observa-se que, enquanto no primeiro caso a matrícula diminuiu de 5.602.088 para 3.920.933, no segundo caso ocorreu o inverso, pois a matrícula passou de 988.000 para 1.645.499. A uma queda de 30% correspondeu um crescimento de 66% no segundo caso, que nas regiões Norte e Nordeste, foi ainda mais expressivo – 145 e 112%, respectivamente. Sem dúvida nenhuma, esse é um dado bastante animador.

4. A matrícula e os estabelecimentos de ensino discriminados por tamanho apresentam, entre 2002 e 2006, dados estatísticos bem interessantes. Assim, da 1ª à 4ª série os estabelecimentos com até 50 alunos cresceram de 9.244 para 61.269 e a matrícula foi de 275.216 para 1.455.738 alunos! Significa dizer que as denominadas escolas “isoladas”, escolas “unidocentes” ou escolas “multisseriadas” continuam sendo uma importante realidade no Brasil. E se considerarmos o ensino de 5ª à 8ª série, as escolas com até 50 alunos avançaram de 3.472 para 5.735 estabelecimentos de ensino e a matrícula foi de 102.344 para 155.369 alunos!

5. Processo inverso ocorreu no Ensino Médio, pois nessa etapa as escolas com até 50 alunos passaram de 1.724 para 316 e a matrícula de 52.290 para 9.811 alunos. Sem dúvida nenhuma aí localizamos o processo de nucleação de escolas ou o transporte de alunos do meio rural para o meio urbano.

6. Nota-se, também, a ocorrência de uma ligeira melhoria no fluxo escolar, isto é, um aumento no tempo de escolarização, mas que não foi acompanhado por uma equivalente melhoria na relação idade/série: de acordo com o censo escolar de 2005 essa defasagem é de 56% nas séries finais do Ensino Fundamental e de 59,1% no Ensino Médio.

7. Ressalte-se, como destaque, que enquanto a escolaridade média da população de 15 anos na zona urbana é de 7,3 anos, na zona rural só alcança 4 anos.

A partir do biênio de 1993/1994 iniciaram-se políticas de transporte escolar, como parte do processo de nucleação de escolas. O transporte escolar, que é um problema ainda não resolvido, pode ocorrer mediante deslocamento intra-campo, mas infelizmente, muitas vezes, atende ao deslocamento indevido campo-cidade: em 2006 do total de alunos matriculados na Educação Básica, residentes no campo, 33,2% encontravam-se matriculados em escolas urbanas. Ressalte-se, entretanto, que no mesmo ano verificou-se uma ligeira elevação no transporte intra-campo, principalmente na etapa da Educação Infantil. Porém, no Ensino Fundamental, no ano em epígrafe, 1.815.860 alunos que utilizam transporte escolar foram conduzidos do meio rural para o meio urbano, correspondendo a 52,58%. No Ensino Médio o quadro é ainda mais preocupante: dos 909.880 alunos do Ensino Médio residentes no meio rural e matriculados em 2006, 831.173 (91,35%) foram transportados do campo para a cidade!

Apreciação

O processo de nucleação de **escolas rurais** não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, Canadá...

No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, de que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental.

Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional.

No que diz respeito ao direito à educação obrigatória a ser oferecida às populações rurais, a Câmara de Educação Básica ma-

nifestou-se pela **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, que, ao tratar das Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo refere-se à construção de uma política específica e a necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades, usando uma expressão muito feliz: *essa diversidade deve “ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”*.

As mesmas diretrizes pronunciam-se, expressamente, sobre a responsabilidade do poder público, dentro dos **princípios do regime de colaboração**, em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais e dedicar especial atenção às condições de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível técnico.

As diretrizes emanadas da CEB estão enriquecidas pela Lei nº 8.069/90 – **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** que, em seu art. 53, inciso V, ao tratar especificamente do direito e proteção a crianças e adolescentes, estabelece que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência. O art. 58 do mesmo Estatuto dispõe que *no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdade de criação e o acesso à fonte de cultura*.

