



Publicação no Diário Oficial de
Alagoas em 23/12/2014.

ESTADO DE ALAGOAS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Praça do Centenário, nº 1085, Farol – Maceió/AL CEP: 57055-005 - Fone: (82)3315-1401

INTERESSADO: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS		UF: AL
ASSUNTO: Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas		
RELATORES: LUIZ HENRIQUE DE OLIVEIRA CAVALCANTE / SARA JANE CERQUEIRA BEZERRA		
PROCESSO Nº 113/2014		
PARECER	COMISSÃO	APROVADO EM
Nº 313/2014 - CEE/AL	COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	11/11/2014

I. RELATÓRIO

1. COMPOSIÇÃO DO PROCESSO

Este processo de nº 113/2014 - CEE/AL foi aberto no Conselho Estadual de Educação, em 25 de fevereiro de 2014, cuja interessada é a Coordenação Colegiada do Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas (FEPEC/AL), na pessoa do Sr. José Raildo Vicente Ferreira. O FEPEC/AL foi criado e oficializado através da publicação da Portaria no Diário Oficial do Estado no dia 12 de janeiro de 2005 se constituindo, até os dias atuais fórum que busca o fortalecimento da luta pela educação do campo no Estado.

O requerente solicita a indicação de dois conselheiros e um assessor técnico pedagógico deste Conselho, para participar efetivamente das reuniões ordinárias deste Fórum, bem como, a instituição, em caráter emergencial, de uma Comissão interna, com a missão de regulamentar a Educação do Campo no estado de Alagoas, atendendo ao que está previsto na legislação nacional e garantido no Plano Estadual de Educação e Cartas de Alagoas (2004 e 2012).

Parte-se do princípio que a Educação do Campo é um compromisso e, partindo dessa premissa, as organizações que compõem o FEPEC/AL em oficina realizada no último dia 11 de abril de 2013 retomaram a luta pelo cumprimento das definições contidas no PEE/AL e a agenda de reuniões com o Conselho Estadual de Educação e com a Secretaria de Educação do Estado, visando, entre outras ações, à regulamentação estadual das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo através de um ato normativo, justificando assim, a abertura deste processo.

Compõem este processo os seguintes documentos:

- ▲ Ofício de abertura datado de 10 de fevereiro de 2014;
- ▲ Cópia do e-mail do FEPEC/AL enviado ao CEE/AL em 20/02/2014;
- ▲ Cópia da Carta de Alagoas de setembro de 2004;
- ▲ Cópia da Carta de Alagoas de junho de 2012;
- ▲ Cópia do Capítulo de Educação do Campo do Plano Estadual de Educação de Alagoas;
- ▲ Cópia do Marco Normativo da Educação do Campo no Brasil.

Após a instituição da Comissão de Educação do Campo no Pleno Ordinário de 25 de fevereiro de 2014, e consequente Indicação de nº 06/2014¹, publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas, em 11 de abril do ano em curso, os Conselheiros Luiz Henrique de Oliveira Cavalcante e Sara Jane Cerqueira Bezerra se organizaram para buscar apoio para a ampliação da mesma.

Durante a 74ª Reunião Ordinária do FEPEC/AL realizada na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I – Arapiraca, no dia 02 de abril do ano em curso, os referidos Conselheiros apresentaram os objetivos da Comissão, bem como, a proposta de ampliação da mesma, com a participação de representantes do FEPEC/AL, para o atendimento ao pleito. Desta forma, a partir do final de abril, os trabalhos foram iniciados, tendo reuniões quinzenais de estudo da Comissão do CEE e encontros da Comissão Ampliada².

Na reunião ampliada da Comissão de Educação do Campo de 16 de julho de 2014, e referendada na reunião ordinária do FEPEC/AL, ficou planejada a realização de 03 (três) audiências públicas no Estado, conforme cronograma a seguir:

Figura 1 – Cronograma de Audiências Públicas

Data	LOCAL/ENVOLVIDOS
15/08/2014	UNEAL/Campus I - Arapiraca – participação dos municípios do Agreste
20/08/2014	UNEAL/Campus V - Santana do Ipanema - participação dos municípios do médio e alto sertão.
26/08/2014	FETAG/Maceió (Centro Social) – participação dos municípios do Litoral Norte, Litoral Sul, Zona da Mata Alagoana e região metropolitana.

Conforme planejado junto com o FEPEC, foram realizadas audiências públicas contando com um público bem diversificado, com comprovada atuação no campo, em que podemos contar com representantes de estudantes da educação básica e superior do campo (Procampo – UNEAL), representantes de secretarias municipais e estadual de educação, representantes dos diversos movimentos sociais e sindicais do campo entre outras participações. A metodologia utilizada nas

¹ Composição da Comissão do CEE/AL: Conselheiros - Luis Henrique de Oliveira Cavalcante, Sara Jane Cerqueira Bezerra e Assessoria Técnica Pedagógica do Conselho - Ângela Márcia dos Santos e M^a Aparecida Queiroz de Carvalho.

² Da composição da Comissão Ampliada, fizeram parte: representante da Câmara de Educação Básica - CEE - Esmeralda Moura; representante do FEPEC/AL - José Ráildo Ferreira; representante do MST/AL - Luana Pommé da Silva, e representantes da UFAL Campus Maceió - Ana Maria Vergne de Moraes e Sandra Lúcia Lira.

audiências consistiu na contextualização da trajetória dos trabalhos da Comissão e da leitura compartilhada do documento base elaborado pela comissão de Educação do Campo, recebendo assim as contribuições (propostas de esclarecimento, acréscimo ou supressão) ao texto.

Por fim, a Comissão de Educação do Campo do CEE/AL sistematizou todas as propostas apresentadas e concluiu o documento final que dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas.

2. BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL E EM ALAGOAS

Desde o início da colonização do Brasil, a educação das classes populares não tem sido uma preocupação dos governos, sendo a educação rural tratada como um simples apêndice da educação urbana. A educação do povo, de uma maneira geral, é considerada um privilégio, esteve e (ainda) está voltada para os interesses da classe dominante, em atendimento às elites.

No início da colonização, os jesuítas, com o intuito missionário e evangelizador de levar a religião aos “gentios” e salvaguardar os interesses da coroa portuguesa, trouxeram, para o Brasil, a educação católica, própria da sua realidade, nos moldes da escola tradicional, importada da Metrópole, sem que houvesse uma preocupação em preservar os valores culturais aqui existentes. Esta educação tinha por objetivo converter as populações do novo continente à fé cristã, torná-las súditas dos soberanos cristãos, incorporá-las culturalmente à cultura europeia, considerada superior pelos missionários. Em alguns momentos esses objetivos da Companhia de Jesus chocaram-se com os objetivos mercantis da Coroa, e o que aconteceu foi a dizimação de várias nações indígenas e a invasão das missões jesuíticas para escravizar os índios, contribuindo para descaracterizar a cultura dos que teimavam em “ficar vivos”, prática comum em todo período colonial.

A colonização instalou uma sociedade fundamentada na grande propriedade latifundiária, na força de trabalho dos africanos e indígenas escravizados, no monocultivo e no extrativismo, e na produção voltada para exportação, controlada pelo monopólio comercial português. Nesta sociedade apenas uma parte da elite latifundiária se educava: apenas os filhos homens dos senhores de terras e escravos que eram preparados para as funções de comando da produção privada e do aparelho estatal colonial.

No séc. XIX são ampliadas as opções de formação letrada, com a chegada da Família Real portuguesa em 1808 e após a transição que leva à declaração de Independência, em 1822. Essa ampliação das instituições educacionais é lenta, sempre voltada para os filhos da elite latifundiária, e nos centros urbanos acessível, apenas para as camadas médias.

Na época do império, a Igreja Católica, através das congregações religiosas, continuou a demonstrar preocupação com a educação, instalando escolas de ensino médio para as classes médias do meio urbano, mas o meio rural continuou sempre relegado ao abandono, pois apenas a elite latifundiária tinha acesso às escolas, e, para isso, os jovens deslocavam-se para as capitais das províncias, para a Corte ou para a Europa.

Na velha república (1889 a 1930), continua a não haver preocupação em desenvolver uma educação para o meio rural, sendo esta ignorada pelas autoridades competentes. Nessa época – início do processo de industrialização, nas primeiras décadas de 1900 –, consolida-se a visão urbano-industrial, começando a aparecer os movimentos migratórios do campo para a cidade, e a chegada de imigrantes europeus e asiáticos nas regiões sudeste e sul do país.

Como em todo processo urbano-industrial, também no Brasil há um estímulo ao êxodo-rural com a política nacional desenvolvimentista de Vargas. A partir da década de 50 do séc. XX, o crescimento populacional do país se dá com maior intensidade nas cidades e o êxodo rural contribui

para a inversão da relação rural X urbano na composição da população.

No contexto do pós-II Guerra Mundial e da nova divisão geopolítica internacional, inclusive com a Guerra Fria, aumenta a influência norte-americana nos aspectos econômicos e culturais na América Latina. O papel da educação começa a ser enfatizado no aspecto da formação da força de trabalho, e a transferência das tecnologias criadas no período da guerra para o complexo produtivo industrial exige uma mudança nos sistemas educativos, tanto na educação básica propedêutica como na educação profissionalizante. Assim, a escola básica brasileira que até o início do séc. XX não se preocupava em formar mão-de-obra, porque os trabalhadores não se escolarizavam, foi sendo modificada. A partir da década de 30, o sistema educacional incorporou a necessidade de formar a força de trabalho urbano-industrial, nas décadas seguintes, passou a incorporar a necessidade de modernização técnica da produção rural.

No período 1945 a 1964, destaca-se a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), sob a orientação dos Estados Unidos, destinada à implantação de projetos educacionais na zona rural, aparecendo, nessa época, as Missões Rurais, de inspiração e financiamento americanos, sob o patrocínio da American International Association for Economic and Social Development (AIA) e a educação de adultos, visando erradicar o analfabetismo.

Em 1948, foi criada, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) (depois EMATER), embrião da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), criada em 1956, para coordenar programas de extensão rural e captar recursos técnicos financeiros.

Os programas de extensão rural atuavam como um movimento ideológico, sob a orientação dos EUA e com os objetivos de combater a carência, a subnutrição, a ignorância, principalmente no meio rural, buscando a organização comunitária do homem do campo, mas sempre submetidos à dependência e à vontade dos grupos hegemônicos no poder, por isso a forma de produzir tradicional e a cultura camponesa foram qualificados como atrasados e improdutivos. Esse processo está vinculado à expansão da Revolução Verde: tecnificação e submissão da agricultura ao processo industrial, com a transferência das tecnologias de guerra para a produção agrícola (tanques transformados em tratores, armas químicas transformadas em agrotóxicos, etc). Assim, a educação rural passa a ter o papel de criar o espaço propício à modernização técnica do campo.

Ainda nessa época, em 1952, são criados a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural destinados à preparação de técnicos para a educação de base rural e programas de melhoria de vida do rurícola, mas sempre a serviço da ideologia do sistema capitalista. Em geral, esses programas e projetos de formação técnica destituíam de valor o saber-fazer dos/as e trabalhadores/as rurais e forçavam a incorporação – por eles e elas – de um saber e de uma técnica que, muito distantes de sua realidade, não conseguiam articular com o que vinham fazendo, com as suas formas próprias de lidar com a terra, de trabalhar, de viver. Esse “personagem” construído socialmente a partir de certas perspectivas sobre o homem e a mulher do campo foi, ao longo de décadas, reinventado pela literatura, bastando tomar como exemplo a figura emblemática do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, bem como, uma certa visão sobre o campo e o rural como “naturalmente” geradores de miséria e “carência”, eternizados nas belas canções entoadas pelo inesquecível Luiz Gonzaga. Em ambos os casos, tratava-se de ir consolidando uma identidade nacional, que justificava a necessidade dos “milagrosos” programas e projetos importados pelos governos brasileiros, pois a mistificação da modernização e tecnificação levavam à crença de que tudo que vinha da cultura urbano-industrial era bom, representava progresso, avanço.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, deixou nas mãos dos municípios a estrutura e organização do ensino fundamental, omitindo-se com relação à escola rural, que, devido à falta de condições objetivas de funcionamento, iniciou um processo de

deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

Segundo LUNAS/ROCHA (2009, p.17),

A partir da década de 60 os movimentos sociais e sindicais começaram a lutar de forma mais incisiva contra a lógica excludente historicamente existente no Brasil de uma educação como direito de poucos, enquanto que a maioria do povo brasileiro estava fora do acesso a este direito fundamental. O campo tornou-se importante referência de diferentes lutas e iniciativas de educação popular (educação política, formação de lideranças, alfabetização, formação sindical e comunitária), nas quais os movimentos sociais e sindicais organizados buscavam estimular e recriar uma compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento desses povos a seus territórios e comunidades, articulados na luta pelo acesso e posse da terra, pela garantia de políticas de moradia, emprego e renda, saúde integral pública e gratuita, Educação do Campo, transporte, lazer, entre outras a essas articuladas.

