

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Um mecanismo de cidadania e redução da desigualdade social.

Eloy Alves Filho y .Arlete Salcides.

Cita:

Eloy Alves Filho y .Arlete Salcides (2009). *Um mecanismo de cidadania e redução da desigualdade social. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1973>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Um mecanismo de cidadania e redução da desigualdade social

Prof. Dr. Eloy Alves Filho

Universidade Federal de Viçosa

UFV/ MG – Brasil

eafilho@ufv.br

Profª Dra. Arlete Salcides

Universidade Federal do Pampa

UNIPAMPA/ RS - Brasil

arletesalcides@terra.com.br

Introdução

No cenário educacional brasileiro, década em que se vê expresso, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394/96), um artigo que denota o reconhecimento da necessidade de formulação de medidas de adequação da escola à vida do campo, e se verifica a aprovação, pela Câmara de Educação Básica vinculada ao Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, se ressalta a pertinência de uma pesquisa que objetivou conjugar esforços no atendimento de históricas demandas, até então desconsideradas como prioridades em Governos anteriores.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a

partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tal reconhecimento, como analisam Alves Filho e Salcides (2007), extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo. A emergência do conceito de educação do campo contrapõe-se à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”.

Tal acepção implica, como alertam Alves Filho e Salcides (2008), compreender a escola como importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo –, pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada.

Nesses termos, o que se deseja é que a educação do campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer. Defende-se, para tanto, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo.

Muitos são os diagnósticos que apontam para a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados [e, quando habilitados, o despreparo para atuar em escolas rurais – crítica aos currículos dos cursos de formação] e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado

às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

O desafio teórico atual, segundo analisa Caldart (2004), é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da educação do campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar novos conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Portanto, como analisa Vendramini (2007:129), “pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais”.

É preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais..

Nessa perspectiva, visamos contribuir para afirmar as relações de pertença ao campo e do reconhecimento dos sujeitos que habitam as áreas rurais brasileiras como membros de sua comunidade, autorizados a defender suas idéias e recriar formas de convivência e transmitir valores de geração à geração (ALVES FILHO e SALCIDES:2008).

2. Territórios de possibilidades

Considerando que para que se construa um Projeto de Formação Continuada para os professores que atuam nas escolas do campo com sede nos municípios de Arroio Grande e Jaguarão, urge ampliar os conhecimentos acerca das práticas pedagógicas vigentes, bem como de “quem são” e de “como vivem” as famílias que residem e se beneficiam dessas escolas, a pesquisa “Caracterização de saberes e de fazeres das escolas do campo dos municípios de Jaguarão e Arroio Grande/ RS”, concluída em março de 2009, objetivou, especialmente, contribuir para ampliar e aprofundar conhecimentos acerca de diretrizes e teorias que fundamentam, regulam e orientam a organização e o fazer pedagógico cotidiano nas escolas rurais dos municípios de Arroio Grande e Jaguarão.

Na perspectiva de descrever as práticas educativas em vigor, realizamos visitas de estudos às sedes das escolas rurais e fizemos registros em diário de campo (descritivo + fotográfico), utilizamos pautas [previamente elaboradas] para análise documental [Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Planos de Estudos] e realizamos entrevistas com as professoras que atuam nessas escolas e moradores das comunidades nas quais as seis escolas de cada município se inserem.

O processo de execução dos estudos viabilizou com que identificássemos, especialmente, os seguintes aspectos:

2.1. Nos cenários Jaguarenses:

No que tange à oferta de ensino, à exceção da Escola Municipal de Educação Básica Lauro Ribeiro, que funciona no regime de seriação, as demais escolas mantêm em funcionamento, geralmente no turno da manhã, no máximo duas classes multisseriadas, nas quais estão matriculados, no 1º ano ou de 1ª a 4ª série, alunos com idades entre 6 e 16 anos. Em cinco das seis escolas investigadas, atuam apenas professoras, sem o apoio sequer de funcionários. Suas rotinas de trabalho envolvem, além da docência, a recepção dos alunos, manutenção da limpeza do ambiente e preparo da merenda.

Quanto ao ambiente físico, observou-se que os prédios das escolas se encontram em estado regular de conservação, raras são as escolas que dispõem de pátio externo cercado ou mesmo área coberta ou de lazer. Na maioria dos casos, as escolas tem um banheiro, uma cozinha precariamente equipada, uma sala para servir a alimentação e duas salas de aula, com mobiliário em estado regular de conservação. Verificou-se, também, que a maioria das escolas não tem biblioteca, apenas um pequeno acervo de livros, nem mesmo tem laboratórios de ciências ou informática. Quanto a existência de equipamentos ou recursos de apoio didático-pedagógico, a maioria das escolas não dispõe de computadores, acesso à internet, TV a cabo, retro projetor, multimídia, data-show, tela de projeção, aparelho de vídeo-cassete, aparelho de DVD, projetor de slides ou mesmo um telefone fixo.