Quanto à legislação, cabe uma referência, no que se refere ao transporte escolar, uma menção ao Código de Trânsito Brasileiro. De fato, a Lei nº 9.503/97, em seu capítulo XIII, fixa as condições em que se deve realizar a condução de escolares, em termos de segurança e adequação. As diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, já mencionada, no inciso II do art. 15, estabelecem que *as especificidades do campo, observadas no atendimento de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos professores apenas quando o atendimento não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais*.

Evidencia-se que, malgrado todo o conjunto de leis e normas mencionado, existem lacunas que precisam ser superadas, o que referenda a solicitação da SECAD/MEC para que a CEB regule a oferta de educação apropriada ao atendimento das populações do campo.

Afirma, o documento de encaminhamento a que temos nos referido, de forma direta e enfática:

...as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula.

A título de observação contundente, acrescenta-se que, em certas regiões de Minas Gerais, essas infelizes crianças foram apelidadas de “crianças-lata de leite”!

É verdade que no processo de implantação das escolas de nucleação, começado no Brasil na década de 70 nos Estados do Sul e do Sudeste, quando se seguiu predominantemente

o modelo norte-americano, a providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como **escola nucleada**. Isso se fez para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios.

Tal prática tornou-se a mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo, com a exceção das regiões Norte e Nordeste onde as escolas multisseriadas e de pequeno porte – como já se mostrou anteriormente – continuaram sendo em número muito expressivo.

Agravando o modelo e suas variações, o que caracteriza as escolas nucleadas é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas do município em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos.

É fato que a favor do modelo de nucleação foram alegados vários argumentos:

- baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência;
- facilitação da coordenação pedagógica;
- racionalização da gestão e dos serviços escolares; e
- melhoria da qualidade da aprendizagem...

Como pontos negativos, há de se mencionar que o processo foi desenvolvido sem qualquer diálogo com as comunidades, provocando, às vezes, conflitos entre famílias e comunidades, alimentados por questões políticas e culturais. Todo esse quadro se agravou com os problemas provocados pelo transporte escolar do campo para o campo, mas acima de tudo do campo para a cidade.

Se tudo isso não fosse o bastante, muitos municípios, alegando o elevado custo do transporte escolar, deixaram de cumprir as exigências mínimas de duração do ano letivo – 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com o retardamento do início ou a antecipação do término das aulas.

Embora legislação recente tenha procurado superar o problema do transporte escolar de alunos da rede estadual ou da rede municipal, estabelecendo as obrigações de cada sistema, a verdade é que, em decorrência, surgiram outros problemas, resultantes da ausência de cooperação entre os sistemas: muitos municípios se negam a transportar alunos da rede estadual e vice-versa. Onde fica o direito subjetivo à educação de crianças e adolescentes, que deve ser cumprido pelos poderes públicos?

Poder-se-ia acrescentar outra dúvida: qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade? A minha experiência pessoal, como ex-Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), em uma época – 1967-1973 – em que o ensino municipal era quase que exclusivamente rural – é de que essas escolas podem oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local.

Aliás, o próprio Ministério da Educação, dentro do FUNDESCOLA, colheu bons resultados com o denominado projeto Escola Ativa, positivamente avaliado nos Estados em que foi implementado.

A exposição de motivos encaminhada como suporte à consulta da SECAD/MEC à CEB acrescenta, como relevantes para a oferta da Educação Básica no campo – evidentemente compreendendo as três etapas que a compõem e as modalidades em que se organiza – os seguintes aspectos a título de conclusão que antecede as proposições propriamente ditas:

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode
- aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada; o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo;
- a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações que estimula; muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno;
- e
- a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se asse-

gurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado.

O aprofundamento em torno da Educação do Campo, pelos interessados em seu planejamento e prática, recomenda a leitura da publicação *Cadernos SECAD 2 – Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*, editada em março de 2007.