No contexto da efervescência democrática do final da década de 50 e início da década de 60, no Brasil, os segmentos populares e parte da intelectualidade brasileira engajam-se nas lutas por reformas no país, as chamadas “reformas de base”: reforma agrária, reforma educacional entre outras levantaram o debate, e os movimentos camponeses, e o movimento estudantil realizaram grandes manifestações e mobilizações. Nos campos e nas cidades, o debate democrático sobre qual modelo de desenvolvimento o país precisava levantava polêmicas e colocava em confronto os interesses antagônicos. Nessa época, são criados os Centros Populares de Cultura (CPC), de orientação de esquerda e o Movimento de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica, ambos com influência marcante de Paulo Freire, que se destinavam à alfabetização de adultos e à educação popular e educação pelo rádio, trabalhando com o homem e a mulher do campo (Ligas Camponesas), sindicatos de trabalhadores/as rurais, numa tentativa de diminuir o analfabetismo, lutando pela reforma agrária e pela justiça social no campo.

A fim de barrar essa onda de “subversão”, vinda do campo e das classes populares, foram assinados convênios assistenciais/educativos entre o Brasil/EUA, surgindo a Aliança para o Progresso, que objetivava “trazer desenvolvimento” para o Brasil e livrar da subversão cubana que rondava o país. Esse programa, de caráter meramente assistencial e paternalista, não levava a nenhuma transformação social profunda, contribuindo para o país ficar mais dependente dos Estados Unidos, numa tentativa de anestesiar as consciências que despertavam para a luta por justiça social.

Seria interessante realçar aqui, a importância do trabalho de Paulo Freire em educação popular, que se constitui um marco da educação brasileira. Infelizmente, a ditadura militar, implantada a partir do golpe de 64, interrompeu este trabalho, impedindo que milhares de homens e mulheres das periferias das cidades e do campo, fossem alfabetizados com consciência de sua realidade e de seus direitos, condenados, historicamente, ao analfabetismo.

De 1964 a 1985, período da ditadura militar, foi quando se intensificou mais o êxodo rural, principalmente para os grandes centros urbanos, levado pela onda desenvolvimentista preconizada pelos militares, que aportou no Brasil do “ame-o ou deixe-o”, ocorrendo assim o fenômeno da urbanização acelerada, esvaziando, cada vez mais, o campo. Se observarmos os dados divulgados pelo IBGE a respeito da evolução da população por situação de residência, vamos ver que até os anos 50 mais de 60% da população brasileira vivia nas áreas consideradas rurais. Já nos anos 70 essa situação se inverte e passamos a ter 60% da população brasileira vivendo em áreas caracterizadas pelo IBGE como urbanas. Nesta fase, consolidou-se o modelo de dependência econômica aos países do bloco capitalista.

O estado de Alagoas com população de aproximadamente 3.120.922 habitante e densidade demográfica de 112,39, é a 16ª unidade federativa menos populosa do país, segundo o Censo 2010.

Com área de 27.767,661 km², com 102 municípios, tem como capital a cidade de Maceió. O estado é oficialmente subdividido em três mesorregiões (Leste Alagoano, Agreste e Sertão Alagoano). No ano de 2013 a estimativa do Produto Interno Bruto (PIB) apresentou um crescimento de 3,3%, índice acima da média nacional, cuja estimativa foi de 2,3%. Tem a agricultura, o extrativismo, a pecuária, a indústria e o turismo como principais atividades econômicas e, ao longo dos anos, mantém o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil — 0,63.

Com a Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o homem/mulher do meio rural continuaram sendo ignorados em sua realidade sócio-cultural, uma vez que a referida lei não incorporou as exigências do processo escolar rural de uma política educacional específica. Para atender ao princípio da descentralização, defendido pela lei, o ensino rural foi induzido à municipalização.

(...) em Alagoas, o período de crescimento mais nítido de sua oferta escolar ocorreu a partir da ditadura militar, sob a égide da Lei 5.692/71, de cunho municipalizante. Naquele período tivemos uma maior integração produtiva da economia nordestina à economia nacional, demandando modernização. Por isso, o governo federal investiu na expansão da rede escolar, induzindo um processo de repasse de responsabilidades aos municípios, ainda tendo a instância estadual como coordenadora do sistema. Nas décadas de 1980/90 o governo federal passou a lidar diretamente com os municípios, financiando principalmente a construção de prédios escolares através do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino - que administra os recursos do Salário-Educação, quota federal. Tal processo ocorreu sem nenhum planejamento de rede, mas ao sabor das negociações políticas entre Prefeitos e MEC, mediadas pelos parlamentares da bancada federal que ocuparam esse espaço através da atuação direta ou de escritórios especializados em projetos padronizados e “lobies”.

No caso de Alagoas, extremamente dependente dos recursos federais e das políticas a eles subjacentes, recrudescer o processo de municipalização, que preferimos chamar de “*prefeiturização*”, isto é, a responsabilização das prefeituras pelo serviço público, com ausência de responsabilidades dos demais entes federados (...) (LIRA, 2001)

O I Plano Nacional de Desenvolvimento e o Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos (PSECD) -1975/79 e 1980/85-, assumiu a educação como um fator econômico, com a finalidade de formar mão-de-obra mais qualificada para a expansão econômica, período em que a tendência pedagógica adotada foi a tecnicista. Com este Plano foram criados novos projetos no MEC como o PRONASEC, o EDURURAL e o MOBREAL, sempre voltados para os interesses das classes detentoras do poder.

O PSECD, voltado para os setores de baixa renda, pretendia reduzir as desigualdades sociais das periferias urbanas e meio rural, levando o ensino fundamental ao campo, mas sem uma preocupação com os problemas da educação do campo, tais como: professor leigo, adequação curricular, estrutura física, entre outros, visando quebrar ou atenuar as tensões existentes. No entanto, tem que se levar em consideração que tais problemas não são inerentes à realidade campesina, mas construídos historicamente pelo descompromisso com a educação do campo.

Segundo Leite (2000), o PRONASEC foi criado através das proposições contidas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), e tinha como principal proposição a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar, além da redistribuição equitativa dos benefícios sociais.

O EDURURAL, financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado para o Nordeste, atuou entre 1980 a 1985, objetivando a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis. No entanto, no fundo mesmo, o que queria era diminuir tensões sociais no campo, evitando assim, o aparecimento de focos de subversão.

O Programa do MOBREAL, que também atuava no campo, visava alfabetizar e promover o aumento e aceleração da produção, sem a preocupação de buscar soluções para os problemas sociais do campo, passando apenas ensinamentos mínimos necessários para garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional. O saldo desse programa é negativo e o analfabetismo não foi erradicado no país até os dias de hoje.

Para Alagoas temos a seguinte análise sobre a expansão da escolaridade básica:

Essa expansão desordenada da rede escolar (municipal) foi realizada sem o menor planejamento, sem articulação com a rede estadual de ensino, seguindo apenas os critérios políticos imediatistas. Sequer se perguntou, à época, que impacto haveria nas despesas com custeio dos prédios, salários de professores, material de consumo, etc. Inaugurar escolas nas sedes das fazendas de correligionários políticos e dar emprego de professora a alguém por eles indicada, fez parte do comportamento dos dirigentes municipais. Afinal, de tão antiga, esta prática lhes parecia "natural".(...)

Os municípios alagoanos, até a década de 90 do século XX, assumiram o maior número de matrículas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e um alto percentual de matrículas do Ensino Médio, apesar de possuírem a menor parcela dos recursos públicos disponíveis para a Educação (...)

Portanto, não se pode falar, em Alagoas, que houve um processo de descentralização ou democratização do ensino, mas um abandono por parte da rede estadual e uma sobrecarga das redes municipais, que passaram a realizar uma oferta de baixíssima qualidade: com professores não titulados, recebendo salários abaixo do salário-mínimo (em 95% dos municípios até 1997) e atrasados, com classes predominantemente multisseriadas, escolas isoladas, unidocentes, sem infra-estrutura básica, com altas taxas de reprovação, repetência e abandono. (LIRA, 2001)

O que se tem observado, ao longo da história da educação brasileira, é que a educação do povo e, mais ainda na realidade rural, nunca foi prioridade dos governos, sendo sempre negada. Mesmo quando ela acontece, sempre existe como pano de fundo, o estar a serviço da classe dominante e do sistema capitalista internacional. À maioria da classe trabalhadora é negado o direito de vivenciar a cidadania, porque sempre são excluídos do processo sócio-político, recebendo os "pacotes" já prontos, sem opinar sobre nada. Para a classe trabalhadora, apenas as "sobras" da burguesia, um conhecimento voltado para inserção do indivíduo no mercado de trabalho em posição subalterna, um conhecimento alienado, imposto de cima para baixo, fora da realidade; uma educação preventiva, asséptica, que possa servir de consolo a quem já não dispõe de muita coisa, a não ser o direito de se conformar, mesmo porque muitos não têm consciência clara de seus direitos. Nesta escala hierárquica o campo também é submetido ao poder econômico urbano-industrial; para as escolas do campo as carteiras velhas das escolas urbanas, a merenda que sobrou da cidade, quando sobra, a transferência da professora que votou contra o político que se elegeu, como castigo; a indiferença dos governos e sua falta de vontade política em buscar soluções para os desafios/problemas do campo; a carência de políticas públicas voltadas para essa educação.

Conforme LUNAS/ROCHA (op. cit, p.19),

A plena promoção da cidadania entre as populações rurais e o próprio incremento de capacidade produtiva dos agricultores familiares demanda políticas educacionais adequadas ao desenvolvimento sustentável do meio rural. É impossível pensar em mudanças se não se altera a situação educacional de precariedade que ainda existe no campo, tais como:

- altos níveis de analfabetismo e fechamento das escolas nas pequenas comunidades;
- nucleação de escolas sem critérios e sem diálogo com as comunidades;
- ausência de escolas que assegurem a continuidade de estudo dos povos do campo (especialmente os jovens) no próprio campo, para além das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- dificuldade de acesso dos/as trabalhadores/as a informações necessárias ao desenvolvimento de novas tecnologias de produção e comercialização.

A Lei 9.394/96, na sua feitura inicial, foi diferente, contou com muita participação da

sociedade civil, e muita pressão do movimento social. As classes populares, sindicatos de professores e outras instituições, como igrejas, partidos políticos, associações, grupos e movimentos organizados discutiram e opinaram sobre a nova lei. Entretanto, depois de longo período de debate e de construção de uma LDB cidadã, ou que atendesse aos interesses, pelo menos em parte, das classes populares, o relatório aprovado na Comissão de Educação e Cultura (relator Jorge Hage) ao chegar na Comissão de Justiça, da Câmara Federal, foi submetido a uma nova relatoria (Ângela Amin) e rediscutido e os pontos mais polêmicos – a criação do sistema nacional de educação, a gestão democrática e o financiamento foram alterados. Por outro lado, o Senado deu tramitação ao projeto do então senador Darcy Ribeiro assessorado por técnicos do governo federal, acirrando polêmicas. O texto final da LDB recuou em muitos aspectos das propostas mais democráticas e, apesar de apresentar alguns avanços, não tocou nos pontos fundamentais que poderiam levar a uma mudança substancial na educação e, conseqüentemente, na realidade. Na verdade, não é interesse dos governos e parlamentares conservadores adotar princípios e institucionalizar posturas que possam contrariar o capital internacional ou “subverter” a ordem vigente “já consolidada” de nossa história.

De acordo com LEITE (1999, p. 54),

A atual Lei de Diretrizes e Bases promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado. Porém, não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas.

