

GT 26 - Educação do Campo**AValiação e as Políticas da Educação do Campo**

Márcia Batista de Almeida (UFRB)

INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990, as propostas de inclusão têm se intensificado. Nesse sentido, as políticas e projetos com vistas à Educação para Todos têm ganhado destaque no cenário mundial. Este mesmo período data o início do Movimento de Articulação por uma Educação do Campo no Brasil principiada pelos movimentos sociais e por entidades de organizações sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). A Educação do Campo começa a ser instituída nas diferentes instâncias políticas a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96), que no artigo 28 estabelece normas permitindo adequações que levem em consideração as peculiaridades da dinâmica do campo, no aspecto organizacional e no que diz respeito às propostas metodológicas e curriculares. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 – Resolução 126/2003 – CEE – Educação do Campo representa outra conquista relevante no âmbito da luta por políticas públicas.

No tangente aos marcos legais, é certo que a legislação avançou no sentido de contemplar as especificidades das escolas do campo. Podem-se citar outras conquistas tais como: Em 2004 - Criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – MEC.2004 - Criação da Frente Parlamentar da Educação do Campo. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, DOU 05.11.2010, dentre outros e recentemente a elaboração do PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo. Mesmo com algumas ressalvas, é inegável que se trata de avanços valiosos.

Entretanto, muitos governos municipais, estaduais e também na esfera federal, ainda não incluíram em suas agendas as demandas e prioridades da Educação do Campo que visem garantir a universalização do acesso e permanência com qualidade, da população do campo à Educação Básica. Assim como as políticas em educação do campo ainda são um tema cercado de desdobramentos controversos. Existem contradições entre a legislação que discute e orienta mesmo que de forma incipiente, e a ação propriamente dita no interior das escolas. Falta acompanhamento e avaliação da implementação de tais políticas. Conforme aponta Caldart:

O desafio atual é o de construir o paradigma (Contra-Hegemônico) da Educação do Campo: Produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, conceitos, o modo de ver, as idéias que formam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação (CALDART *apud* MOLINA e JESUS, 2004, p.16).

Para Fernandes (2002), a Educação do Campo é um conceito cunhado para delimitar um território teórico, cujo pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive: da terra em que pisa, desde a sua realidade. Precisa-se intensificar a luta, pois, ainda sobreleva um modelo educacional que nega o campo como espaço de múltiplos saberes e que singulariza a diversidade cultural.

Implementar as propostas e ações políticas para as populações do campo na esfera municipal ainda se constitui um imperativo. É necessário avaliar tais ações e propostas a partir de um parâmetro que não seja o urbano, a partir de um modelo próprio, de indicadores contextualizados que auxiliem na operacionalização do que está posto no documento. Segundo Darling-Hammond e Ascher (2006), os indicadores são um conjunto de dados num processo de construção política reflexiva que auxilia um processo reflexivo de tomada de decisões. Servem para identificar áreas que demandam investigações mais aprofundadas e fornecer pistas para linhas de trabalho mais promissoras (DARLING-HAMMOND e ASCHER, 2006, p. 31).

Embora seja um tema relevante, o debate sobre Avaliação de Programas no Brasil é recente. Sendo assim, ainda não está presente no universo teórico/conceitual e na cultura avaliativa de muitos órgãos públicos. A Avaliação de Programas destina-se à avaliação de políticas, de planos ou projetos de instituições. Constitui-se um instrumento que pode ser usado pelos órgãos públicos para aferir a eficácia de seus projetos e ações, objetivando ajustes e reorientações. A partir das informações qualificadas advindas da avaliação é possível

substituir as ações que não estão dando certo, por outras estratégias destinadas a resolver o problema (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Freitas (2012) tece uma crítica ao sistema de avaliação brasileiro por aplicarem nas escolas do campo os mesmos testes elaborados para as escolas urbanas, desconsiderando as diferenças culturais, econômicas e sociais existentes entre essas duas realidades, e propõe:

Em contraposição a essa concepção dos sistemas de avaliação, é possível pensar um processo que tenha a perspectiva de fornecer informações úteis a processos internos das escolas destinados a pensar coletivamente a prática pedagógica e o desenvolvimento dos alunos. Para tal, deve-se enfatizar a organização do coletivo escolar e estimulá-lo a pensar os problemas pedagógicos da escola, mobilizando-o para garantir demandas da escola e, ao mesmo tempo, comprometendo-o com a melhoria dos processos escolares (FREITAS, 2012, p.714).