Essa publicação contém dois anexos da maior importância:

1º) Anexo 1 – Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 4/12/2001, acompanhado da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Tanto o Parecer, de autoria da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, sua Relatora, como a Resolução são, do ponto de vista analítico, teórico e propositivo, de leitura indispensável pelo seu conteúdo, que continua inteiramente válido e que merece a devida apreciação e ratificação.

2º) Anexo 2 – Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º/2/2006, que “Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo”. O Parecer trata especificamente dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), em suas formulações de Escolas Famílias Agrícolas (EFA, com 123 centros presentes em 16 Estados brasileiros), de Casas Familiares Rurais (CFR, com 91 centros presentes em 6 Estados brasileiros) e de Escolas Comunitárias Rurais (ECOR, com 3 centros no Estado do Espírito Santo). O projeto político-pedagógico dos CEFFA é particularmente recomendável do ponto de vista da iniciação ao trabalho (anos finais do Ensino Fundamental) e da Educação Profissional de nível técnico (Ensino Médio). Como os CEFFA, apresentam constituição e organização de caráter comunitário, atendendo famílias de pequenos agricultores, sendo pouco numerosos os centros criados e mantidos pelo poder público municipal, é oportuno que a SECAD/MEC estude formas de viabilizar o financiamento dessas instituições de Educação do Campo no campo.

O momento é particularmente favorável ao planejamento e à organização da Educação do Campo pelos sistemas de ensino, considerando a recente criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Com efeito, a Emenda Constitucional nº 53, promulgada em 19 de dezembro de 2006, contém algumas determinações aplicáveis a projetos de planejamento e expansão da Educação Básica do campo de qualidade:

- o art. 7º da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte alteração: XXV – assistência gratuita aos filhos e de-

pendentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

- acrescenta-se ao art. 23 da Constituição Federal o seguinte Parágrafo único: Leis Complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional;
- o art. 30 da Constituição Federal tem acrescentado o inciso VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (aplicável aos Municípios);
- o art. 206 da Constituição Federal tem acrescentados o inciso V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; e o inciso VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
- o art. 208 da Constituição Federal tem acrescentado o inciso IV – Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- o art. 212 da Constituição Federal tem acrescentado o § 5º: a Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular;
- o art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal passa a vigorar com nova redação, definindo a complementação da União aos recursos dos Fundos dos Estados e do Distrito Federal – 2 bilhões de reais no primeiro ano de vigência dos Fundos; 3 bilhões de reais no segundo ano de vigência dos Fundos; 4,5 bilhões de reais no terceiro ano de vigência dos Fundos e 10% do total dos recursos dos Fundos a partir do quarto ano de sua vigência; e incluindo no inciso XII o § 1º com a seguinte redação: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da Educação Básica, a melhoria da **qualidade de ensino**, de forma a garantir **padrão mínimo definido nacionalmente**.

Enquanto isso, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, estabelece, entre seus numerosos dispositivos, no art. 10, a *distribuição proporcional de recursos dos Fundos levando em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, com destaque aos seguintes incisos: VI – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo; VIII – anos finais do Ensino Fundamental no campo; XI – Ensino Médio no campo*. E o art. 36 estabelece que *no primeiro ano de vigência do FUNDEB, as ponderações de distribuição dos recursos dos Fundos, seguirão as seguintes especificações (fixando como fator de referência 1 (um) os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano): inciso IV – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo – 1,05 (um inteiro e cinco centésimos), inciso VI – anos finais do Ensino Fundamental no campo – 1,15 (um inteiro e quinze centésimos) e*

inciso IX – Ensino Médio no campo – 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos).

A proposição de consórcios intermunicipais – que já são praticados em políticas de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos – poderá auxiliar na solução de questões ligadas, eventualmente, à nucleação de escolas e ao transporte escolar.

