

Intersetorialidade na política de educação do campo: oportunidades e limites na ação dos conselhos municipais

*Wagner José de Aguiar**

*Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa***

Resumo

O presente artigo discute oportunidades e limites para a intersetorialidade na política de educação do campo, a partir da inserção do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável e do Conselho Municipal de Meio Ambiente na sua implementação local. A pesquisa foi realizada no município de Brejo da Madre de Deus, no Agreste Central de Pernambuco, através de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os conselhos investigados têm abordado aspectos educacionais na sua atuação e promovido ações pontuais com envolvimento do setor educacional. Entretanto, limites são visíveis ao fortalecimento da intersetorialidade, recomendando-se a experimentação de um fórum interconselhos de educação do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Intersetorialidade; Conselhos Gestores.

* Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil.
E-mail: wagner.wja@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-7735-2600>.

** Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil.
E-mail: aparecidatcosta@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0003-1474-5516>.

Intersectoriality on field education policy: oportunities and limits in action of the municipal councils

Abstract

The present article discusses oportunities and limits for the intersectoriality in politics of field education, from the insertion of the Municipal Council of Sustainable Rural Development and of the Municipal Council of the Environment in their local implementation. The research was developed in the municipality of Brejo da Madre de Deus, in the Agreste Central of Pernambuco, through semi-structured interviews and analysis of documents. The councils investigated have presented insertions of educational aspects in his activity and promoted punctual actions with involvement of the education sector. However, limits are visible to the strengthening of intersectoriality, recommending the experimentation of an interdisciplinary forum of education of the field.

Keywords: Field education; Intersectoriality; Manager councils.

Intersectorialidad en la política de educación del campo: oportunidades y límites en la acción de los consejos municipales

Resumen

El presente artículo discute oportunidades y límites para la intersectorialidad en la política de educación del campo, a partir de la inserción del Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sostenible y del Consejo Municipal de Medio Ambiente en su implementación local. La investigación fue realizada en el municipio de Brejo da Madre de Deus, en el Agreste Central de Pernambuco, a través de entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los consejos investigados han abordado aspectos educativos en su actuación y promovido acciones puntuales con participación del sector educativo. Sin embargo, límites son visibles al fortalecimiento de la intersectorialidad, recomendándose la experimentación de un foro interconsejos de educación del campo.

Palavras-chave: Educación del campo; Interseccionalidad; Consejos de políticas públicas.



Introdução

O presente artigo é fruto de um estudo realizado no curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável, oferecido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Renaform/MEC) e pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no período de dezembro de 2014 a fevereiro de 2016. Nesse contexto, busca oferecer às universidades e aos demais entes da política pública educacional, nos diferentes níveis de sua governança, elementos que os auxiliem na retroalimentação de suas agendas com vistas a um projeto de educação democraticamente construído *com* os sujeitos do campo, e não somente *para* o campo.

A pesquisa de cunho qualitativo, conduzida através de entrevistas semiestruturadas com representantes da gestão educacional e de conselhos municipais ligados aos setores de educação, agricultura e meio ambiente, incluindo ainda a análise de atas de reuniões dos colegiados e planos setoriais, buscou responder à indagação: quais as possibilidades e os limites para uma ação intersetorial que envolva o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS) e o Conselho Municipal de Meio Ambiente (Condema), como partícipes na implementação local da política pública de educação do campo? Para desenvolver essa questão, escolheu-se o município de Brejo da Madre de Deus, inserido no Agreste Central de Pernambuco, Nordeste do Brasil.

O município em tela, situado a 198 km do Litoral, apresenta uma fisionomia predominantemente rural distribuída entre ambientes de caatinga e de brejos de altitude (ilhas de mata atlântica), possuindo 41 das suas 48 escolas municipais na zona rural. Com uma população de 49 mil habitantes, tem o turismo e a agropecuária como duas importantes bases econômicas locais e variadas em razão da diversidade ambiental do seu território. Dada a condição, um conjunto de esforços endógenos vem sendo envidados no intuito de promover e difundir práticas sustentáveis nas atividades produtivas, o que atraiu para o município o título de “Capital da Agroecologia”, conferido pela Lei Estadual Lei 14.612/2012. Por outro lado, as áreas de brejo de altitude têm sido alvejadas pelo setor da energia eólica que tem visto, nas contradições e fragilidades da política ambiental, uma oportunidade para capitalizar a lógica capitalista de produção do espaço, degradando a natureza e desterritorializando comunidades e práticas adequadas de um modelo contra-hegemônico de desenvolvimento rural.