Alguns avanços superficiais podem ser observados na nova lei, tais como: adequação do calendário escolar às especificidades de cada região, adaptação do currículo à zona rural com base numa visão ecológica, mas enaltecendo sempre o papel da municipalização e apontando para a criação de sistemas de educação, sem que, ainda, muitos municípios estejam preparados para tal.

Resumindo, Leite nos aponta, com muita propriedade, alguns pontos que precisam ser refletidos sobre a realidade da escola do meio rural, a saber:

(...) desvalorização da sua cultura com forte infiltração da cultura urbana; presença do professor leigo, clientelismo político, baixo índice salarial; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; distanciamento dos pais em relação à escola; currículo inadequado, estruturação didático-metodológica deficiente, desrespeito à sazonalidade da produção, ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico, bem como de material de apoio escolar; instalações precárias, finalmente, ausência de recursos financeiros, humanos e materiais. (LEITE op. cit. p. 55 e 56)

Segundo Fernandes,

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. FERNANDES (2006, p. 3)

Diante dessa trajetória com tantos desafios, e a partir das experiências concretas de processos educativos vividos no seu interior, os movimentos sociais do campo passam a se organizar e a pautar a demanda por uma educação do campo que respeite a identidade de classe e cultural dos camponeses. A percepção de um projeto de desenvolvimento, que está em curso, vinculado ao agronegócio, em detrimento de um desenvolvimento sustentável baseado em matrizes agroecológicas de produção e de desenvolvimento do ser humano, em todas as suas dimensões, no próprio local onde vive, impulsiona uma articulação por uma educação do campo por parte dos próprios sujeitos envolvidos.

Assim, segundo FERNANDES (2006, p. 3) com o crescimento das lutas sociais no campo, passa a ser forjado o paradigma da educação do campo de forma sistemática:

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília - UnB, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a própria 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. No processo de construção dessa ideia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Com a realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, já estamos vivenciando uma nova fase na construção deste paradigma.

Nesse período, em termos legais, alguns avanços em relação ao direito à educação do campo são conquistados, abrindo possibilidade para que os próprios sujeitos pudessem realizar suas experiências. Em 1997 é instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. É importante resgatar que Segundo Caldart (2008) há uma diferença entre educação **no** e **do** campo. Nesse sentido, educação **NO** campo, refere-se ao direito que os sujeitos do campo têm de estudar no local onde vive e educação **DO** campo sinaliza para uma educação com os sujeitos e vinculada à cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Em seguida, a Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e sua Câmara de Educação Básica, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução 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.

Contudo, a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010 define a Educação do Campo como modalidade, indo no sentido contrário ao que os movimentos sociais têm defendido desde sempre, por entender a Educação do Campo como uma especificidade presente em todas as modalidades de ensino, com um leque de realidades específicas, com interesses diversos dentro da pluralidade e multiculturalidade da realidade brasileira como um todo.

Em 4 de novembro de 2010, o Decreto nº 7.352, da Presidência da República, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e aponta um norte nesta direção, tornando a educação do campo uma política pública.

O mais recente dispositivo legal foi promulgado em 27 de março de 2014, a Lei nº 12.960/2014 que altera a atual LDBEN (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), acrescentando um parágrafo que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Este último surge em consequência da aceleração do fechamento das escolas do campo nessas primeiras décadas do séc. XXI, fenômeno mais uma vez denunciado pelas universidades, movimentos sociais e organizações correlatas. Entre 2003 e 2012, foram fechadas 50% das escolas do campo no estado do Ceará, e 32% das escolas do campo em Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte. Este fato é fruto tanto da mudança demográfica como da política de nucleação de escolas, obrigando, em diversos casos, os alunos a se deslocarem para a cidade ou abandonarem os seus estudos, e da própria desvalorização com que os municípios e estados lidam com as escolas do campo.

Portanto, apesar de diversos dispositivos legais, há ainda muitos desafios na implementação da política para a Educação do Campo. Nas últimas décadas, vários programas foram realizados na tentativa de dirimir tantos problemas. Como já citado, a alfabetização de jovens, adultos e idosos se

mantém como tema de reflexão da sociedade brasileira. Além dos já citados, surgiu ainda em 1997 o programa Alfabetização Solidária, também fracassado na erradicação do analfabetismo em Alagoas.

Na mesma linha surgiram outros programas, como o Programa Brasil Alfabetizado em 2003, vigente até os dias de hoje, funcionando como programa no estilo de campanhas assistenciais e compensatórias que não envolvem os sujeitos no processo do conhecimento e não têm, portanto, potencial para, de fato respeitar a identidade dos povos do campo e erradicar o analfabetismo.

Há ainda, programas pontuais como o MOVA BRASIL, em parceria com empresas que visam cumprir com a sua “responsabilidade social”. Por outro lado, as experiências dos movimentos sociais, por exemplo: a Campanha de Alfabetização, a partir do método cubano “Sim, eu posso!” funcionaram e ainda resistem em alguns assentamentos e acampamentos. No entanto, sem o apoio dos municípios na contratação dos professores, a realidade continua desafiadora. No meio rural, o índice de analfabetismo chega de 40% a 50% em alguns municípios alagoanos.

Em contraposição aos programas em curso implementados sem discussão junto aos movimentos sociais desde a sua concepção, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) surge em 1997 a partir da união entre o MST e as Universidades. Em Alagoas pautando a Pedagogia da Alternância, o programa se inicia em 1998 atendendo à Educação de Jovens e Adultos em assentamentos da reforma agrária estendendo-se até 2003.

Assim, apesar do cenário durante e após a ditadura, em nível nacional, algumas experiências pedagógicas como a Pedagogia da Alternância e a Escola Itinerante estão sendo desenvolvidas através dos movimentos sociais do campo e necessitam de um maior apoio, devido a sua inovação e atuação exitosa.

No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no estado do Espírito Santo através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) se expandindo rapidamente através das ações educativas da educação jesuítica. Segundo marco regulatório desta pedagogia (BRASIL, 2006), no Espírito Santo e em mais quinze estados brasileiros, a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Para a Pedagogia da Alternância, a vida no campo também é espaço de aprendizagem. Essa estratégia metodológica é caracterizada por alternar períodos no espaço escolar (tempo-escola) com períodos na comunidade onde o estudante está inserido, considerando que estes espaços diferenciados contribuem para o desenvolvimento do processo de formação. Segundo Gimonet (2007), a Alternância baseia-se em pilares como formação integral, desenvolvimento do meio e associação local. O Conselho Nacional de Educação em 1º de fevereiro de 2006, aprova o Parecer CNE/ CEB n. 01/2006 que dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), regulamentando assim a Pedagogia da Alternância no Brasil.

Podemos citar dois exemplos de experiências de Alternância em Alagoas. O primeiro, em 2011, quando as primeiras turmas do Programa Pró-Jovem Campo - Saberes da Terra do governo federal em articulação com o governo estadual. A turma organizada pelo MST em Atalaia funcionou em regime de alternância em etapas de 15, 20, 30 e 40 dias, alternando o tempo escola em que ficavam internos no Centro de Formação Zumbi dos Palmares/Atalaia e no restante do tempo em que desenvolviam as atividades práticas de acordo com o que foi trabalhado na escola, no chamado Tempo - Comunidade. Dessa maneira os trabalhadores puderam optar e adequar o calendário escolar com o calendário da agricultura local, período em que a maioria dos agricultores/as está em atividade na roça e motivo da evasão dos estudantes do campo.

Um segundo exemplo de alternância, ocorre com a implantação do curso de Licenciatura em

Educação do Campo (Procampo), desenvolvido pela Uneal, onde são alternadas atividades realizadas na Universidade, denominadas Tempo-Escola e nas comunidades rurais, conhecidas por Tempo-Comunidade. A Pedagogia da Alternância em Alagoas encontra alguns obstáculos diante da estrutura pré-estabelecida de organização dos sistemas de educação e o pouco conhecimento dos gestores acerca de seu reconhecimento pela legislação vigente. Após o 4º período, a turma será dividida pelas duas áreas de concentração: Línguas, Artes e suas Literaturas e Ciências da Vida, da Natureza e Matemática, tendo como eixo central a educação do campo. Destaca-se a necessidade de regularizar este curso na Uneal, isto que a turma tem tido inúmeros prejuízos com as grandes demoras no repasse dos recursos, chegando a ter períodos de quatro a oito meses de interrupção.

No que se refere à Escola Itinerante, segundo o Referencial para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico – Escolas Itinerantes em Alagoas, elaborado pelo PROER – SEE/AL em 2006: “Escola Itinerante” foi o nome escolhido pelo MST, por significar que esta escola acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra. O nome Itinerante “significa também uma postura pedagógica de caminhar junto com os movimentos sociais, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização, as vivências e práticas educativas do movimento social organizado.” (CAMINI, 2009). A Escola Itinerante acompanha o deslocamento das famílias Sem Terra em situação de itinerância pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento, enquanto estão acampados. Dessa forma, resgata a dignidade e garante o direito à educação às crianças, jovens e adultos acampados, tendo como princípio básico a democratização da gestão escolar, que se materializa na participação da comunidade, na gestão administrativo-financeira e na direção coletiva dos processos pedagógicos, de forma dinâmica e organizada.

Em Alagoas, a Escola Itinerante foi implantada em 2006 e foi se desenvolvendo com êxito pedagógico. No entanto, o debate político financeiro na estrutura de estado inviabilizou a continuidade de alguns convênios firmados com os movimentos sociais do campo. A Comissão Pastoral da Terra (CPT), a duras penas, num tenso debate com a SEE/AL vem mantendo oito salas de aula da Escola Itinerante em cinco acampamentos. Vale ressaltar que, em um encontro realizado entre representantes da SEE/AL e a CPT, foi recentemente instituída a Comissão Intersetorial para a implementação e implantação do Projeto Escola Itinerante na Rede Pública de Ensino do Estado de Alagoas através da Portaria nº 1.507/2014 – SEE/AL, de 4 de junho de 2014.

Uma demanda que precisa ser considerada e atendida é a realidade de sala multisseriada. Classes Multisseriadas são caracterizadas pela oferta simultânea de várias séries ou ano escolar numa mesma turma, com regência/responsabilidade de um/a único/a professor/a. Segundo o Censo Escolar/2013, o Brasil conta com cerca de 88.261 turmas multisseriadas. Apesar de ter este número expressivo, ainda há uma grande invisibilidade de estudos e pesquisas a este respeito.

Nas últimas décadas, tem-se estimulado a política de extinção dessas turmas, através de ações de nucleação e do aumento da oferta de transporte escolar. Dados desse mesmo censo, denunciam que 44.599 estabelecimentos de ensino foram fechados. Em Alagoas, os dados também chamam à atenção. O Censo Escolar de 2013 indica que, no período de 2003 a 2012, 795 escolas foram fechadas nos campos alagoanos. A maioria dessas escolas fechadas é constituída de pequenas unidades escolares que atendiam a alunos das comunidades ao seu entorno e se organizavam a partir do modelo de classes multisseriadas.

Alguns estudos realizados acerca do processo de nucleação de escolas do campo no Brasil têm refletido a respeito da maneira como esse processo vem se dando, quase sempre, sem nenhuma consulta às comunidades rurais; desconsiderando os impactos socioculturais do fechamento de escolas e do conseqüente deslocamento de crianças e adolescentes do campo para escolas urbanas, considerando, preponderantemente, critérios financeiros e administrativos, em detrimento de uma

análise mais aprofundada a respeito, que considere as vantagens e desvantagens sociais e pedagógicas desse procedimento feito de forma indiscriminada e arbitrária. Os referidos estudos ainda sugerem que há uma necessidade de mais reflexão sistematizada acerca dos limites e potencialidades pedagógicas das classes multisseriadas. Em geral, temos visto argumentos que apontam a classe multisseriada como um “modelo” de organização escolar-didática que, por si, leva ao fracasso escolar. No entanto, tais escolas e turmas exigem uma especificidade na formação docente; no manejo das relações em sala de aula (dos alunos entre si, dos alunos com os professores e dos alunos com os saberes diversos); na seleção e uso de materiais didáticos específicos para esse desenho escolar; além da atenção necessária na relação da escola com a comunidade.