Evidencia-se, assim, que a legislação preocupou-se em ampliar os recursos destinados à Educação do Campo, favorecendo-a com recursos maiores por aluno e admitindo a efetivação de consórcios entre dois ou mais Municípios.

Recomenda-se que os estudiosos e demais interessados com a melhoria da oferta e da qualidade da Educação Básica, tanto nas áreas urbanas quanto no meio rural, analisem de forma contextualizada as citadas Emenda Constitucional nº 53 e Lei nº 11.494/2007, bem como o Decreto Presidencial de regulamentação dessa Lei.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto e manifestando explicitamente minha concordância com as argumentações e proposições apresentadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, apresento à consideração da Câmara de Educação Básica, a minuta de Resolução, em anexo, que estabelece normas e princípios para

o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo.

Os destaques em itálico e os grifos no corpo do Parecer são de responsabilidade do relator.

Brasília (DF), 12 de setembro de 2007.

Conselheiro Murílio de Avelar Hingel – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

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

Sala das Sessões, em 12 de setembro de 2007.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002,

quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput*, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio

pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do cam-

po, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e

equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado,

constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

1. O presente pacto é um compromisso interinstitucional partilhado entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que se estabelece após dois anos da Carta de Mato Grosso, na perspectiva do fortalecimento do regime de colaboração, para reafirmar e renovar os compromissos em favor do desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil no contexto atual.
2. Entendemos por Educação do Campo o disposto na Resolução CEB/CNE nº 2, de 28 de abril de 2008:

A Educação do Campo compreende a educação básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Considerações e princípios:

3. Constatamos que, embora sejam visíveis os avanços na instituição de políticas de Educação do Campo nos últimos anos no Brasil, seus índices, tanto em termos próprios quanto em termos relativos aos da educação no meio urbano, são ainda desafiadores. É, por exemplo, incômodo ou injusto que a taxa de analfabetismo seja, ainda, de 25,8% no meio rural, frente a 8,7% no meio urbano; que a média de anos de escolarização entre as pessoas de 15 anos ou mais seja de apenas 4 anos, frente a 7,3 anos para o meio urbano; que a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja de 41,4%, frente a 19,2% nas áreas urbanas; que o perfil dos professores revele que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 43,1% tenham ensino médio completo e 21,6% superior completo, frente a 75% e 56,4%, respectivamente, para o meio urbano, e que, para 5ª a 8ª séries, apenas 53,1% dos professores do campo tenham formação superior completa, frente a 87,5% para o meio urbano.
4. Reconhecemos ser evidente, por outro lado, que essa situação desfavorável reflete como causa múltiplos fatores, que caracterizamos como ausências ou presenças históricas renitentes ainda hoje no escopo da gestão da educação pública, malgrado os avanços na base das políticas públicas

de educação para o meio rural. Além dos dados quantitativos, são os fatores concernentes a dimensões da qualidade da educação que evidenciam desvantagens ao campo, tais como a formação e valorização do magistério, as instalações e os equipamentos pedagógicos como bibliotecas e laboratórios, os currículos inadequados, as longas distâncias entre a escola e os locais de moradia e trabalho, entre outras.

5. Tomamos por referência e acolhemos, no âmbito do direito internacional, os pactos e convenções das quais o Brasil é signatário, e, nesse sentido, reafirmamos especialmente a educação como direito humano universal, indivisível e interdependente, além de chave para a garantia do direito ao desenvolvimento.

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT (educação para todos). As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (Declaração de Dakar, 2000).

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e na equidade, no respeito à diversidade e na consolidação democrática e cidadã.

Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial (...) (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos).

6. Tomamos por referência, no âmbito do direito brasileiro, o princípio fundamental que afirma a educação básica como Direito Público Subjetivo. Ou seja, a afirmação de que a partir da Constituição de 1988, nenhum cidadão brasileiro pode ter esse direito subtraído por qualquer razão, o que inclui o lugar onde vive.
7. Reconhecemos que o princípio do respeito à diversidade cultural, nos termos da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, amplamente reproduzido no direito brasileiro, é aplicável ao campo e à Educação do Campo para reconhecer as diferenças e valorizar suas especificidades.