Frente ao panorama de um pequeno município do Semiárido nordestino, reconhecido como a Capital da Agroecologia e com 85% de suas escolas rurais, viu-se a oportunidade viabilizar a pesquisa sob o pressuposto de que a ação intersetorial entre órgãos gestores de educação, de meio ambiente e de desenvolvimento rural sustentável pode contribuir para uma concepção integrada de educação do campo por parte das políticas locais. O direito à educação do campo é indissociável dos demais direitos que o Estado deve assegurar às populações camponesas, o que requer um projeto político-pedagógico de escola identificado com a realidade do território onde esta se encontra inserida. Grande parte das escolas do campo ainda demonstra dificuldades em contextualizar



suas práticas curriculares, dada a hegemonia de um modelo educacional alienante e a serviço do crescimento urbano-industrial.

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise de oportunidades e limites para a intersectorialidade na política pública de educação do campo, no âmbito municipal, tomando por base a atuação de três conselhos gestores específicos – CME, CMDRS e Condenma – na sua relação com a gestão educacional local. A opção por estes dois últimos conselhos deu-se em razão da ênfase de suas pautas na sustentabilidade enquanto um dos princípios regentes da educação do campo. Ressalte-se que as reflexões aqui apresentadas não são restritas ao caso investigado, espacial e temporalmente delimitado, mas levam em consideração a atual conjuntura em que a política pública educacional encontra-se na agenda neoliberal vigente.

O conteúdo do texto foi organizado em quatro partes: na primeira discorre-se sobre a arquitetura da política de educação do campo e o papel dos conselhos gestores. A segunda parte ocupa-se de situar a intersectorialidade como pilar da política de educação do campo, confrontando as lógicas setorial e territorial presentes no planejamento público. Na terceira aborda-se o estudo de caso na Capital da Agroecologia sendo apontadas, na última parte, as principais considerações em torno do foco investigado.

A Política de educação do campo e o papel dos conselhos gestores: notas iniciais

A emergência da educação do campo como política pública reflete um histórico de luta dos movimentos sociais na busca por uma concepção de acesso ao direito à educação fundamentada nas identidades e nas necessidades e anseios das populações camponesas, historicamente negligenciadas pelo Estado. A gênese desse processo remonta ao *Movimento por uma Educação do Campo*, impulsionado por organizações e movimentos sociais opositores ao paradigma da *educação rural* (desenraizada do território e destinada à instrumentação do trabalho camponês para o crescimento urbano e industrial), no qual foi formalizada a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, ocorrida em 1998. Essa articulação, que congregou setores diversos (movimentos camponeses, universidades, igreja católica etc.), manteve-se ativa até a segunda Conferência Nacional, realizada em 2004, visto que no primeiro governo Lula as demandas pautadas pela Articulação obtiveram respostas satisfatórias por parte do Ministério da Educação (MUNARIM, 2011).

Dentre as principais conquistas, obtidas no marco regulatório, destacam-se: a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; o Parecer CEB nº1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância; e o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Além destes, cabe citar ainda o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), cujas perspectivas vieram ao encontro do fortalecimento da identidade territorial da escola e, concomitantemente, ao cumprimento do direito à educação do campo (MOLINA e FREITAS, 2011).



Esse conjunto de instrumentos, conquistados na contramão do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010¹, representou um importante referencial para que União, Estados e Municípios pudessem ser administrativa e legislativamente responsabilizados pela educação do campo. Entretanto, o maior obstáculo reside no não-cumprimento desses marcos pelos Municípios e Estados (MUNARIM, 2011). De acordo com Molina e Freitas (2011), os elevados índices de precariedade educacional no meio rural brasileiro justificam-se, em grande parte, pelo tratamento inferiorizado das questões ligadas à zona rural pelos gestores públicos, ao ponto de muitas escolas rurais receberem o que sobra das escolas da cidade, como o mobiliário e os meios de transporte. Ademais, inclui-se também a falta de professores qualificados e valorizados e a carência de recursos de apoio ao trabalho pedagógico. Em meio a esse contexto, qual deveria ser o papel dos conselhos gestores?