O respeito a essas especificidades, pelo que se sabe, ainda não teve lugar na História da Educação do Campo no Brasil. Isso leva a questionamentos se as “mazelas” apontadas historicamente como próprias/inerentes do “modelo” multisseriado são, efetivamente, próprias dele ou reflexos da ausência de políticas que atendam a essas especificidades. Essa realidade tem se agravado devido à ausência de políticas públicas voltadas para esse contexto. As únicas iniciativas de caráter nacional destinadas a estas classes foi o Programa Escola Ativa³, desenvolvido entre 1997-2012.

Em 2013, o Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) estimulou, à nível nacional a campanha: “Fechar Escola é Crime!”, pois mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias. Assim, o MST, a partir da luta pela terra, tem demonstrado o potencial de organização quando alia esses direitos fundamentais a um projeto popular dos/as trabalhadores/as. É nossa responsabilidade dar visibilidade a essas questões e construir lutas que visem à garantia desses direitos básicos. Essa campanha tem o objetivo de defender a educação pública como um direito de todos/as trabalhadores/as. Para que isso se concretize, é importante mobilizar comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim toda a sociedade para se indignar quando uma escola for fechada e lutar para mudar esta realidade.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE NO MEIO RURAL

A alta concentração de terra e renda no Brasil e em especial em Alagoas, a monocultura da cana de açúcar ou eucalipto em grandes extensões de terra ou a mineração, dominadas por uma minoria reproduzem as desigualdades históricas e a escolha por um projeto de desenvolvimento vinculado ao agronegócio em detrimento do ser humano.

A realidade do meio rural, principalmente nas regiões do nordeste, salvo algumas poucas exceções, apresenta um quadro de abandono, por parte das autoridades competentes. Esse abandono pode ser constatado, em todas as dimensões, desde os graves problemas de infra-estrutura, até a ausência de informações. A falta de condições dignas como: água, energia elétrica, estradas e transporte; assistência hospitalar e médico-odontológica; escola de qualidade; moradia; falta de terra para o trabalho e linhas de financiamento da produção, entre outros pontos, evidenciam a falta de uma política agrícola e agrária com vistas ao desenvolvimento social e não apenas ao crescimento econômico.

No caso específico de Alagoas, nos últimos anos, tem ocorrido a falência de algumas usinas, maior fonte de renda do Estado, devido, em parte, à baixa produtividade da monocultura canavieira e a problemas climáticos de falta de chuva, mas, principalmente, à mundialização da economia, à

³ Programa Escola Ativa foi extinto e se transformou no Programa Escola da Terra formalmente instituído pela Portaria Ministerial nº 579 de 2 de julho de 2013. Este programa, embora tenha sido incluído como uma ação do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, criado em 2012, até o presente momento não se concretizou.

transnacionalização do capital e à mecanização da agroindústria em outras regiões do país, que têm interferido na qualidade de vida dos povos do campo. Por outro lado, a falta de pesquisa no campo, de implantação de outras fontes alternativas de geração de renda, de trabalho digno, de emprego de recursos tecnológicos, gerou a indignação social em todas as regiões geográficas do Estado e acelerou a expulsão do homem/mulher do campo para as grandes cidades.

Em todo o Estado de Alagoas, o latifúndio inviabiliza a manutenção da população no campo, tornando - o para o trabalhador rural que, por falta da posse da terra, trabalha “alugado”, ou “de meia”, ou como “arrendatário de uma safra”, ou simplesmente diarista, o que não deixa de ser uma forma de subemprego e semi-escavidão, quase sempre ganhando um salário vil. Essa realidade fica evidente na falta de respeito aos direitos de cidadania, como por exemplo: muitos trabalham sem carteira profissional assinada e, conseqüentemente, não têm direito a 13º, férias remuneradas, 1/3 de férias e outros direitos sociais. Ademais, vêm demonstrar a ausência das políticas públicas para assegurar os direitos sociais, como consequência, os indicadores sociais no campo são os piores: as altas taxas de mortalidade infantil, as condições físicas de subnutrição crônica, a miséria endêmica, ignorância institucionalizada e os baixos indicadores educacionais (analfabetismo, evasão, repetência, distorção idade-série) que nos têm acompanhado por todos esses anos.

Além da pressão do latifúndio que tem como seu par contraditório a propriedade familiar minifundista, sem espaço e recursos naturais suficientes para manutenção da família e estímulo à sucessão familiar, observou-se, ao longo do tempo, o descaso e omissão dos governos municipais, estaduais e federal na busca de soluções ou formas alternativas de superação para esses tão graves problemas do campo, o que tem contribuído para a expulsão do/a homem/mulher do meio rural para a cidade, onde é marginalizado/a e se marginaliza, passando a viver quase sempre pior do que estava no campo. As políticas públicas, durante décadas, tiveram um viés urbanizador e não investiram no campo, pressupondo o seu esvaziamento populacional.

É nesse cenário, que surgem, há quatro décadas, movimentos sociais organizados em luta pela terra. Em Alagoas, são diversas as organizações que resistem e propõem projetos de assentamentos da reforma agrária com o objetivo de proporcionar a produção de alimentos saudáveis, respeitando a cultura e buscando a garantia de direitos como educação, saúde, lazer, trabalho entre outros. No entanto, o alcance desses projetos é ainda pequeno, considerando a população do campo e a população que daí já foi expulsa.

O que se tem constatado, ao longo de todos esses anos, é a falta de vontade política para resolver os problemas sócio-econômicos com competência e presteza da maioria dos gestores públicos, preocupados, cada vez mais, em implantar a indústria da seca, lucrativa e operante para eles, buscando soluções paliativas, anestésicas, indignas e humilhantes do tipo: cesta de alimento, frentes de trabalho, construindo relações personalistas, de troca de favores, desrespeitando a coisa pública e os direitos conquistados pelos cidadãos brasileiros.

O cenário conformado em virtude dessas práticas é o mesmo utilizado como argumento em propagandas eleitorais como o combate à miséria, às condições indignas de vida, à marginalização social pelos políticos que, em época de eleição, elegem como pontos de honra a serem atacados: a melhoria da saúde, a educação de qualidade, a diminuição do desemprego e, conseqüentemente, melhoria nas condições de trabalho, além de alardear a sua probidade administrativa, a ordem, a segurança e o respeito aos direitos do cidadão. No entanto, sabe-se que essas melhorias propugnadas nem saem das palavras, nem do papel, nem atendem aos interesses das classes populares, mas vem para ajudar a garantir votos e vitória eleitorais e não para trazer benefício para o povo. Verifica-se também, fruto da corrupção e da impunidade que, quase sempre, os recursos públicos não são usados de forma correta, o que cria um círculo vicioso, pois esses recursos, no dizer de FERREIRA (2000, p. 21), deveriam ser usados para:

... melhorar as condições de vida dos pobres, assim como impedir a selvageria de um sistema econômico intrinsecamente perverso, depende de decisões políticas, tomadas por aqueles que administram esses recursos e legislam regulamentando as atividades de produção e consumo. Ou seja, a chave das mudanças que seriam necessárias está na raiz política da exclusão, nas mãos dos políticos que tomam essas decisões.

Por outro lado, a educação oferecida ao meio rural, de um modo geral, não atende aos interesses e reais necessidades dos sujeitos do campo. Além de a escola do meio rural ser, quase sempre, mais carente que a sua respectiva escola na cidade, trabalha-se, no meio rural, um currículo igual ao da cidade, normalmente aligeirado, que pouco ou nada diz de sua vida, do seu “que-fazer”, da superação de limites, do seu *modus vivendi*, de seus sonhos, esperanças e utopias. Retornando a FERREIRA (op. cit. p. 20),

Mas, dois terços da população brasileira é constituída por ‘cidadãos pela metade’: devem cumprir todos os seus deveres e todos os seus direitos são assegurados pela Constituição; porém, esses mesmos direitos são permanentemente desrespeitados, inclusive porque nossos ‘meios cidadãos’ não têm consciência de que são portadores desses direitos e não chegam a reivindicar que sejam respeitados. O Brasil é, por isso, fundamentalmente, um país de excluídos: mais de cem milhões sofrem cotidianamente um verdadeiro massacre, no atendimento às suas necessidades de alimentação, de saúde, de educação, de trabalho, de moradia, para ficarmos no essencial.

Na verdade, como diz ARROYO (1991, p. 12), “A negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos”.

O que se tem constatado, ao longo de todos esses anos, a bem da verdade, é que possuímos duas escolas, independentemente de ser rural ou não: uma que serve à classe detentora do poder, que deve formar a elite dominante; outra, quando existe, que se encarrega das classes populares, para ensinar aos filhos/as dos/as trabalhadores/as a serem “bons” eleitores, alguns rudimentos, a título de verniz, preparando a mão-de-obra de que as empresas precisam.

Em se tratando de escola rural, a situação torna-se ainda mais grave, em virtude de ela ter que “macaquear” a realidade da cidade, adaptando-se a ela, sem se preocupar em buscar outras formas alternativas de ensinar/aprender que ajudem à superação das desigualdades, nem em novas formas de abordagens que privilegiem o campo, a sua realidade e o respeito à identidade e ao desenvolvimento dos sujeitos no local onde vivem, trabalham e produzem a sua cultura, tendo seus direitos respeitados e propiciando a formação de uma consciência social crítica, através de um trabalho digno e produtivo.

A educação, de um modo geral, está voltada para os interesses do capital internacional, a quem tem servido durante todos esses anos, não preparando o indivíduo para a cidadania, para que ele seja um sujeito de direitos; apenas prepara uns poucos para atender aos interesses do mercado. Por isso se fala nessa pedagogia como a pedagogia da exclusão, como afirma FERREIRA (op. cit. p. 21):

Na verdade, a exclusão tem raízes culturais, econômicas e políticas. As culturas estão na cabeça das pessoas, acostumadas com o país dividido em dois, com o autoritarismo das elites e com a aceitação da pobreza pelos oprimidos. Em nossa cultura, a miséria está banalizada, convive-se com situações inaceitáveis, as favelas se incorporam à paisagem, evitam-se os moradores de rua sem se indignar com sua redução a trapos humanos.

No entanto, os altos índices de exclusão social que configuram o fracasso da escola, através da evasão e da repetência, não são inerentes à escola em si, mas, conforme BRANDÃO, (1991, p. 128), “as dificuldades fundamentais na trajetória escolar da criança pobre estão mais do lado de fora do que do lado de dentro da sala de aula”.

Especificamente, quando falamos em escola no campo, existe a idéia, para alguns, de que o rural não precisa de muita coisa para sobreviver, mesmo com toda a tecnologia rural vivida nos dias de hoje e as exigências que o “progresso” requer. Essa escola, então, conforma-se em oferecer um ensino de segunda categoria, que sirva apenas para ensinar as primeiras letras e fazer as primeiras contas. Afinal, há quem pense, que quem mora no meio rural não tem mesmo muito que aprender, devendo-se satisfazer com o pouco que é dado. No máximo, deve-se contentar em assinar o nome, ser um “bom” eleitor, apertando no botãozinho certo, ter a enxada por caneta e o chão por caderno e pronto.

A escola está completamente desvinculada do trabalho do ser humano, ou seja, do trabalho como essência do ser humano e, por isso, de seu princípio educativo. A desvalorização do trabalho com a terra e a água, característicos dos povos do campo, é a tônica dos projetos políticos pedagógicos e das práticas pedagógicas, ocorrendo ainda a invisibilização do trabalho do agricultor, por exemplo, que produz a maior riqueza do ser humano: o alimento.

Quando tratado na escola, o tema trabalho, geralmente, aborda uma perspectiva de valorização das grandes usinas, mineração, da monocultura (produção de eucalipto ou cana de açúcar) e do agronegócio como sinônimos de desenvolvimento. Os livros didáticos ainda têm esse viés de desvalorizar a produção da agricultura familiar e valorizar a tecnificação das grandes plantações das propriedades de monocultivo, que utilizam insumos agroquímicos, transgenia e adotam procedimentos da organização industrial. Essa linha, em nada contribui com o fortalecimento da identidade dos povos campestres e dos/as alunos/as, filhos/as de trabalhadores/as do campo, não respeita sua cultura e tradição, atuando inclusive, na formação de valores contrários aos seus próprios interesses de harmonia com a natureza. E, principalmente, estimulam o êxodo rural.