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cul-

tural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, Artigo 4).

8. Reafirmamos o compromisso de atender a demanda por Educação do Campo de maneira diferenciada, tendo por base os termos da Carta de Mato Grosso, as resoluções da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo e, principalmente, segundo os termos previstos na legislação brasileira. Assim destacamos:

Da Carta de Mato Grosso:

(...) Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores e culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político e pedagógico da Educação do Campo

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96):

Art. 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 dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho rural.

Do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 2001):

25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio.

Da Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002:

(...) reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço da diversidade para a constituição da identidade cidadã da população rural e da sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, (...) resolve instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo:

Defendemos um tratamento específico da educação do campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação vinculado a um

projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais, que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto de Educação do Campo.

9. Somos conscientes de que o custo médio por aluno/ano na Educação do Campo, mantido um grau de qualidade equivalente ao urbano, será superior a este, o que decorre de diversos fatores como, por exemplo, da população rarefeita, determinando longas distâncias e uma relação numérica de alunos por professor e por escola menos concentrada. Mais alto ainda será o custo para compensar o déficit histórico acumulado no que concerne à educação dos povos do campo, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Entendemos, todavia, que a superioridade desses custos se revelam tão somente na estrita contabilidade econômico-financeira imediata, tais são os altos custos humanos e mesmo econômicos do êxodo rural involuntário e das concentrações urbanas desordenadas.
10. Defendemos que a sociedade brasileira, especialmente aqueles que vivem nas cidades, e o Estado brasileiro devem se responsabilizar e assumir esse custo financeiro imediatamente superior, com vistas à busca da necessária equidade e intercomplementaridade na relação cidade-campo, que implica a busca do alcance real de um processo de desenvolvimento sustentável.
11. Entendemos que a participação das organizações e movimentos sociais do campo, com suas próprias experiências pedagógicas e de mobilização de recursos técnicos e políticos, bem como a participação de outras organizações da sociedade civil imbuídas desses mesmos princípios, é de importância salutar tanto para a definição quanto para a gestão das políticas de Educação do Campo. Reafirmamos, pois, o que dispõe sobre a gestão as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:

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.

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 desen-

volvimento 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.

Compromissos:

12. Enfim, conforme os termos do Regime de Colaboração, no espírito de cumprir os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, e de cumprir as leis e normas brasileiras, principalmente o que enfatizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, bem como no espírito de atualizar e concretizar a Carta de Mato Grosso e a Carta de Luziânia (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004), comprometemo-nos a cumprir e a concretizar as seguintes ações e propósitos: 12.1

12.1 **Planos de Educação.** Iniciar imediato processo de trabalho, de forma dialogada com a sociedade civil, com vistas à inserção da Educação do Campo em capítulo específico no Plano Nacional, nos Planos Estaduais e nos Planos Municipais de Educação, em cada um desses âmbitos, conforme a oportunidade de sua elaboração, revisão e/ou próxima instituição. Os estados tomarão a iniciativa de estimular e colaborar com os municípios no sentido da inserção da Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação;

12.2 **Regulamentação.** As Secretarias de Estado da Educação atuarão junto aos Conselhos Estaduais de Educação para procederem à regulamentação do conjunto das Diretrizes da Educação do Campo publicadas pelo Conselho Nacional de Educação; bem como apoiarão os municípios a assim procederem onde houver Conselho Municipal de Educação;

12.3 **Ampliação da oferta de Educação Básica.** Com vistas à universalização da Educação Básica aos povos do campo, e no espírito do Regime de Colaboração, a União ampliará a oferta de ensino médio técnico-profissional no campo, bem como criará e/ou ampliará programas de apoio aos estados e municípios no sentido da universalização do Ensino Fundamental completo, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