Os conselhos gestores são mecanismos de participação social, que integram representantes de governos e da sociedade civil organizada nas tomadas de decisão e no controle de políticas públicas, adotados a partir da Constituição Federal de 1988 nos diferentes setores e três níveis da federação. Na perspectiva descentralizar a gestão das políticas públicas, em contraponto ao modelo centralizador preexistente à promulgação da Constituição Cidadã, os governos estaduais e municipais passaram a assumir parte da responsabilidade pelo planejamento e execução das políticas públicas, recebendo recursos transferidos pela União mediante, dentre outros critérios, à existência de conselhos gestores em suas esferas de atuação (GOHN, 2002). Na política educacional, esse condicionamento não foi notado visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) sequer fez menção à figura do conselho (GUIMARÃES, 2006), de forma que os conselhos educacionais vieram a se disseminar somente após o início da implementação de programas que envolviam repasses intergovernamentais de recursos.

Uma vez vislumbrado o princípio da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal (Art. 206, VI) e na LDBEN (Art. 3, VIII), ratificado nos marcos regulatórios da educação do campo – Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Arts. 10 e 11) e Decreto Federal nº 7.352/2010 (Art. 2, V), deve-se frisar que

Assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é *tarefa dos poderes públicos* (DOURADO, 2007, p. 939 – grifo nosso).

Na política educacional, em âmbito municipal, a criação de conselhos gestores representou a abertura de um espaço de gestão à participação comunitária – tradicionalmente restrita aos corpos administrativo e docente da escola² – estratégico para a discussão

¹O PNE 2001-2010 abordou a educação do campo de forma inadequada e insuficiente, sendo um instrumento a serviço do desenvolvimento rural capitalista, dado o fechamento massivo de escolas do campo verificado no seu período de implementação. Segundo Molina e Freitas (2011), em 2002 existiam 107.432 escolas no meio rural e, em 2010, eram 78.828 escolas existentes, representando o fechamento 28.604 escolas do campo em todo o país.

²De acordo com Teixeira (2004), a origem dos conselhos de educação remonta à Era Imperial, atravessando várias mudanças ao longo do século XX até chegar ao formato de conselho gestor.



das questões educacionais e no planejamento de ações em função de um diagnóstico local (COSTA, 2016; GOHN, 2011). Na política de educação do campo, os CME deveriam fiscalizar e exigir o cumprimento dos marcos regulatórios supracitados, discutindo com as comunidades rurais as carências educacionais locais e formulando proposições a serem incorporadas nas prioridades da gestão municipal. Não obstante, grande parte das experiências dos CME exibe uma baixa apropriação dessas instâncias pela população, em virtude do seu caráter relativamente recente, assim como a dificuldade de uma abordagem mais holística da educação, devido ao predomínio de atribuições técnico-burocráticas (GUIMARÃES, 2006).

A mudança de paradigma da educação rural para a educação do campo não pode ser vista apenas em função da análise da escola rural, mas considerá-la dentro da sua relação com o território e com os projetos de desenvolvimento em disputa que afeta a vida da comunidade escolar. Isso significa reconhecer que a gestão da política de educação do campo requer uma configuração diferenciada, em que demandas e decisões coletivamente tomadas extrapolem o espaço físico das escolas. Essa reconfiguração passa por uma mudança de concepção de organização da gestão pública, convencionalmente setorialista e desterritorializada.

Entre a setorialidade e a territorialidade do planejamento público: a intersetorialidade como pilar da política de educação do campo

A fragmentação na produção do conhecimento, típica da sociedade moderna, exerceu influência determinante no modelo de organização da gestão das políticas públicas. A lógica setorial de lidar com problemas e soluções, inspirada na leitura disciplinar da realidade, traz consigo algumas características, tais como: a aglutinação de interesses em torno uma matéria específica, a verticalidade das normas e decisões e a tendência a uma unidade de entendimento perante os fatos, mediante o apaziguamento entre opiniões conflitantes. O reflexo da prevalência desse modelo tem sido a emissão de respostas superficiais e fragmentadas às demandas das populações, por parte das instituições do serviço público.