Sem tocar na essência da estrutura escolar, o que se aponta hoje, como alternativa para diminuir a exclusão social e o fracasso escolar é a aceleração da aprendizagem⁴. Um recurso que deveria valorizar os saberes da vida prática do estudante, resgatar o que já construiu e o que está em processo, mas o que se tem observado, é que esse procedimento tem sido empregado apenas para reduzir o número de alunos repetentes e em defasagem idade-série, aprovando-os sem um maior acompanhamento pedagógico e sem compromisso com sua aprendizagem, objetivando reduzir custos e elevar os índices de aprovação. Nesses casos, está-se tratando o problema de modo superficial. De nada, ou muito pouco, adianta tratar os efeitos, quando as causas ficam para trás engessadas, encaixadas e encobertas. O que se precisa é de soluções que levem em conta todos os alunos, em todos os seus saberes e em todas as suas dimensões de sujeito-cidadão e não, apenas, que eles sejam um depósito de ensino. Se não se muda a prática pedagógica, as concepções e práticas do professor, a estrutura seriada, seletiva e excludente da escola pública do campo ou não, vai fabricar, a cada ano, novos alunos defasados.

A bem da verdade, a utopia⁵ colocada em termos de escola pública, independentemente de ela ser urbana ou rural, até mesmo para justificar os investimentos utilizados, é que ela não seja uma escola qualquer, mas uma escola de qualidade social, democrática e participativa na mais pura expressão da palavra, universalizada e que atenda aos interesses das classes populares. Contudo, essa é uma luta onde estão em confronto interesses de classes antagônicas, em que a maioria sempre tem perdido para a minoria, dona do poder.

⁴ Aceleração da aprendizagem consiste em programas em que o estudante defasado e repetente é atendido de forma especial na escola, podendo concluir uma ou mais de uma série em um período especial, diferente do da escola regular.

⁵ Utopia é tratada aqui como algo a ser buscado, no sentido dinâmico de Paulo Freire e não como algo impossível, estático.

Citando ARROYO (op. cit. p. 14 e 19):

Resta saber se agora teremos o direito de propor e de lutar por um tipo de democracia e de escola que atenda aos interesses das classes trabalhadoras ou teremos que aceitar a democracia e a escola como valores universais. Assim como, nas décadas anteriores nos impuseram a crença no desenvolvimento (capitalista) e na escola que lhe era conveniente, tentam agora nos impor a crença na democracia (liberal) e na escola que lhe convêm.

[...] A invasão da escola pelo povo, sua expulsão precoce, seu péssimo aproveitamento alarmou alguns, incomodou a muitos. Ensaíram-se experiências e propostas diversas de escola para o povo durante essas décadas. A pouca escolarização dada aos filhos do povo não foi a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes. Foi outra, qualitativamente diferente, feita de ensaios e experimentos. Foi e é uma escola para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado.

A escola a ser construída é aquela que atenda a um projeto educativo que contribua para que as classes populares possam sair do marasmo a que foram e estão submetidas em todos esses anos da nossa história e que possam conquistar, como fruto plantado e colhido de suas mãos, participativamente, a promoção humana – o direito de ter uma escola que possibilite o acesso ao conhecimento científico e aos bens culturais historicamente produzidos.

4. A EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO EM ALAGOAS

A Educação no Campo em Alagoas ocorre desde que comunidades, povoados, assentados, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, indígenas, têm acesso à educação, seja por sua auto organização, seja através das escolas públicas.

No entanto no que concerne ao Estado, é a partir de 1999 que, de forma concreta, a então Secretaria Executiva de Educação do Estado inicia um debate sobre a Educação do Campo, após ter enviado dois representantes para participar da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luziânia, Goiás, no ano de 1998, a partir de uma parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Conferência esta considerada um marco, pois consolida o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação.

Neste mesmo período, há a aprovação do PRONERA nacionalmente que passa a existir em Alagoas no ano de 1998 com a parceria entre INCRA/ UFAL/ MST, por meio do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Assentamento da Reforma Agrária em Alagoas (PROJERAL I). O PROJERAL I iniciou com 55 salas de alfabetização em 20 assentamentos distribuídos em 8 municípios. O projeto atendeu 1.224 jovens e adultos do MST. Surge então a necessidade de continuidade desse projeto sendo encaminhado o PROJERAL II, no final de 1999 e com a aprovação e liberação de verbas apenas no fim do ano de 2000. O projeto deu início à formação de educadores ofertando o 1º Segmento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da Reforma Agrária. Atendeu 1.101 jovens e adultos de 53 turmas em 12 municípios.

O Projeral III iniciou-se em 2003 com o objetivo de dar continuidade às turmas de alfabetização e à formação dos educadores. Para continuar a formação dos educadores e dar início à escolarização dos jovens e adultos, elaborou-se o PROJERAL IV. Conforme a LDB para atuar na escolarização na EJA, o critério de formação para atuação do educador é a certificação em Magistério, sendo assim o projeto teve dois objetivos gerais: a formação dos educadores em nível de magistério e a escolarização de jovens e adultos das áreas de assentamento.

O retorno a Alagoas da I Conferência marca o início da caminhada no estado e, em 1999, a SEE/AL, respaldada na LDBEN, art. 28, inciso I, II e III, iniciou outra experiência piloto, com o

projeto Círculos de Educação e Cultura no Semi-Árido Alagoano “educação para a vida” com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no processo de desenvolvimento da região do semi-árido.

Com a reestruturação da Secretaria de Educação (Lei nº 6.202, de 21/12/2002) foi criado o Projeto de Educação Rural (PROER), visando contribuir com a coordenação e assessoramento às escolas situadas na área rural.

Neste período de reestruturação da equipe, em 2003, dá-se o início a um trabalho de reconhecimento e ampliação das ações do PROER, realizando ações significativas em 2003. Portanto, para a equipe de Educação Rural, foi gratificante, pois foram realizadas ações pedagógicas, além de se iniciar uma caminhada de articulação com movimentos sociais e organismos governamentais e não governamentais comprometidos com a causa camponesa, especificamente em se tratando de Educação. Assim, o ano de 2004, foi fortalecido com a ampliação de uma rede de educadores/as preocupados/as e prontos/as para juntos/as firmar a caminhada em busca da construção de uma política de educação de qualidade, para o povo do campo alagoano.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, os Estados deveriam iniciar o processo de articulação para elaboração de seus planos decenais. Em Alagoas, entre os anos de 2003 a 2005 foi deflagrado o processo de construção coletiva do Plano Estadual de Educação (PEE/AL). Após a definição do Comitê Gestor, por insistência de representantes do Programa de Assessoramento Técnico-Pedagógico aos Municípios Alagoanos (PROMUAL), e pressões dos setores interessados também foi criado o Sub Comitê Temático de Educação do Campo, com ampla participação dos movimentos sociais e universidades, o que culminou num capítulo com metas e objetivos específicos sobre o tema. Esta demanda surge, principalmente, por conta das seguintes situações: a necessidade de visibilidade desta demanda, o grande número de escolas rurais no Estado e a ausência de políticas públicas para estas populações.

Vale ressaltar a importância do PEE/AL para a educação do campo, uma vez que devido a pressões dos setores interessados, foi criado um Sub Comitê Temático específico da Educação do Campo, com ampla participação dos movimentos sociais e universidades, o que culminou num capítulo com metas e objetivos específicos no Plano. Essa demanda surge principalmente por conta das seguintes situações: a necessidade de visibilidade desta demanda, o grande número de escolas rurais no Estado e a ausência de políticas públicas para essas populações.

Apesar da grande mobilização, o processo de aprovação e elaboração do PEE levou ainda algum tempo para ser concluído. Com a inviabilização do Congresso Constituinte Escolar, em fins de 2003, segundo o Secretário de Educação da época por problemas de ordem financeira, os trabalhos do Comitê Gestor e dos Sub-Comitês Temáticos do CEE/AL diminuíram o ritmo de seus trabalhos para viabilizar a participação e finalização do ante-projeto do PEE/AL. Em 2004 o Comitê Gestor, através de suas lideranças, retomou os trabalhos de construção do referido Plano. Após todas as revisões ao longo do ano de 2005, em 22 de setembro de 2005, o Plano foi entregue solenemente ao Secretário de Educação, e, no final do mesmo ano, dia 15 de dezembro de 2005, foi entregue também solenemente ao representante do Executivo, o Vice-Governador, e por fim, o Executivo encaminhou o PEE/AL ao Legislativo, no dia 08 de março de 2006, sendo o mesmo promulgado em 03 de agosto de 2006.

Após nove anos de aprovação pelo Poder Legislativo da Lei que criou o Plano Estadual de Educação de Alagoas e apesar da mobilização em torno de sua elaboração, da constatação de problemas muito graves relacionados à educação do campo, que demandariam uma atenção urgente num estado eminentemente agrário, o PEE não saiu do papel e os desafios permanecem: crianças,

jovens e adultos do campo continuam não tendo seu direito à educação respeitados. A gestão da educação estadual no período 2007-2014 ignorou o PEE/AL.

Em meio a esta conjuntura, necessário se faz ressaltar o empenho das escolas públicas de Alagoas que apesar de todo descaso com a educação os indicadores educacionais de Alagoas melhoraram no ensino fundamental, continuando estacionado no ensino médio, como se observa nos resultados do IDEB:

Tabela 1 – Dados IDEB de Alagoas

ALAGOAS.	Ideb Observado				
Etapas EB	2005	2007	2009	2011	2013
4ª série/ 5º ano EF	2.5	3.3	3.7	3.8	4.1
8ª série/ 9º ano EF	2.4	2.7	2.9	2.9	3.1
3ª série EM	3.0	2.9	3.1	2.9	3.0

Fonte: INEP/2014 disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

Conforme se encontra definido no Plano Nacional de Educação, cabe a esse PEE/AL também a máxima de que os objetivos e as metas nele definidos “somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como Plano de Estado, mais do que Plano de Governo e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma” (BRASIL, 2001).

As lutas dos movimentos sociais do campo conquistaram novas políticas públicas para a agricultura familiar que passou a ser reconhecida como uma nova categoria em legislação de 2006, englobando camponeses tradicionais, assentados de reforma agrária, povos das florestas, ribeirinhos, comunidades indígenas, quilombolas, com o reconhecimento da diversidade do campo brasileiro. Essas novas políticas públicas abrangem acesso à terra, assistência técnica e extensão rural, crédito, seguro, e apoio à comercialização e organização produtiva. Construídas nesse processo de luta estão conectadas com a continuidade das ações do Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

Esse movimento, com apoio do Ministério da Educação, conseguiu realizar seminários estaduais no período de 2004-2005, como espaços de socialização das Diretrizes Operacionais, de diálogo e escuta. Resultantes deste processo foram criados, nos Estados e Distrito Federal, Fóruns ou Comitês Estaduais de Educação do Campo como espaço interinstitucional de interlocução permanente entre o Estado e a sociedade civil, com o propósito de formular, debater e contribuir no processo de elaboração de propostas de políticas públicas. Nesses espaços de diálogo permanente, participam representantes de Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, organizações não governamentais, Instituições Públicas de Ensino Superior, representantes de Secretarias de Educação dos vários estados e municípios brasileiros.

Em Alagoas, o Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo (FEPEC/AL) foi criado e oficializado pós realização do Seminário Estadual de Educação do Campo em Maceió em setembro de 2004, que contou com a participação de aproximadamente 300 educadores de escolas públicas e representação dos mais variados movimentos e organizações sociais do campo alagoano e com a participação de representante do MEC. Através da publicação da Portaria no Diário Oficial do Estado no dia 12 de janeiro de 2005 ele foi instituído e, até os dias de hoje consiste num espaço de diálogo permanente onde, as instituições parceiras coletivamente dão continuidade ao fortalecimento da luta pela educação do campo no Estado. O FEPEC/AL tem promovido inúmeros debates sobre as questões relativas aos problemas, soluções, experiências e às especificidades da Educação do Campo no Estado de Alagoas.