Os estados criarão e/ou ampliarão programas especiais com vistas à universalização da oferta do Ensino Médio e Técnico-Profissional, inclusive EJA; bem como, apoiarão os municípios com vistas à universalização da oferta do Ensino Fundamental completo e ampliação do Ensino Infantil nas próprias comunidades rurais. E os municípios, fazendo valer o estatuto da obrigatoriedade, garantirão a efetiva universalização do Ensino Fundamental completo aos povos do campo, com oferta de vagas próximo de suas residências; assim como criarão e/ou ampliarão programas de expansão da oferta do Ensino Infantil, com vistas à universalização;

12.4 Financiamento. Estabelecer sistemática de financiamento permanente, com inclusão destacada nos Planos Plurianuais de Ação, para a Educação do Campo, no âmbito de cada um dos entes federados, com diferencial capaz de conduzir à superação dos déficits educacionais acumulados. Nesse sentido, a distribuição e o quantum do valor per capita do FUNDEB serão decididos de acordo com indicações mais realistas, que apontam o evidente maior custo/aluno/ano para a realidade do campo. Assim, na ausência temporária de pesquisa qualificada, tomar-se-á por chave de cálculo a relação quantitativa professor/aluno, as distâncias alunos/escola, as defasagens de infraestrutura e de pessoal habilitado, as desvantagens comparativas em termos de quantidade de anos de escolarização, entre outros componentes quantificáveis e passíveis de serem utilizados. Estudos preliminares indicariam um custo superior per capita aluno/ano/campo, que não deve ficar inferior a 20% em relação aos mesmos níveis e modalidades daqueles do meio urbano;

12.5 Gestão administrativa. Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de gestão da Educação do Campo nas estruturas do MEC, das Secretarias Estaduais e das Secretarias Municipais de Educação, com vistas à maior eficiência administrativa no encaminhamento das ações e demandas;

12.6 Gestão político-administrativa. Criar e/ou fortalecer instâncias de gestão partilhada, do tipo Comissão ou Comitê de Educação do Campo, no âmbito administrativo do MEC, das Secretarias de Estado da Educação e das Secretarias Municipais de Educação, com a participação institucionalizada das organizações e movimentos sociais do campo e das universidades públicas e comunitárias, com vistas à definição e acompanhamento da execução de políticas de Educação

do Campo. Ou, por outro lado, e se for o caso, reconhecer como interlocutor válido instâncias da sociedade civil organizada, já existentes eventualmente ou que venham a existir com essa mesma finalidade, tais como fóruns ou redes de Educação do Campo. O MEC colaborará com os estados e estes com os municípios para a efetivação desse compromisso;

12.7 Gestão político-normativa. Criar, junto ao Conselho Nacional, Conselhos Estaduais e Conselhos Municipais de Educação, espaço de representação das organizações e movimentos sociais do campo, que comprovadamente atuam em Educação do Campo, bem como criar junto à Comissão Nacional de Educação do Campo, espaço de representação dos Conselhos Estaduais de Educação e, eventualmente, dos Conselhos Municipais de Educação;

12.8 Formação inicial dos profissionais da Educação do Campo. Definir uma política comum de formação inicial dos profissionais da Educação do Campo assentada em novo desenho de cursos e de processos de formação, e fundamentada em novas propostas pedagógicas, que levem em conta o princípio da diversidade cultural, de trabalho e de meio ambiente, como essencial aos processos educativos. O “Projeto Base” de “Licenciatura Plena em Educação do Campo”, recém instituído no MEC como ProCampo, constitui-se exemplo, em forma e em conteúdo, cuja abrangência deve ser ampliada pelo MEC a todos os estados da União e Distrito Federal, em parceria com universidades públicas e comunitárias, na medida do déficit de profissionais docentes para as diversas áreas do conhecimento na Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Por outro lado, as Secretarias de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação facilitarão a formação em serviço de seus docentes ainda não habilitados, nessa licenciatura, estabelecendo parcerias com as universidades que a ofereçam, bem como procederão às mudanças necessárias nas respectivas “redes rurais de ensino”, no sentido de acolher os profissionais egressos como concorrentes habilitados à função docente nas escolas do campo, conforme os termos propostos pelo Projeto Base de Licenciatura Plena;