Embora a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002) represente nacionalmente uma importante conquista, a experiência de trabalhar no sentido contrário as políticas federais em educação nos territórios rurais tornou-se um elemento instigante para realizar uma pesquisa de caráter investigativo com vistas a propor alternativas exequíveis para as escolas do campo, na perspectiva municipal. Principalmente no tocante a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em âmbito municipal.

As Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa trata-se de um marco relevante para esta modalidade neste contexto. O referido documento apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e bases conceituais orientadoras da Educação Básica do Campo em Amargosa em seus níveis e modalidades de ensino, norteando os currículos, as práticas pedagógicas, definindo conteúdos mínimos e, por conseguinte, a formação continuada dos professores. A metodologia utilizada para a construção do documento foi o da reflexão-ação orientada pela pesquisa participante. Este documento fundamenta suas concepções no pensamento crítico e tem como pressupostos os marcos legais que regulamentam esta modalidade de ensino. Deste modo, representa uma importante conquista para a Educação do Campo no município.

A construção do referido documento deu-se de forma coletiva a partir da articulação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, representada por vários docentes do Centro de Formação de Professores – CFP, e do poder público municipal: (secretário de educação, gestores escolares, professores, funcionários e técnicos). Estas diretrizes representam um marco para o povo do campo amargosense, principalmente para as famílias

que desejam que sua geração permaneça vivendo e estudando no campo com igualdade de direitos.

Ressalta-se a relevância deste documento, que além de apresentar a fundamentação legal para esta modalidade de ensino embasada por um pensamento crítico, versa sobre a ação educativa desenvolvida na escola do campo fundamentada nas práticas sociais constitutivas de sua população (seus saberes, conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser e produzir, de relacionar-se com a terra e formas de compartilhar a vida).

Considera-se como desafio seguinte: cuidar da apropriação destes pressupostos por parte do coletivo de educadores que atua nas escolas do campo do município, isto é, desenvolver o processo de implementação do que está proposto no documento.

A partir desse contexto, admite-se que a construção de indicadores pode favorecer o processo de implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo, uma vez que o uso de indicadores para acompanhar e avaliar a implementação das ações constantes no documento, pode permitir o acompanhamento sistemático de forma a possibilitar o redirecionamento das ações com vista ao sucesso da operacionalização das Diretrizes.

Para atender às inquietações da investigação e construir os indicadores para avaliar a implementação do referido documento, partirei do entrelaçamento de perspectivas do pensamento de Worthen; Sanders; Fitzpatrick (2004), Belloni, Magalhães e Sousa (2007) e Freitas et al. (2009), que tratam da Avaliação de Programas. Ainda do ponto de vista conceitual e metodológico, utilizarei as contribuições de Arroyo; Caldart; Molina, (2004), dentre outros autores.

Investigar sobre a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo de Amargosa, permitirá acompanhar de que forma este processo está sendo realizado e a construção de indicadores destinados a aferição dos resultados esperados e não-esperados visando o redirecionamento das ações.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAR PARA GARANTIR

Historicamente constata-se no escopo das políticas públicas para a educação a predominância de uma cultura hegemônica e a negação de culturas marginalizadas, contribuindo para omitir a diversidade cultural em prol de ideologias sociais e políticas.

Vítima desse processo de uniformização foi à escola rural condenada a imitar a escola urbana (a escola única, pública, laica, científica, universal) como decorrência de um processo histórico de isolamento. Assim, os currículos escolares das escolas rurais impõem ao (à) aluno (a) da roça um mundo imaginário, uma realidade social contraste com observações e vivências das quais este (a) é sujeito histórico (SANTOS, 2003, p. 149).