Várias ações vêm sendo desenvolvidas devido à crença e coragem dos articuladores das

mesmas, podendo ser destacadas as seguintes ações em Alagoas:

- ▲ RECASA – Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semi-Árido Alagoano que se constitui numa rede articulada de desenvolvimento de ações de formação continuada para educadores/as de escolas rurais em aproximadamente 26 municípios do Estado localizados no agreste e semiárido alagoano.
- ▲ PROCAMPO/UNEAL – Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido em parceria com o MEC/SECADI/FNDE e a Universidade Estadual de Alagoas, tendo como matriculados/as 60 professores/as da rede pública municipal e educadores/as de movimentos sociais do campo alagoano.
- ▲ ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFAL– curso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, oferecido a educadores, visando a um aperfeiçoamento e aprofundamento nas questões campesinas. A primeira turma já concluiu e uma nova turma está em desenvolvimento com um grande diferencial, em quatro pólos distintos, a saber: Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Santana do Ipanema.
- ▲ FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA EDUCADORES/AS DE MOVIMENTOS SOCIAIS – Movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST e Movimento dos Trabalhadores do Campo – MTC, tem seus programas de formação continuadas específicas para os educadores que atuam em suas áreas.
- ▲ EXPERIÊNCIAS ISOLADAS MUNICIPAIS – Municípios como Igaci, Estrela de Alagoas, Palmeira dos Índios, Pão de Açúcar, Ouro Branco entre outros, desenvolvem experiências pedagógicas de formação continuada e educação contextualizada para educadores do campo.
- ▲ ESCOLA ITINERANTE – Em 2006, fruto da mobilização dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, foi implantada em Alagoas a Escola Itinerante, em atendimento ao direito à educação das crianças e jovens em situação de acampamento, sem endereço fixo. A Escola acompanha o acampamento onde ele estiver e é reconhecida pelo Estado.
- ▲ ESPECIALIZAÇÃO EM RESIDÊNCIA AGRÁRIA- Extensão Rural – UFAL, *Campus Arapiraca*, também fruto de articulações dos Movimentos Sociais da Reforma Agrária, Universidades Federais e o PRONERA, teve início em 2014 e tem como público profissionais, das áreas da educação, assistência social e ciências agrárias que atuam em assentamentos da reforma agrária e comunidades de agricultores familiares.
- ▲ TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA LIVRES DE ANALFABETISMO – Projeto iniciado em 2014 através do PRONERA, em parceria com o Movimento de Educação de Base - MEB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e Comissão Pastoral da Terra - CPT para alfabetização e escolarização no ensino fundamental em assentamentos e acampamentos da reforma agrária de Alagoas.
- ▲ ESCOLA AGRÍCOLA SÃO FRANCISCO DE ASSIS - em Junqueiro, que atende adolescentes e jovens do ensino fundamental com qualificação profissional para atuarem no campo.
- ▲ CURSO DE AGROECOLOGIA – para jovens via IFAL, AAGRA entre outras instituições.
- ▲ FORMAÇÃO POLÍTICA E EDUCACIONAL via Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG – CONTAG.

Desde sua criação, o FEPEC/AL tem como objetivo geral proporcionar o debate sobre questões relativas aos problemas, soluções, experiências e as especificidades da Educação do Campo, a fim de que a sociedade se conscientize da necessidade de uma escola voltada para este/a estudante, observando o cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1 de 01 de abril de 2002). Destarte, visando atingir esta meta, traçou alguns objetivos específicos que, ao longo dos últimos anos, vem impulsionando a caminhada do Fórum, a saber:

- a. Propor, fiscalizar e avaliar a execução das ações planejadas para escolas do campo;
- b. Atuar e estimular a participação da sociedade civil organizada e da comunidade no processo de discussão e planejamento das ações educacionais;
- c. Articular outras organizações da sociedade para elaboração de propostas educacionais e fortalecimento da participação da sociedade nas políticas públicas para educação do campo;
- d. Propor políticas públicas para a Educação do campo. (ALAGOAS, 2005.)

Assim, o FEPEC/AL, ao longo de sua caminhada, vem buscando estratégias diversificadas para cumprir suas metas no que diz respeito à educação do campo nos espaços formais e não formais de ensino-aprendizagem, intensificando sua luta com vistas a instituir e fortalecer um novo olhar de sociedade, pautada na equidade social, na cultura de paz e na edificação de uma sociedade inspirada na democratização do acesso à terra e ao conhecimento para que, de fato, seja construída uma terra sem males, ancorada nos sabores e saberes do povo campestre, visando à emancipação humana e à humanização das relações sociais.

II. DO MÉRITO

A educação escolar que ocorre na zona rural envolve questões muito amplas e abrangentes relativas ao modelo de desenvolvimento do país e à política e à economia rurais, ao uso e manejo dos recursos naturais e meio ambiente onde se conflitam as práticas preservacionistas com as práticas predatórias e a falta de sustentabilidade da intervenção humana; à oferta de trabalho e geração de renda; às novas tecnologias e seus impactos na produção e cultura, que envolvem as políticas públicas para o campo e aspectos que contribuem para a melhoria das condições de vida da população. Esse contexto interfere no currículo e nos processos de organização dos tempos e espaços escolares onde devem ser considerados o respeito ao *modus vivendi*, à sua cultura e à sua história. Ademais, outros pontos importantes nessa educação dizem respeito ao seu caráter conceitual intrínseco, à sua área de abrangência que merecem também ser considerados.

Resumindo o que nos afirma SILV A (2009, p. 82),

...quando falamos em campo estamos nos referindo a um espaço heterogêneo, economicamente diverso, multicultural, com participação de diversos movimentos sociais e uma diversidade de sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência de um dado tempo histórico.

Levando em conta que essa educação tem uma natureza própria e ocorre numa realidade específica, mas diversificada e heterogênea, pois, conforme PEE/AL, torna-se necessário ter a compreensão de que ela deve disponibilizar meios que facultem ao aluno do campo uma educação de qualidade social, “igual”⁶ à ofertada nas cidades, garantindo-lhe o acesso ao conhecimento universal, historicamente produzido e aos bens culturais, sem agredir as características próprias de sua vivência, sem podá-lo no seu crescimento profissional e como pessoa, oportunizando a possibilidade de optar a se fixar na terra ou viver na cidade. (ALAGOAS, 2006)

⁶ Refere-se a condições ideais para o funcionamento de uma escola pública, como um direito subjetivo de cada cidadão garantido na Constituição Federal de 1988. Isso não significa dizer que as escolas urbanas públicas, hoje, tenham esta qualidade.

Resgatando o Decreto nº 7.352/10, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA – estabelece, em seu Art. 1º, § 1º, que se entende por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os/as trabalhadores/as 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; e

II – escola do campo: 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. (BRASIL, 2010)

De todo modo, o que se constata é que o indivíduo que vive no campo, independente do espaço que ocupe, difere daquele que vive na cidade, principalmente no que se refere às suas interrelações e intercâmbios com o próprio meio, com o mundo do trabalho, que lhe faculta determinadas informações mais objetivas e próximas do cotidiano real em que vive, ou seja, um maior contato com a natureza.

Por outro lado, no que se refere à área de abrangência, pode-se observar que, em algumas realidades, o estudante da maioria das cidades, e até de escolas da periferia consideradas citadinas, encontra-se mais próximo da vivência do campo do que da realidade urbana. Em Alagoas apenas 25 dos 102 municípios estão acima de 25.000 habitantes (Censo 2010), e a grande maioria tem na economia rural a sua base de sustentação. Logo, o vínculo da maior parte da população é com a vida do campo, e até mesmo na periferia da capital, esse vínculo é importante, pois tanto nas margens lagunares e litorâneas há uma população de pescadores e catadores de crustáceos, como a área rural da capital tem produção agrícola.

As reflexões feitas até aqui ganham um sentido mais amplo e complexo, se levarmos em conta que alguns estudos, tais como os realizados por VEIGA (2003) e CARNEIRO (1997) têm indicado que o Brasil é um país muito mais rural do que, em geral, os dados oficiais nos permitem ver. Os autores, em seus estudos, têm argumentado que os critérios até hoje considerados válidos para classificar os espaços como rurais ou urbanos, são os definidos pelo IBGE⁷, critérios estes que são os mesmos usados desde os anos 40 e que partem de uma perspectiva restritiva de caracterização/classificação dos espaços. Um dos problemas apontados por tais estudos se refere ao fato de que essa definição dos espaços depende da perspectiva, do arbítrio de cada gestor municipal, uma vez que é por Lei Municipal que essa classificação é feita. Não raras vezes, no Brasil, esses gestores priorizam aspectos administrativos e fiscais em detrimento de aspectos mais subjetivos que envolvem, por exemplo, critérios como diferenças ambientais (contato mais direto com a natureza); tipo de atividade econômica preponderante (se a atividade é desenvolvida ao ar livre e envolvendo espécies animais e vegetais vivas); tamanho das comunidades rurais; densidade da população, até critérios mais complexos de diferenciação, tais como os aspectos relacionados à estratificação e diferenciação social e à qualidade da interação social (nos espaços rurais as relações sociais tenderiam a ser mais estreitas e duradouras).

O IBGE, em sua classificação, corrobora com essa compreensão, ao definir o rural a partir do espaço urbano, enquanto espaço externo aos perímetros urbanos e vincula esses espaços rurais à inexistência de certos equipamentos e estruturas. De acordo com os autores anteriormente citados, essa classificação pode ser questionada também, porque, no Brasil, toda sede de município é considerada como espaço urbano. Essa perspectiva força uma “urbanização” de muitos municípios pequenos Brasil afora e no estado de Alagoas também. De acordo com Veiga (2003) das 5.507 sedes de município (dados referentes aos anos 2000) mais de 3 mil delas tinham uma população abaixo de

⁷ As reflexões em torno dos critérios do IBGE para definição dos espaços rurais e urbanos, verificar no sítio web: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/entorno/default_entorno.shtm.

10 mil habitantes, sendo as mesmas, no entanto – de forma semelhante a muitos núcleos urbanos que formam as regiões metropolitanas – tipificadas como cidades. Essa tendência “urbanizadora” dos espaços ou de compreensão dos mesmos acaba definindo uma “invisibilidade” dos espaços rurais e dos camponeses. Em consequência, podemos nos perguntar que sentido faria pensar políticas públicas específicas para um espaço “rural” que não existe? Que sequer aparece? No entanto, essa “invisibilidade”, mais que uma condição “natural” tem sido determinada por essa forma de compreender os espaços. Pode-se ainda refletir a respeito dos impactos dessa perspectiva para os sujeitos do campo no Brasil e em Alagoas. Se essa perspectiva vem beneficiando alguém ou algum grupo social, por certo não serão os sujeitos do campo os beneficiários desse processo de urbanização.

No atual momento histórico de mundo globalizado e de economia internacionalizada, torna-se necessário que se aprofundem as políticas públicas e se ampliem ações objetivas e concretas que possibilitem a todos condições dignas de bem-estar social, tais como: democratização da propriedade da terra, pesquisa agropecuária e agroecológica, assistência técnica e extensão rural, crédito adequado à propriedade familiar, segurança alimentar por meio da preservação das sementes crioulas e da biodiversidade, segurança hídrica com recuperação das bacias hidrográficas e acesso às técnicas e meios de irrigação, conservação dos solos, meios de comunicação, política de crédito, seguro e preços mínimos, saúde pública, transporte, logística de acesso aos mercados interno e externo, saúde, moradia, geração de emprego e renda, acesso aos recursos tecnológicos e inovação, lazer, cultura. Nesse sentido, a educação deve promover o acesso ao conhecimento historicamente produzido e aos bens culturais para a promoção do desenvolvimento sustentável.

O que se pode afirmar de um modo geral é que quando a escola do campo é extinta e o estudante é obrigado a estudar na área urbana, se está tirando ou expulsando a pessoa do campo, do seu *locus*, e isto significa uma agressão à sua história de vida, desfigurando-a em sua cidadania, negando-lhe o que tem de mais precioso – a cumplicidade com a terra, da qual tira o sustento. No entanto, como resgate de sua cidadania, a Educação do Campo deve facultar ao ser humano a possibilidade real de abertura de horizontes, possibilitando o acesso ao conhecimento científico que irá permitir a construção do desenvolvimento rural sustentável, nas perspectivas ambiental, social e cultural.

Ao longo da história, a educação no campo sempre foi uma imitação da escola urbana, no que se refere aos conteúdos e às metodologias, mas de forma aligeirada e simplista. Em alguns momentos, serviu para adequar a demanda de mão de obra ou manter a desigualdade no acesso ao conhecimento. Num país originalmente agrícola e agrário, essa educação tem passado ao largo das cartas constitucionais e, quase sempre, apresenta uma qualidade inferior a das escolas urbanas, como também, currículos, calendários escolares, livro didático e orientação didático-metodológica e pedagógica são os mesmos da escola cidadina, sem respeitar as características de cada realidade camponesa, principalmente com relação à contextualização e sustentabilidade.