12.9 Formação continuada. O MEC implementará uma política com programas específicos de formação continuada para os docentes da Educação do Campo e, ainda com maior especificidade, aos que atuam na

Educação Infantil, Educação Especial e classes multisseriadas das escolas do campo. Ao criar programas, levará em conta que, dadas as particularidades que caracterizam o campo e a Educação do Campo, via de regra, tais programas implicam em custos adicionais de tempo e recursos para que os docentes possam efetivamente deles participar. Para a execução dos programas buscará parceria com as universidades públicas e comunitárias e com os sistemas estaduais e municipais de ensino;

12.10 Valorização dos docentes da Educação do Campo.

As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação criarão incentivos na carreira, mormente como percentual sobre o salário, equivalente aos sobre-custos de moradia e de formação continuada dos profissionais da Educação do Campo, com vistas a viverem e permanecerem no contexto da escola onde atuam;

12.11 Organização escolar.

As Secretarias estaduais e municipais de Educação, no cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelecerão novas formas de organização escolar, com vistas à superação dos paradigmas da seriação, da homogeneização da cultura, da fragmentação do conhecimento por disciplinas, do transporte escolar e nucleação. Na ausência de um modelo único e de fácil socialização, as Secretarias de Estado da Educação manterão equipes técnicas habilitadas a assessorar o próprio sistema e os sistemas municipais de educação;

12.12 Acompanhamento pedagógico.

Criar, ampliar e/ou fortalecer equipes de acompanhamento técnico e pedagógico processual e contínuo nas estruturas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com vistas a prestar assessoria aos docentes no âmbito das escolas, bem como criar condições de espaço e de tempo de planejamento e avaliação das atividades escolares, por parte dos docentes, em cada escola, individualmente ou agrupadas por proximidade física;

12.13 Material didático-pedagógico e literatura.

Respectivamente, considerando o âmbito e o contexto de suas ações, o MEC, as Secretarias de Estado e as Secretarias Municipais de Educação criarão condições para a produção de materiais com as temáticas da Educação do Campo para subsidiar a formação continuada dos profissionais, bem como para a produção de material literário infanto-juvenil na perspectiva da valorização da cultura e dos sujeitos que vivem no campo;

12.14 **Infraestrutura.** As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com apoio financeiro e técnico do MEC, empreenderão esforços no sentido da recuperação, ampliação e construção de novos prédios escolares no campo, em arquitetura condizente com a realidade do contexto, bem como com os necessários equipamentos pedagógicos para o bom funcionamento da escola. No espírito da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, nenhuma escola pública do campo será desativada, senão que, apenas temporariamente e por absoluta falta de demanda;

12.15 **Pesquisa.** Criar e apoiar, em parceria com universidades e órgãos de fomento nos estados, linhas de financiamento à pesquisa nas diversas temáticas relacionadas à Educação do Campo, tais como currículo e práticas pedagógicas, desenvolvimento sustentável, entre outras. Nesse mesmo sentido, o MEC buscará empreender ação conjunta com os órgãos federais (CNPq, Capes, FINEP e INEP). Caberá, ainda, especificamente ao MEC, empreender de imediato as condições para o desenvolvimento de ampla pesquisa no sentido de elucidar a problemática do custo/aluno/qualidade/ano e, nesse trabalho, esclarecer empírica e teoricamente, os elementos de diferenciação decorrentes da situação campo, cidade e território.

Brasília, 2008

Mapa da Legislação sobre Educação do Campo