A análise dos documentos disponíveis nos espaços escolares possibilitou verificar, em primeiro lugar, que o Regimento Escolar vigente em cinco das seis escolas pesquisadas, foi elaborado pela mantenedora, ou seja, por representantes da Secretaria Municipal de Educação, e outorgado, indistintamente, a todas as escolas municipais, sem, portanto, ter qualquer relação com a realidade local, pois não houve o envolvimento de nenhum membro da comunidade escolar na sua produção.

A análise dos Projetos Político-pedagógicos viabilizou constatar que, tal como os Regimentos escolares, foi elaborado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o que significa concluir que seu texto não representa nem a realidade nem os interesses e expectativas da comunidade escolar e local.

A exemplo dos demais documentos analisados, os Planos de Estudos foram produzidos sem a participação das professoras que atuam em cinco, das seis escolas rurais jaguarenses. Consta,

como indicação de autoria, os nomes de professores, provavelmente, vinculados a escolas urbanas municipais. À exceção da Escola Básica Lauro Ribeiro, nas demais os planos de estudos limitam-se ao registro de unidades de ensino descontextualizadas, as seqüências de aprendizagem são listas de conteúdos estanques, faltam elementos, existem muitas lacunas, os conteúdos da estrutura dos diferentes componentes curriculares não têm nenhuma relação com a vida e o cotidiano dos alunos, isso sem mencionar a ausência de objetivos (gerais ou específicos) e da indicação de metodologia de ensino.

2.2. Nos cenários Arroiograndenses

Foi uma grata surpresa constatar que das seis escolas investigadas, apenas duas funcionam em regime multisseriado e a oferta limita-se as séries iniciais do Ensino Fundamental. As demais funcionam em regime de seriação, e mantém turmas de 1º ano e de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, sendo que uma delas, vinculada à rede pública estadual de ensino, oferece matrícula em turno integral, período em que os alunos se envolvem em atividades complementares. Ressalta-se, também, que na metade das escolas rurais funcionam classes de Educação Infantil. Chamou-nos a atenção que em duas das seis escolas funcionam projetos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, incluídos nas turmas de ensino fundamental.

Quanto à estrutura, duas escolas funcionam em prédios precários, com apenas uma sala de aula, um banheiro, uma cozinha e um pequeno refeitório. Os demais prédios estão em muito bom estado de conservação e abrigam salas de aulas, cozinha, banheiros, refeitório, e outros ambientes, como biblioteca, área coberta para atividades desportivas e recreativas. Em duas das escolas encontramos, também, laboratórios de informática bem estruturados e, ainda, numa delas, uma sala de apoio psico-pedagógico para atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

O mesmo pode-se observar em relação aos recursos didático-pedagógicos disponíveis. À exceção de duas escolas, as demais escolas têm um significativo acervo de livros, computadores, TV, retro projetor, data-show, vídeo cassete, DVD, projetor de slides, dentre outros.

A análise de documentos possibilitou verificar que os Regimentos das escolas, datados de 2001, foram, sem exceção, elaborados sem qualquer envolvimento das comunidades escolares locais, sendo outorgados pelas respectivas mantenedoras: Secretarias Municipal e Estadual de Educação, e seus textos não têm qualquer relação com as realidades e contextos das escolas. Vale destacar que em uma das escolas não havia sequer uma cópia do Regimento outorgado.

Quanto aos Projetos Político-pedagógicos, constatou-se o mesmo fenômeno: todos, sem exceção, foram elaborados por representantes das respectivas mantenedoras (Secretarias Municipal

e Estadual de Educação) e outorgados como referência a todas as escolas tanto urbanas como rurais.

Em relação aos Planos de Estudos dos diferentes componentes curriculares, observou-se que, a exemplo dos demais documentos, eles foram elaborados por representantes das mantenedoras. Identificou-se que os diferentes objetos de estudos compõem longas listas organizadas, de modo fragmentado, por bimestres, sem qualquer referência ou relação com situações concretas de vida dos alunos.

Observa-se uma fragmentação dos objetos de estudos por serem divididos em bimestres, séries ou anos e distribuídos em objetivos específicos demais, sendo identificadas algumas recorrências ao longo das diferentes séries/anos

3. Reflexões Finais

Foi possível verificar que, a exemplo do que ocorre na maioria das escolas rurais brasileiras, os projetos pedagógicos vigentes não atendem as expectativas e os interesses da população que vive no campo.