Nesse contexto, Beduschi Filho e Abramovay (2004) destacam que a superação da lógica setorial por uma lógica territorial de repartição dos recursos figura como um desafio para o planejamento público brasileiro. Pelo enfoque setorial, os recursos têm sido tradicionalmente redistribuídos para as localidades por uma agência central, de modo que muitos municípios se mantido numa condição de recebedor passivo, com baixa capacidade empreendedora. Aos conselhos gestores tem competido fazer a mediação entre os recursos federais e as populações beneficiadas, assim como a fiscalização da correspondência da aplicação destes às reivindicações elaboradas no setor específico. Destarte, a lógica setorial impõe aos conselhos de políticas públicas uma composição de temas e atores determinada verticalmente, por quem endereça os recursos a serem localmente investidos. Por outro lado,

A abordagem territorial baseia-se na definição de um “projeto territorial”. Esse projeto é construído com a participação de atores locais públicos e privados, que vão desenhar



um programa de desenvolvimento para a área, que, posteriormente, será discutido e negociado com as autoridades regionais e nacionais competentes. (Ibid., p. 49).

Do ponto de vista da educação do campo, a lógica territorial vem ao encontro da configuração de uma política em que as populações camponesas, mais do que “beneficiárias passivas de frutos de engenhosos programas de desenvolvimento” (SEN, 2010, p. 77), sejam sujeitos ativos na melhoria de sua condição social. Contudo, pela lógica setorial, a educação do campo tem sido reduzida a mais um ponto na pauta da agenda dos CME, muitas vezes abordada apenas em virtude de problemas pontuais e imediatos do funcionamento da escola e com envolvimento mais visível dos atores desse contexto. Não se trata de desmerecer a importância dos conselhos na democratização da gestão educacional, mas de sublinhar algumas fragilidades na adequação desta – em boa parte, já conhecidas – e reafirmar a necessidade de uma perspectiva diferenciada de gestão democrática para a educação do campo (MARTINS, 2012). É nessa esteira que recebe destaque o pilar da intersectorialidade.

Segundo Nascimento (2010), a intersectorialidade parte do entendimento de que as políticas setoriais nem sempre apresentam soluções completas, havendo a necessidade de comunicação para identificar as carências e os benefícios a serem oferecidos. Na mesma direção, Junqueira (1998, p. 15) apontou que essa perspectiva visa “superar a fragmentação das políticas e considerar o cidadão na sua totalidade, nas suas necessidades individuais e coletivas”, totalidade essa que passa relações entre sociedade e natureza. Em ambos os autores, é frisada para o Estado a importância da intersectorialidade na otimização dos recursos disponíveis, utilizados no trato das demandas da população em seu território jurisdicional, conferindo ao território maior destaque em vez de uma atenção restritamente setorial.

De acordo com Dozzi (2013), a ação intersectorial encontra na gestão pública vigente algumas dificuldades que vão desde a resistência a mudanças necessárias (algumas destas, levando à fragmentação de poder e à exposição de conflitos de interesse) até o descrédito dos seus resultados pelos atores envolvidos, devido à ausência de experiências prévias. Outro fator dificultante é o temor, por parte dos atores públicos, de que a intersectorialidade seja uma ameaça à governabilidade e à setorialidade o que, segundo a leitura de Nascimento (2010), não deve ser visto dessa forma, uma vez que a intersectorialidade deve ser considerada como complementar e não antagônica ou substitutiva da lógica setorial. De certa forma, é preciso que se atente para o aspecto de que a mudança de estrutura e a mudança de cultura organizacional são processos interrelacionados, mas não ritmicamente simultâneos.

Vista pelo prisma da educação do campo, a intersectorialidade é reconhecida como um pilar estruturante, uma vez que o processo constitutivo dessa política não derivou de uma luta protagonizada apenas pelos atores do setor educacional ou vinculada à educação como uma pauta isolada. Conforme as palavras de Santos, Paludo e Oliveira (2009, p. 62), “não há como garantir uma política pública de educação desvinculada de outras políticas voltadas para a população trabalhadora do campo”. Ao tratar-se do direito à educação do campo deve se levar em conta outras questões como o acesso à alimentação, o saneamento, o transporte, a segurança etc., que afetam diretamente o cotidiano dos educandos e suas famílias.