É preciso propor políticas educacionais que pretendam recuperar as culturas negadas no âmbito do currículo, visto que este representa um dos meios de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 1995). As narrativas presentes no currículo da Educação do Campo precisam valorizar a experiência de vida dos alunos, pautando-se no diálogo, entendido como uma relação horizontal, oposta ao elitismo. Pois, na relação dialógico-educadora parte-se sempre da realidade do estudante, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir a partir daí o conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites (FREIRE, 1967).

Discutir políticas para a educação do campo requer considerar que a escola do campo se diferencia da escola urbana em muitos aspectos, dentre eles: a infraestrutura, o sistema de organização do ensino e a prática pedagógica dos professores, dentre outras especificidades, o que requer políticas específicas para esta realidade, mas também o acompanhamento e a avaliação de tais políticas.

Política pública em educação do campo está intimamente relacionada com a concepção de luta por direitos. “O campo de estudos da política educacional é aquele que analisa os interesses sociais e econômicos presentes nos programas e ações governamentais na esfera da educação” (TAFAREL; MOLINA, 2012). Para estas autoras, nossos planos educacionais vêm de outros países que atendem aos interesses capitalistas. Em decorrência disso, os movimentos sociais do campo tem pressionado o Estado a implementar políticas de Educação do Campo. Disputam a construção de políticas públicas que garantam os direitos sociais a todos os camponeses, principalmente o direito à educação. Para isso defendem uma política diferenciada na forma e no conteúdo e que conte com a participação de seus sujeitos. Em virtude disso, tais movimentos têm sofrido ataques dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista e de setores do estado. (TAFAREL; MOLINA, 2012).

Ao definir políticas públicas, Molina (2012, p.586) esclarece: “Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais”. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas

públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais. “Um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. (CHAUÍ, 2003 *apud* MOLINA, 2012 p. 586). Essa é a principal característica da ideia de direito: ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social.

Coadunando tais concepções e argumentos Haddad (2012), afirma que conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. A educação passou a ser reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. Sabe-se que por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídas e consolidadas ao longo da história da humanidade. O autor discute o fato que nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Segundo ele, a educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos.

Entretanto o autor denuncia que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até os dias atuais. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação tem sido lembrada como formação para a cidadania. Deste modo, ele sinaliza que a escolarização no Brasil, trata-se ainda de um direito a ser conquistado. E no contexto específico, a educação para os povos do campo o distanciamento entre o prescrito e o vivido é ainda maior.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para investigar a temática proposta, proponho como o campo empírico da pesquisa duas das 30 escolas municipais do campo da rede de ensino do município de Amargosa. **Espera-se ao final da investigação apresentar como produto, uma dissertação acompanhada de um material impresso e em mídia contendo os indicadores construídos.**

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 169) o caráter representativo de uma amostra depende da maneira pela qual ela é estabelecida. Nesse sentido, foram utilizados como critérios para a escolha das escolas aspectos relacionados à infraestrutura, a localização e a relação escola-comunidade. A Escola William D'Ávila de Bastos pertencente ao núcleo seis, que é composto por sete escolas. É a única escola que oferece Educação em tempo integral no município e oferece as melhores condições do ponto de vista estrutural e pedagógico. Além disso, possui boa relação com a comunidade na qual está inserida. Em contrapartida, a Escola Municipal São Bento, do núcleo cinco, também composto por sete escolas, mas que apresenta condições marcadamente distintas da citada anteriormente, do ponto de vista da infraestrutura e da participação da comunidade principalmente.

A abordagem adotada para a realização desta pesquisa será a qualitativa, o procedimento metodológico será o estudo de caso. Quanto aos instrumentos de coleta de dados serão utilizados pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados da pesquisa será utilizado método de construção da explanação.

A abordagem qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre o sujeito e o ambiente pesquisado. Mesmo utilizando técnicas quantitativas, adotará predominantemente técnicas qualitativas, visto que a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente para a obtenção de dados descritivos, valoriza a perspectiva dos participantes e enfatiza mais o processo do que o produto (BOGDAN & BIKKLEN, 1994).