Embora possa-se reconhecer e valorizar alguns frutos do movimento de luta em favor de uma escola do campo de qualidade, percebemos que a típica escola rural nos municípios investigados permanece, na maioria dos casos, ainda aquela de instalação precária e improvisada, isolada e de difícil acesso, mantida pelo governo municipal, que oferece apenas o primeiro segmento do ensino fundamental, em classes multisseriadas, unidocentes, administradas por professoras mal remuneradas e pouco qualificadas, cuja prática pedagógica é orientada por referências curriculares de tempo e espaço de aprendizagem totalmente deslocadas do contexto e da cultura do campo.

Ao contrário do que se constata, as escolas do campo deveriam, conforme propõe Hage (2005), “incentivar os sujeitos a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura”, pois, ainda nas palavras do autor, “os sujeitos do campo são os protagonistas da educação que se realiza no Campo”.

Conforme recomenda Caldart (2004), “não se trata de propor algum modelo pedagógico para todas as escolas do campo, mas, sim, de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar”.

A participação democrática das comunidades escolares na educação é um caminho fundamental para se promover a qualidade. Esse é um movimento que tem um duplo sentido, pois

se de um lado a escola pode contribuir para a criação de soluções novas para a comunidade, essa pode, por sua vez, colaborar para que a prática escolar se inove, colocando os problemas reais da vida na sala de aula, quer dizer, torna-se possível realizar um trabalho contextualizado.

Pensar a escola rural, como recomenda Canário (1999), é refletir sobre o espaço em que se situa, é pensar nas suas necessidades e fragilidades, mas também em suas potencialidades, pois a escola deve andar em reciprocidade com as transformações que vão ocorrendo nos modos de vida e de trabalho local.

Conforme propõe Hage (2005), é papel da escola incentivar os sujeitos a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois “os sujeitos do campo são os protagonistas da educação que se realiza no Campo”.

Só assim, como problematiza Hage (2005), a educação passaria a ser entendida “não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de construção da hegemonia de um projeto de sociedade: “Includente, Democrática e Plural”.

Nesta perspectiva, a educação do campo parte do reconhecimento de que no campo existe uma pluralidade de sujeitos que podem conviver numa relação dialógica e fraterna”, e é partindo dessa compreensão, que propomos uma análise pedagógica do Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Plano de Estudo e estrutura física oferecida pela escola.

Infelizmente, estamos às portas do final da primeira década do novo século e o quadro que se vê são de escolas localizadas fora do perímetro urbano, tratadas como apêndices das escolas urbanas, oferecendo, em sua maioria, apenas o ensino fundamental, e em classes multisseriadas.

Urge no cenário brasileiro, como recomenda Canário (1999), refletir sobre o espaço em que as escolas rurais se situam, pensar nas suas necessidades e fragilidades, mas também em suas potencialidades, pois a escola deve andar em reciprocidade com as transformações que vão ocorrendo nos modos de vida e de trabalho local.

Referências Bibliográficas

- ALVES FILHO, Eloy; SALCIDES, Arlete Maria Feijó. Pausas para reflexões acerca da educação do campo no município de Gravataí. In: FRAGA, Hilda Jaqueline de. (Org.). Teorias & Fazeres: Caminhos da educação popular: Educação do campo..Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação, 2008, v. 15, p. 31-42.
- ALVES FILHO, Eloy e SALCIDES, Arlete. Vantagens da alfabetização na perspectiva de adultos residentes em áreas rurais do Brasil e de Portugal. Cadernos de História da Educação. UFU, v. 6, p. 87-105, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96)

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. *Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referências para uma política nacional de educação do campo. *Caderno de Subsídios*. Brasília: Inep/MEC, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: Inep/MEC, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo-Caderno de Subsídios. Brasília. Outubro, 2003.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Cadernos SECAD 2. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília - DF. Março de 2007.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. V. e SILVA JR. C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico*. S. Paulo: Ed. UNESP, 1999: 271-289.
- CASALI, Derli. Caminhos para uma educação do campo. Disponível em: www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=13211. 2004. Acessado em: 9 de março de 2009.
- HAGE, Salomão. A importância da articulação da identidade e pela luta da educação do campo. Texto apresentado no I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/ 2005.
- SALCIDES, Arlete. Relatório de Pesquisa: "Caracterização de saberes e de fazeres das escolas do campo dos municípios de Jaguarão e Arroio Grande/ RS" . Universidade Federal do Pampa/ Campus Jaguarão. Março de 2009.
- VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trábalo: Reflexões em torno do movimento sociais do Campo. *Caderno Cedes, Campinas*, vol. 27, nº 72, p.121-134, maio/ago. 2007. Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.Br](http://www.cedes.unicamp.Br). Acessado em 12 de março de 2009.