Partindo da ênfase dada à ação dos conselhos municipais e considerando a multiplicidade dos contextos, busca-se no próximo tópico discutir oportunidades e limites para a abordagem intersetorial na política pública de educação do campo, à luz do estudo de caso realizado na Capital da Agroecologia no Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil.

A política de educação do campo na Capital da Agroecologia: oportunidades e limites para a intersetorialidade

O estudo de caso realizado foi estruturado em três etapas principais, segundo os objetivos específicos da pesquisa: (i) *identificação de aspectos da educação do campo na política municipal de educação*, tomando por base a análise da legislação municipal, do Plano Municipal de Educação e de atas de reuniões do CME, assim como depoimentos dados em entrevista³ por representante da Secretaria Municipal de Educação; (ii) *investigação da inserção do CMDRS e do Condema na política de educação do campo*, a partir de evidências constatadas por meio da análise de seus regimentos e atas de reuniões e de planos setoriais, além de entrevistas semiestruturadas com representantes desses conselhos; (iii) *análise do entendimento dos órgãos investigados quanto a oportunidades e limites para a intersetorialidade*, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir, conforme a ordem das etapas do estudo.

A educação do campo na agenda educacional da Capital da Agroecologia: uma abordagem político-pedagógica diferenciada?

Conforme foi introduzido, a escolha pela realidade de Brejo da Madre de Deus para o estudo de caso foi movida por duas características que, num primeiro momento, levaram à esperança de que a abordagem político-pedagógica da educação do campo pudesse ser diferenciada frente à hegemonia do paradigma da educação *no* campo na maioria das escolas rurais: a localização predominante das escolas municipais na zona rural (85% do total existente) e a identidade do município como a Capital da Agroecologia. Será a política educacional do campo, na Capital da Agroecologia, uma exceção ao contexto geral?

A rede municipal abrange 48 escolas distribuídas em cinco setores (A, B, C, D e E), atendendo estudantes da educação infantil, do ensino fundamental, tendo abrangido a Educação de Jovens e Adultos (EJA), hoje sob a atenção da rede estadual. Segundo o Censo Escolar, no ano de 2014 era 43 o número de escolas rurais do município, atendendo a 1.595 estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ratificando a insuficiência da oferta educacional nos anos finais desse nível (MOLINA e FREITAS, 2011). No ano de 2010 eram 2.537 estudantes atendidos em 47 escolas. Na

3As entrevistas realizadas foram conduzidas com o subsídio de roteiros, sendo audiogravadas mediante a leitura e a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos colaboradores. Para preservar a identidade destes, optou-se em identificá-los no texto por letras do alfabeto grego.



visão da representante da Secretaria, boa parte das unidades de ensino demonstra atender a padrões de um bom funcionamento, nos quesitos de infraestrutura, alimentação escolar e material didático.

A maioria das escolas do campo inclui as multisseriadas, descritas por D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 315) como “pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula”. No município estudado, essas escolas de difícil acesso são identificadas principalmente na região dos brejos de altitude (ou seja, áreas serranas), que corresponde a aproximadamente 10% do território municipal, sendo essa dificuldade administrada pela priorização de professores que residam na própria localidade. Dada a condição, a gestão das escolas é feita de forma itinerante, ou seja, cada setor de escolas dispõe de um coordenador/a, designado/a pela Secretaria de Educação, responsável por fazer o acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas.

Para Martins (2012), a gestão escolar do campo precisa revestir-se das mesmas especificidades com as quais a educação do campo necessita ser considerada e implementada. Contudo, a adoção do modelo de gestão itinerante tem sido comum em muitos municípios, sendo notória a carência de estudos sobre esse formato e os impactos decorrentes sobre a gestão educacional democrática. No caso pesquisado, o processo de escolha desse coordenador ou “gestor itinerante” (indicado pelo Poder executivo) exhibe uma primeira fragilidade quando, pela Lei, caberia à comunidade escolher o/a gestor/a escolar. Na discussão de Costa (2016), a gestão democrático-participativa ainda é uma realidade distante das escolas brasileiras, rurais e urbanas, visto o descumprimento dos marcos regulatórios que, dentre outras questões, orientam a escolha democrática dos seus gestores.