Em função da necessidade de conhecer o processo de implementação das Diretrizes no âmbito municipal, adotou-se o estudo de caso como delineamento, que de acordo com Yin (2001), é o delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.

Como é característico do estudo de caso, será utilizada mais de uma técnica no processo de coleta de dados com o intuito de corroborar, ou permitir comparar e/ou ampliar as conclusões/inferências obtidas, visto que as múltiplas fontes de evidência concorrem para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Para a coleta de dados, serão utilizados diferentes instrumentos. Os dados serão obtidos mediante análise de documentos e entrevistas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Os dados coletados se circunscreverão ao período de 2012 a 2013.

Optou-se pela entrevista por ser um dos instrumentos de coleta de dados que permite a interação entre o pesquisador e o pesquisado, não estabelecendo uma relação hierárquica entre eles como nas demais técnicas. Principalmente neste caso, a opção foi pela entrevista

semiestruturada, por não haver imposição de uma ordem rígida de questões. Esta técnica permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, uma vez que estas são a verdadeira razão da entrevista.

Os interlocutores da entrevista serão o Secretário de Educação, os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores das escolas unidade-caso já mencionadas.

Para complementar as informações obtidas pelas outras técnicas utilizadas, recorrer-se-á nesta pesquisa à análise documental, que é considerada uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, uma vez que os documentos são considerados uma fonte estável e rica. Assim, os documentos serão utilizados na busca de evidências que fundamentem as declarações do pesquisador e validem as informações obtidas através da entrevista e da observação. A saber: As Diretrizes para a Educação Básica do campo em Amargosa- Bahia, Projeto Político Pedagógico das escolas e dados do censo escolar.

Analisar os dados consiste em examinar, classificar categorizar ou mesmo recombinar as evidências conforme proposições iniciais da pesquisa. Neste caso, se dará a partir da descrição do caso utilizando como método de condução da análise do estudo a construção da explanação que ocorre de forma narrativa. Trata-se de uma análise dos dados do estudo de caso através da qual o investigador busca explicar o fenômeno explicitando um conjunto de elos causais em relação a ele (YIN, 2001, p.141).

Concomitante à análise de dados, propõe-se a construção de indicadores para acompanhamento e avaliação das ações que envolvem a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo de Amargosa, a serem apresentados ao final do curso.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para romper com este modelo que invisibiliza o campo e suas especificidades é necessário quebra de paradigmas e reestruturação dos sistemas educacionais nas esferas pedagógica, administrativa e financeira. Não se trata de um processo natural, sem a existência de conflitos políticos e ideológicos. Requer além de políticas públicas específicas para este fim, um plano articulado envolvendo acompanhamento e avaliação das ações e propostas política para este contexto, para subsidiar o processo de implementação de práticas que respeitem a diversidade do campo no domínio da sala de aula, das unidades escolares e dos sistemas educacionais.

A avaliação de programas tem sido utilizada por órgãos públicos brasileiros, a fim de obter informações relevantes que auxiliem na tomada de decisão. Estudiosos da área

recomendam que o foco dos processos de avaliação esteja nos municípios, contrapondo a avaliação voltada para o controle e para cobrança e defendendo um modelo voltado para o desenvolvimento das políticas públicas.

Investigar o processo de implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo de Amargosa e a apropriação da mesma por parte das escolas municipais, além da construção de uma produção acadêmica na área de Educação do Campo tem a pretensão de constituir-se um instrumento de influência na aplicabilidade de tão importante documento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL.Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

DARLING-HAMMOND, L; ASCHER, C. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n. 35. São Paulo: FCC, set./dez. 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada.In: **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. v. 4, 89-101, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L.C. Sistemas de Avaliação e controle. Verbete. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV; FIOCRUZ, Expressão Popular 2012.

LAVILLE, C e DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Senttineri. Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 85-196.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5)

SANTOS, F.J. Por uma escola da roça. In: **Revista FAEBA**- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.12, n.19, p.147-158, jan/jun, 2000.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159- 189.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.