Assim, pensar uma educação **do** campo e **no** campo de qualidade social significa o resgate de um débito que foi contraído desde a invasão portuguesa, significando, também, o respeito ao homem e a mulher rural em sua diversidade, entregue à sua própria sorte, enfrentando graves e seculares problemas sociais como: analfabetismo, reprovação e evasão, mortalidade infantil, desemprego, doenças do subdesenvolvimento, êxodo rural, fome, miséria, exploração e dominação por parte da classe dominante e todas as consequências que a subvida oferece.

Segundo SILVA (op. cit. p. 74):

A Educação do Campo é entendida como processo de formação e emancipação humana, envolvendo: **ações formais**: escolarização desenvolvida pelo sistema escolar público nas esferas federal, estadual, municipal e comunitária; **ações não formais**: formação política,

sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural desenvolvida por instituições governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil; **ações informais**: as que se desenvolvem na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, no trabalho, muitas vezes espontâneas, vindas não só de organizações, mas, sobretudo, de pessoas, que na vida cotidiana promovem ações educativas. (Grifos da autora)

Nesse aspecto, a educação tem um sentido muito mais amplo do que se possa imaginar, maior que a escola em si, sendo a escolarização apenas um espaço de organização rumo à emancipação, pois se trata de sujeitos históricos, situados num mundo. Ainda citando SILVA (op. cit. p. 78):

Assim, a Educação do Campo é maior que a escola, pois está presente no movimento e na organização do povo. Embora a escolarização seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana, não é toda a educação... Educação é mais do que escola. Portanto, precisamos extrapolar os limites da escola para não correr o risco de nos fechar em discussões didáticas em desconhecimento de que os saberes escolares são saberes sociais, produzidos nas relações sociais, e que não podem perder a referência com a realidade onde são elaborados. Por isso, o diálogo da escola com os movimentos sociais torna-se algo fundamental para a construção do paradigma da Educação do Campo em nosso País.

Foi a luta organizada desses movimentos sociais agrários que contribuiu para as mudanças que vieram a ocorrer na legislação no que se refere à Educação do Campo, tais como as suas Diretrizes Operacionais, o Decreto nº 7352/2010, a própria Constituição Federal de 1988 e demais dispositivos legais.

Com as conquistas dos movimentos do campo foram criadas novas políticas públicas para valorização da agricultura familiar, em contraponto às históricas políticas que atendiam apenas à agricultura latifundiária patronal dominante. A agricultura familiar é responsável pela quase totalidade dos alimentos consumidos no mercado interno brasileiro. Por outro lado, as conquistas conseguidas pelos movimentos sociais, no sentido de assentamentos produtivos, via produção agroecológica, têm contribuído para uma nova noção de ruralidade que interfere também na educação ofertada. Portanto, considerando a realidade atual, essa educação escolar deve atuar visando ações voltadas para o desenvolvimento sustentável e os critérios de sustentabilidade: social, econômica, cultural, ambiental, ecológica e territorial. (SACHS, 2000).

Em 2008, durante a I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (I CNDRSS), foi aprovada a Política de Desenvolvimento do Brasil Rural (PDBR), sistematizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF). Este documento se constitui num produto elaborado através dos debates acumulados ao longo dos dez anos de existência deste Conselho. Essa política de desenvolvimento consiste num conjunto de estratégias e ações capazes de contribuir para a afirmação de um novo papel para o rural, na estratégia do desenvolvimento nacional e a consolidação de uma vida digna às populações que optaram por trabalhar e viver nas áreas rurais do país. Conforme documento base,

A construção da PDBR configura-se em um importante acontecimento na história do Estado brasileiro, pois demarca um divisor de águas em relação à concepção dominante de rural, associada exclusivamente à dimensão agrícola e concebida como resíduo do urbano. Na visão tradicional, o desenvolvimento rural é percebido como a garantia de aumento da produção agrícola à exportação de produtos primários, sem medir as consequências e os impactos desse crescimento para a conservação da biodiversidade e a convivência com os biomas, a soberania e segurança alimentar e nutricional, a preservação de uma diversidade de modos de vida e de (re)produção de cultura. A PDBR apoia-se numa nova concepção do rural brasileiro, abordando seus três atributos básicos e simultâneos: espaço de produção, espaço de relação com a natureza e espaço de (re)produção de modos de vida diferenciados. (BRASIL, PNDBR/2010. p. 08)

Assim, a Política Desenvolvimento do Brasil Rural tem quatro temas orientadores das diretrizes estratégicas, a saber: potencialização da diversidade e da multifuncionalidade dos espaços rurais; dinamização econômica, inovações tecnológicas e sustentabilidade; qualidade de vida com inclusão social e igualdade de oportunidades e fortalecimento do Estado, protagonismo dos atores e gestão social. (BRASIL, PNDBR/2010. p. 34-35)

Neste sentido, o trabalho precisa ser visto como a maneira como o sujeito do campo produz a existência, como forma de transformação da natureza e do ser humano (SILVA op. cit. p. 87). E a cultura como tudo o que o homem produz ao longo de sua história. Estes são elementos de grande importância no processo pedagógico, pois além da educação ser um processo de produção e de socialização da cultura, é um instrumento para o seu desenvolvimento que não pode ser desconsiderado.

Um aspecto muito importante refere-se à valorização do/a trabalhador/a da educação que, quase sempre, encontra-se desmotivado e com baixa auto-estima em virtude de vários fatores: baixos salários, ambientes físicos precários, escolas desvinculadas de suas comunidades e desvalorizadas, falta de incentivo ao trabalho do magistério, necessidade de formação inicial e continuada, entre outros, enfim, há necessidade de uma política de valorização profissional desses/as trabalhadores/as. No que tange aos docentes, muitos não estão preparados para o trabalho pedagógico na zona rural, com suas especificidades, pois os cursos de formação de professores não tratam da temática do campo, em sua maioria, e veiculam uma prática pedagógica urbanizada e urbanizante. Outros pontos referem-se as condições de infraestrutura das escolas do campo, o fato de muitas estarem distantes da comunidade, além de problemas de espaço físico e material didático e falta de acompanhamento pedagógico.

Fruto dessa reflexão hoje está sendo ofertado o curso específico de Licenciatura em Educação do Campo, por várias instituições públicas de ensino superior. Inicialmente era oferecido através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - Procampo em parcerias e convênios com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com interveniência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Em 2010 as Universidades Públicas criaram 33 (trinta e três) cursos de Licenciatura em Educação do Campo e em 2013 foram criados mais 40 (quarenta) novos cursos cujo objetivo é formar educadores para atuar na docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais visando ampliar a oferta da educação básica e a permanência no campo recebendo recursos para oferta anual de vagas.

Em todo o Brasil um outro grande desafio está sendo posto em relação a esta formação. Por se tratar de uma formação inovadora, por área de conhecimento, visto que é uma formação que não se detém a uma disciplina específica, mas a uma atuação integrada nos anos finais do ensino fundamental e todo o ensino médio, necessário se faz legalizar esta docência por área de conhecimento, para que os concursos públicos possam incluir em seus editais esta nova demanda.

Ressalta-se ainda a necessidade de uma gestão democrática compartilhada, transparente e descentralizada do sistema educacional, onde os interesses coletivos sobrepujem os interesses individuais, garantindo que as decisões sejam tomadas coletivamente, com a participação de todos os envolvidos no processo – desde o planejamento à avaliação das atividades da escola nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

No que se refere ao currículo, segundo Silva (2009), este consiste num conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola. Desse modo, devemos realçar a sua construção coletiva, a sua temporalidade e a abertura real de sua adaptação às especificidades de cada realidade trabalhada, optando pelas diversas formas de abordagens (temas, blocos temáticos, eixos geradores, regime da alternância) numa visão inter e multidisciplinar, respeitando os tempos e

espaços educativos em função da sazonalidade de cada realidade, possibilitando o diálogo das ciências com a realidade dos educandos, por exemplo, através do ensino da agroecologia como parte do currículo.

A atual LDBEN, em seu artigo 23, apresenta formas diversificadas de atuação na escola, independente de ela ser uni ou multisseriada, mostrando outras alternativas de trabalhar a escola, no enfrentamento das dificuldades cotidianas, possibilitando a utilização, de modo mais racional, dos tempos e espaços da educação.

As classes multisseriadas, continuam a existir nas pequenas cidades e na zona rural, principalmente, com o esvaziamento do campo e, representam, muitas vezes, a única escola da comunidade. Os pesquisadores dessa escola apontam que o “erro” não está nessa escola em si, mas na forma como é conduzida, pois muitos professores não estão preparados para lidar com ela, não havendo formação continuada específica. Uma das vantagens apresentadas, com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal⁸ de Vigotsky, é que a classe multisseriada reproduz, com mais efetividade, as relações sociais da realidade onde está inserida, possibilitando o interagir com o diferente, a troca de experiência e a ajuda mútua. Aqueles que discordam das classes multisseriadas apontam a baixa qualidade do ensino e a dificuldade que professores/as encontram trabalhando com tantos planejamentos, além da sua heterogeneidade. Vale frisar que essa tão decantada homogeneidade escolar não existe nem nas classes unisseriadas. Para enfrentar esse desafio que se impõe ao professor de turmas multisseriadas, torna-se imprescindível o entrosamento escola-comunidade, uma formação específica do professor para aprender a trabalhar com essa realidade, condições materiais adequadas, vontade interior por parte de professores/as e gestores escolares, e, acima de tudo, compromisso ético e político dos gestores municipais com as comunidades rurais e com a educação do campo.

Conforme sinalizado até aqui, associada a essa discussão sobre as especificidades da Educação do Campo está à reflexão sobre as escolas e classes multisseriadas e o processo de nucleação de escolas do campo. Embora não sejam aspectos obrigatoriamente relacionados, é possível afirmar que muitos dos argumentos em defesa do fechamento de escolas do campo (uma das etapas do processo mais amplo de nucleação de escolas) acabam por se dirigir a esse perfil ou “modelo” de escola, uma vez que – em geral – as escolas multisseriadas são escolas unidocentes de uma sala somente e que o processo de nucleação quase sempre envolve escolas nesse perfil, escolas estas que, uma vez fechadas, têm seus alunos/as enviados(as) para uma outra escola polo/escola núcleo.

Até a aprovação da Resolução nº 2 de abril de 2008, reforçada pela recente aprovação da Lei 12.960, de março de 2014 - o fechamento de escolas do campo no Brasil vem sendo feito de forma arbitrária, indiscriminada e sem participação das comunidades rurais por gestões e governanças ineficientes. Esse amparo legal busca normatizar em que condições, se necessário, as escolas do campo podem ser Nucleadas. Na base da definição de orientações comuns que sirvam de referência para todo o território nacional (ainda que as especificidades de cada realidade devam ser levadas em conta) está a compreensão, como princípio, da defesa do direito de acesso à escola, perto do local onde vivem (segundo ECA e Constituição Federal) as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quer sejam do campo ou da cidade. Essa defesa tem que ser fortalecida, re-afirmada cotidianamente, o que exige que camponeses/as, gestores de escolas, gestores municipais conheçam a matriz legal que fundamenta a Educação do Campo.

É necessário compreender, então, que a primeira defesa é por escola **no** campo (não

⁸ A Zona de Desenvolvimento Proximal é o limite entre aquilo que o indivíduo pode fazer sozinho (Nível de Desenvolvimento Real) e o que ele só pode fazer com ajuda de outra(s) pessoa(s) (Nível de Desenvolvimento Potencial), defendida na teoria de Vigotsky.

qualquer escola, mas uma escola **do** campo), isto porque é em seu contexto que as novas gerações (em relação com as demais gerações e com seu entorno) vão construir suas identidades e vão construir vínculos com esse contexto, de forma que possam não somente compreender e transformar a si mesmos – também com a contribuição do processo educativo escolar – mas também conhecer, compreender e transformar seu contexto, sua realidade. Os processos de fechamento de escolas do campo e de nucleação no sentido campo-cidade têm, cotidianamente, desrespeitado esse princípio do direito de acesso à escola em sua própria comunidade, bem como o que está definido pela matriz legal que fundamenta a Educação do Campo.