Do ponto de vista da formação de professores e da proposta pedagógica, a maior parte dos/das docentes do município possui formação em nível de pós-graduação. Por outro lado, foi atestada a inexistência de uma política de formação continuada voltada à realidade do campo, havendo apenas inserções pontuais através de capacitações ligadas a programas, a exemplo do Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), ofertado a todos/as os/as professores/as do município. Um dos módulos das capacitações foi dedicado às escolas multisseriadas, o que permitiu uma abertura ao reconhecimento das especificidades da realidade educacional do campo, segundo a avaliação feita pela entrevistada da Secretaria (Alfa). Outra possibilidade sinalizada foi a busca pela adesão ao Programa Escola da Terra:

Atualmente fizemos uma adesão ao programa Escola da Terra. [...] Nesse processo de ação, a gente está tentando agora, para 2016, levar professores para ter essa formação, que possa direcionar a esse novo olhar [...]. Então, como a maioria das nossas escolas é multisseriada, e não se tem realmente um trabalho especificamente em série, aí essas são as soluções. [...] Os professores vão ter agora a oportunidade de vivenciar, até porque ele é um curso que não vai dar subsídios didáticos [...]. Ele vai dar o suporte de compreensão – o que é a educação do campo, no âmbito da política, no âmbito das questões do meio ambiente, da agroecologia: tudo isso a gente deve reverter em prática na escola. (Alfa).



Nessa perspectiva, Silva e Carmo (2008) discutem a importância de políticas de formação para os professores que atuam nas escolas do campo, em especial para aqueles cuja trajetória de formação tenha se dado desvinculada dos movimentos sociais ou fora do contexto da realidade rural. Numa análise conduzida pelos autores no contexto da Zona da Mata de Pernambuco, alguns fatores têm sido identificados como negativos para a construção da identidade profissional dos professores que atuam no campo, dentre estes “a falta de credibilidade, os baixos salários, a deficiência de uma formação inicial, a falta de prestígio da comunidade” (Ibid., p. 69), além da prevalência da visão de educação rural presente em muitos discursos e atitudes governamentais.

Um dos agravantes identificados no município foi a ausência de uma coordenação específica e de uma proposta curricular específica para as escolas rurais, como orienta o marco regulatório – ou seja, *na Capital da Agroecologia, a educação no campo também vigora*. Tal lacuna foi reforçada pela incipiência da educação do campo na pauta do CME⁴, mencionada apenas na reunião ordinária de outubro de 2015 conforme o livro de atas, onde constavam registros de apenas 10 reuniões (9 realizadas no ano de 2015 e uma no ano de 2008). Essa fragilidade foi reconhecida tanto pela representante da Secretaria de Educação como pelo Presidente do CME, ao mesmo tempo em que apontada uma gradativa atenção à educação do campo pelo colegiado:

Então, essas coisas ainda precisam do olhar do conselho. Talvez o conselho ainda não adentrou, principalmente, as questões pedagógicas, como é que o professor está trabalhando e como muitas outras questões. Assim, para o campo, você sabe, o olhar fica bem mais difícil de chegar. [...] Ainda é muito novo; não se é discutido, na verdade, com o olhar bem mais sério do que aquele que os povos do campo necessitam. (Alfa)

[...] Em gestões anteriores, estava se fechando muitas escolas do campo. Então, tá sendo dada toda uma atenção especial para que as pessoas permaneçam no campo e que trabalhe a partir de sua realidade. [...] Esse ano já foram abertas escolas que estavam fechadas. (Beta)

Embora o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 371/2015, tenha feito alusão ao campo em 12 das suas 18 metas (abrangendo a universalização do direito à escolarização, a educação em tempo integral, o ensino profissionalizante e a política de formação de professores/as), é necessário que se afirme que, sem uma abordagem político-pedagógica específica, tais metas correm o risco de ter efeito insuficiente. Ademais, em termos da gestão do PME, a lei reproduziu a lógica setorial dos planos estadual e nacional, priorizando a participação dos atores ligados ao setor educacional. Como ressaltou Dourado (2007, p. 924), “a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins

⁴O CME de Brejo da Madre de Deus foi criado em 1995, atualmente regido pela Lei Municipal nº 369/2015, segundo a qual deve ser composto por 16 membros (8 titulares e 8 suplentes), representantes dos segmentos: Secretaria Municipal de Educação (2 membros), professores e gestores de escola (4 membros), pais de alunos da rede municipal (4 membros), alunos da rede municipal (2 membros) e sociedade civil (2 membros).



a serem alcançados”. Destarte, as especificidades e fins da educação do campo requerem outra concepção de PME.

Outra ressalva feita pelo autor é que esse instrumento, enquanto plano de Estado, deveria implicar sobre o redimensionamento da gestão e, primordialmente, do orçamento público, dinâmica esta bloqueada pela prevalência da lógica setorial, em virtude da qual “o município é uma instância adequada de controle, mas nem sempre de planejamento” (BEDUSCHI FILHO e ABRAMOVAY, 2004, p. 60). Uma vez intencionado um enfoque territorial, com vistas à educação *do* campo, é crucial que o PME seja um instrumento publicamente apropriado e participativamente (re)desenhado, não apenas pelos agentes educacionais, mas pelo conjunto plural de atores e setores das políticas públicas de desenvolvimento rural. Esse é um movimento que deve passar pelo reconhecimento dos olhares sobre a educação do campo em outras arenas externas ao setor educacional.

A inserção da educação do campo na pauta do CMDRS e do Condema

O CMDRS e o Condema, tal qual o CME, foram conselhos gestores criados por indução da legislação federal: o primeiro decorreu do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), instituído pela Lei Federal nº 1.946/1996, sendo regido pelo Decreto Federal nº 3.508/2000; o segundo da Resolução nº 237/1997 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), que outorgou aos municípios o poder de licenciamento ambiental mediante, dentre outros critérios, a existência de um Condema. No caso de Brejo da Madre de Deus, foram respectivamente criados nos anos de 2001 (Lei Municipal nº 093) e 2009 (Lei Municipal nº 238), ambos funcionando regularmente com reuniões mensais.

Segundo a lei de criação e os regimentos internos consultados, os aspectos educacionais são explicitamente vislumbrados em uma das atribuições do Condema, especificamente no que concerne à promoção de programas de educação ambiental. No caso do CMDRS, tal vinculação é implícita ao objetivo que discorre sobre a articulação das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento rural (por desdobramento, a educação do campo representa uma dessas políticas). Neste último, cabe ressaltar a importância da intersectorialidade, dado o fato de que os CMDRS, assim como os CME, tendem a ser estritamente setoriais na sua composição, comprometendo a execução de uma política municipal integrada (BEDUSCHI FILHO e ABRAMOVAY, 2004).

No Plano Municipal de Convivência com o Semiárido⁵, elaborado no ano de 2013 com a coordenação e a participação do CMDRS, foram previstas ações estratégicas relacionadas à educação, como a introdução na matriz curricular de temas ligados às atividades agrícolas locais. Há sinais de preocupação com a educação enquanto uma das dimensões importantes do desenvolvimento rural, sobretudo em ações destinadas ao estreitamento da relação escola/comunidade e à produção de material educativo contextualizado com a realidade local. De uma forma geral, o teor educacional das atas do CMDRS tem apontado para uma atenção predominantemente voltada ao funciona-

5 O Plano Municipal de Convivência com o Semiárido é um instrumento de planejamento descentralizado do Programa de Desenvolvimento Rural Sustentável de Pernambuco (Prorural).



mento das escolas situadas na zona rural, como a alimentação e infraestrutura escolar (Quadro 1).

Quadro 1 - Aspectos educacionais na atuação do CMDRS

Aspecto	Nº de reuniões em que os aspectos foram abordados				
	2011	2012	2013	2014	2015
Alimentação escolar	3	1	4	1	4
Educação de Jovens e Adultos	1	0	1	0	0
Assistência técnica e extensão rural	0	2	2	1	0
Infraestrutura escolar	0	0	1	0	1
Enfrentamento ao trabalho infantil	0	0	0	0	1
Total de reuniões /ano	9	14	10	12	9

Fonte: elaborado pelos autores a partir das atas do CMDRS.