Se considerarmos os dados do Censo Escolar de 2013 referentes ao Nordeste e Alagoas, vamos ver que do total dos mais de 72 mil estabelecimentos escolares do Nordeste, 64,42% são estabelecimentos que têm de uma a cinco salas. Em Alagoas, dos mais de três mil estabelecimentos de ensino, 60,68% são escolas de uma a cinco salas. Com base nestes dados, podemos inferir – pelo modelo de escola mais comum nos campos brasileiros – que a maioria deles se refere a escolas localizadas em zonas rurais e que, muito provavelmente, sejam escolas multisseriadas. Esse é, justamente, o perfil de escolas que tem sido mais frequentemente fechado, extinto. Os dados do Censo informam que, no Brasil, a média de fechamento de escolas no campo, observando-se os anos de 2009 a 2013, tem sido de três mil escolas a cada ano. Em Alagoas, os dados do censo de 2013 indicam que, entre os anos de 2012 a 2013 houve o fechamento de 795 escolas do campo. É preciso que, enquanto sociedade organizada e na qualidade de educadores e educadoras que somos, estejamos munidos das informações sobre os direitos que temos e dos deveres do Estado com relação à educação. Dessa forma, poderemos melhor lutar pela defesa desses direitos e exigir de forma mais competente e fundamentada que os deveres do Estado sejam cumpridos.

Considerando o quadro do Ensino Médio no campo, podemos traçar um perfil representado pelo número de escolas existentes. Segundo dados do Censo Escolar 2013, das 194 escolas do sistema estadual de ensino que atendem a este nível, apenas 19 estão situadas na zona rural, atendendo 13 municípios dos 102 que compõem o estado alagoano. Além disso, desse total de escolas em atividade, 45 estão situadas em Maceió e 12 em Arapiraca, o que significa que em dados gerais, pelo menos um terço dos municípios possuem apenas uma escola de Ensino Médio, e em torno de 90% dos municípios as únicas escolas de ensino médio estão situadas na cidade.

Quando consideramos os dados referentes ao número de matrículas no ensino médio (Censo Escolar 2013) também fica mais clara a dificuldade no acesso da população que vive no campo: de um total de 119.418 matrículas, apenas 5.088 são em escolas da zona rural, ou seja 4,2% do total, enquanto a proporção entre a população com idade entre 15 e 19 anos do campo e da cidade é de 29,1% residentes no campo, segundo dados do Censo de 2010. O que não necessariamente significa que os alunos do campo não estejam estudando, mas que uma parte considerável se desloca para a cidade e provavelmente, uma outra parte abandone a escola. Em termos de Educação Profissional ou ensino médio integrado à educação profissional, não há nenhuma matrícula, uma vez que não existem instituições no campo que ofereçam essa modalidade.

Mesmo representando um terço dos jovens entre 15 a 19 anos (Censo 2010), os estudantes do campo estão em uma realidade de baixa densidade demográfica e dispersos, o que justifica para a maioria dos gestores a quase inexistência de escolas de ensino médio no campo. Nesse sentido, as propostas de reorganização das turmas e de adequação do currículo, calendário escolar, número de alunos e até propostas pedagógicas de caráter experimental seriam bem vindas no esforço de garantir a permanência do jovem na escola, em sintonia com os interesses de sua cultura, trabalho e seu modo de vida.

A população do campo, na realidade alagoana, representa um terço da população do Estado, isso sem considerar que muitos municípios de pequeno porte têm seu perímetro urbano definido sem levar em conta as atividades produtivas e culturais vinculadas à terra dos sujeitos que lá vivem.

Conforme já mencionado anteriormente, essa classificação dos espaços em rurais e urbanos, da forma como vem sendo feita pelo IBGE há mais de setenta anos, carece de revisão, que permita dar visibilidade aos espaços rurais em suas especificidades e características próprias e não em comparação com os espaços urbanos. Assim, a negação do direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, no campo e do campo na realidade alagoana, representa a negação à boa parte da população da efetivação de seu direito à educação.

III. VOTO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considerando ser a educação um direito público subjetivo e dever do Estado, devendo ser garantida a todo e qualquer cidadão;

Considerando o disposto nos Planos Nacional e Estadual de Educação sobre a educação do campo;

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a legislação vigente de educação vigente;

Considerando a necessidade de normatizar esta oferta, respeitando a natureza da educação no campo face as suas especificidades e peculiaridades;

Considerando a importância de fortalecer a educação inclusiva e a valorização do campo como espaço diversificado, heterogêneo e multicultural;

Considerando as inovações tecnológicas e a modernização do campo influenciando e interferindo no mundo do trabalho;

Considerando o anseio da sociedade civil, através das manifestações e contribuições provenientes de representantes de organizações não governamentais e movimentos sociais apresentados em audiências públicas.

Somos de parecer favorável que:

1. Sejam estabelecidos na forma deste Parecer, as diretrizes, princípios e normas a serem observados no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da política e dos projetos institucionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que compõem o Sistema Estadual de Educação do Estado de Alagoas.

2. A identidade da escola do campo seja definida pelas especificidades e peculiaridades de sua própria natureza: pelo *modus vivendi* de suas populações, seus saberes, sua cultura, suas crenças e sua história que precisam ser respeitados e considerados na sua operacionalização, o que está disposto no Art. 1º, § 1º, incisos I e II e § 2º, do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

3. A Educação Básica nas Escolas do/no Campo em suas etapas e modalidades, deva atender às especificidades e peculiaridades da realidade campesina, no que diz respeito à sua heterogeneidade e diversidade: sócio-econômica, étnico-racial, cultural, política, religiosa, ambiental, de gênero, bem como às inovações tecnológicas no mundo do trabalho, considerando, na elaboração de seu projeto político-pedagógico e de sua proposta curricular, o compromisso com o desenvolvimento rural sustentável, adotando, entre outros, os princípios pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade.

4. O Estado e os municípios devam estabelecer formas de colaboração entre si, objetivando a universalização, a democratização e a qualidade social da Educação Básica e suas modalidades, a serem ofertadas para as populações do campo, conforme definido neste Parecer e os demais

dispositivos legais vigentes.

5. A política educacional para o campo seja organizada com base nos princípios democráticos, para construção da universalização e qualidade social, respeitando as questões relativas à diversidade em suas diferentes dimensões e aos princípios legais que regem a educação brasileira, visando à realização de estudos e experiências voltados para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento sustentável em suas múltiplas dimensões: social, política, econômica, cultural e ambiental na construção de uma sociedade economicamente justa e ecologicamente sustentável, respeitando as suas singularidades.

Face ao exposto, a Comissão de Educação do Campo apresenta às Câmaras de Educação Básica, de Educação Profissional e de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de Alagoas o Projeto de Resolução Estadual de Educação do Campo que regulamentará a Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas.

É o nosso Parecer, S.M.J.

Maceió, 22 de setembro de 2014.

Comissão do CEE/AL:

Luis Henrique de O. Cavalcante - Cons. CEB/CEE
Sara Jane Cerqueira Bezerra - Cons^a CEB/CEE
Ângela Márcia- Assessoria Técnica Pedagógica CEE/CEB
M^a Aparecida de Carvalho - Assessoria Técnica Pedagógica CEE/CEB

Comissão Ampliada:

Esmeralda Moura - Cons^a CEB/CEE
José Raildo Ferreira - FEPEC/AL
Luana Pommé da Silva - MST/AL
Ana M^a Vergne Morais - CEDU/UFAL
Sandra Lúcia Lira. - CEDU/UFAL

**LUIZ HENRIQUE DE OLIVEIRA CAVALCANTE
CONSELHEIRO RELATOR PRESIDENTE DA COMISSÃO – CEB/CEE**

**SARA JANE CERQUEIRA BEZERRA
CONSELHEIRA RELATORA VICE-PRESIDENTE DA COMISSÃO – CES/CEE**

IV - DECISÃO DAS CÂMARAS

As Câmaras de Educação Básica, de Educação Profissional e de Educação Superior acompanham o Voto da Comissão de Educação do Campo com as contribuições propostas nas Audiências Públicas, realizadas em 15, 20 e 26 de agosto de 2014, e submete à apreciação do Pleno deste Colegiado o Projeto de Resolução em anexo.

Maceió/AL, 20 de outubro de 2014.

**CONS^a ANA MÁRCIA CARDOSO FERREIRA
PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CEE/AL**

**CONSª MARLI MARLY SOCORRO PEIXOTO VIDINHA
PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL/CEE/AL**

**CONSª MARIA CRISTINA CÂMARA DE CASTRO
PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/CEE/AL**

V. DECISÃO DO PLENO

O Plenário do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, em Sessão realizada nesta data, aprovou o Parecer 0313/2014 - CEE/AL e a o Projeto de Resolução de Educação do Campo nº 040/2014 CEE/AL.

SALA DAS SESSÕES CÔNEGO TEÓFANES BARROS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, em Maceió/AL, 11 de novembro de 2014.

**JAIRO JOSÉ CAMPOS DA COSTA
PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS**

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, **Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas – FEPEC/2005**. Disponível em: www.grupos.com.br/group/fepec/messages.html

_____, **Plano Estadual de Educação, Lei nº 6.757/2006**. Alagoas – 2006. www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/...pee/PEE_AL.../file. Acesso em: 11 dez. 2013.

_____, **Referencial para Elaboração do Projeto Político Pedagógico** – Escolas Itinerantes em Alagoas elaborado pela PROER – Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEE/AL em 2006.

ARROYO, Miguel G. (Org) – **Da escola carente à escola possível**, 4. ed., São Paulo, Loyola, 1991.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 10 junho.

2014.

_____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF - 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Resolução CNE/ CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002.

_____, Ministério da Educação. **Referências para uma política Nacional da Educação do Campo**. In: Caderno de Subsídios. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB n. 01/2006** que dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF, 1º de fevereiro de 2006.

_____, **Panorama da Educação do Campo**. Brasília-DF: INEP-MEC, 2007.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Resolução CNE/ CEB n. 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. Diário Oficial, Brasília, DF – 2008.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF – 2010.

_____. **Política de Desenvolvimento do Brasil Rural (PDBR)**. 2010. Disponível em: http://www.deser.org.br/publicacoes/PDBR_Publica%C3%A7%C3%A3o%20final_LIVRETO.pdf

_____, Ministério da Educação. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014** que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF – 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2013. Brasília: Inep, 2013

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária, (in) Arroyo, Miguel G. (org.), **Da escola carente à escola possível**, 4. ed., São Paulo, Loyola, 1991.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação o Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARNEIRO, M.J. **Ruralidade: Novas identidades em construção**. In: Anais do Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. Brasília: SOBER, 1997. p. 147-185

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e

- territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- FERREIRA, Francisco Whitaker, **Cidadãos pela metade**, São Paulo, Paulinas, 2000.
- FRARE, Luiz José, **O sucesso das multisseriadas gaúchas**. Nova Escola, Abril, 1990.
- GIMONET, Jean-claude. **Praticar e Compreender: a Pedagogia da Alternância dos Ceffas**. São Paulo: Vozes, 2017.
- GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural Brasileiro**. 2. ed. Campinas:Unicamp. 2002. (Coleção Pesquisas, 1).
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 21/01/14.
- LEITE, Sérgio Celani, **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**, São Paulo, Cortez, 2000.
- LIRA, Sandra Lúcia. Tese de Mestrado: **Financiamento e Democratização da Educação Pública em Alagoas: os efeitos do FUNDEF**. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2001.
- LUNAS, Alessandra da Costa e ROCHA, Eliene Novaes, (orgs.) História e luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: **Caderno Pedagógico da Educação do Campo** (orgs.), Brasília, Dupligráfica, 2009.
- SACHS, Ignacy: **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. In: STROH, Paula Yone (Org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2000. 96 p.
- SILVA, Maria do Socorro, **Tentativa de construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: Saber, Querer, Sentir e Poder**. In: Lunas, Alessandra da Costa e Rocha, Eliene Novaes, (orgs). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo**, Brasília: Dupligráfica, 2009.
- VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias: o Brasil é bem menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP/Brasil: Autores Associados. 2. ed. 2003. Isbn: 978-85-62019-12-8