Com relação à alimentação escolar, observou-se que se trata de um ponto permanente na pauta do CMDRS. Tal situação que se justifica pelo fato do PNAE e do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar) consistirem em duas políticas públicas de incentivo à agricultura familiar, a qual tem parte dos seus produtos destinados para as refeições nas escolas locais, conforme as disposições da Lei Federal nº 11.947/2009, sendo Brejo da Madre de Deus o primeiro município do Estado de Pernambuco a se adequar ao PNAE. Dessa forma, as associações e cooperativas representadas participantes do conselho são responsáveis imediatas pelo fornecimento local da alimentação escolar.

No concernente à infraestrutura escolar, foram apreciadas na reunião ordinária de setembro de 2013 sugestões ligadas às obras de infraestrutura hídrica, sendo uma dessas relativas à destinação de caixas d'água para as escolas rurais. Em fevereiro de 2015, um representante da comunidade rural de Queimadas alertou a necessidade de reforma da escola situada naquela localidade, ressaltando a falta de cadeiras e o fato de haver uma professora para todas as séries. A posição do CMDRS foi encaminhar um ofício à Secretaria de Educação, solicitando a tomada de providências. Nesse aspecto, dois pontos de pauta são alusivos às dificuldades na infraestrutura escolar e que, embora se apresentem de forma pontual, refletem uma inserção da educação do campo nas discussões do conselho.

Com relação à assistência técnica e extensão rural, trata-se de um aspecto abordado através do anúncio de ações ligadas a programas, como por exemplo, o Programa Chapéu de Palha, ou a iniciativas instituídas a exemplo do Instituto de Pesquisa Agronômica (IPA) e do Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), que têm prestado assistência na parte de produção agroecológica. Uma ação divulgada na reunião de junho de 2014 foi a de "Orientações de Assistência Técnica e Extensão Rural Especializada", com inscrições abertas a jovens filhos/as de agricultores/as. Além dessas ações, o CMDRS também constitui um canal de divulgação do Projovem Campo – Saberes da Terra, conforme os registros de 2011 e 2013 para atendimento do público da EJA.

Quanto ao entendimento sobre a importância da política educacional no contexto do campo, o representante do CMDRS relatou sua opinião:



Eu vejo como uma política de manter o pessoal no campo [...] Por exemplo, numa escola, dizer o que é o campo, o que é a agricultura, o valor que ela tem na vida social. Porque, sem o campo, a cidade não vive; nada vive sem o campo [...]. A educação hoje não tem temas voltados diretamente para a realidade do campo, a realidade da educação é outra metodologia, são outras formas de ensino – e eu acho que não só para o pessoal do campo, mas para o pessoal da cidade, deveria ter um conhecimento básico do que é a vida no campo também. (Delta)

A partir do depoimento apresentado, observam-se elementos que apontam para o reconhecimento das dificuldades da educação do campo por parte do CMDRS, sobretudo no âmbito dos conteúdos e da prática pedagógica na educação do campo, anteriormente comentados no tópico anterior. Nessa direção, esses aspectos educacionais foram mais evidentes na atuação do Condema, em razão das ações de educação ambiental, que envolvem a participação direta de escolas e da comunidade, de uma forma mais ampla e permanente, conforme o depoimento da representante do referido conselho:

Educação ambiental a gente faz no dia-a-dia [...]. Por exemplo, agora a gente está trabalhando no CAR, que é o Cadastro Ambiental Rural. Quando se faz o CAR, a gente explica para o proprietário que existe o Código Florestal; que tem que deixar 20% da reserva legal, proteger as áreas de APP que são as Áreas de Proteção Permanente – as beiras de rio, as áreas de topografia alta, topos de morro. (Gama)

Considerando as características territoriais do município, a maior parte dos problemas ambientais está ligada à realidade rural, envolvendo desde práticas de desmatamentos e queimadas até dificuldades no acesso a serviços de saneamento básico, como coleta de lixo e acesso à água. Nesse contexto, foi possível observar nas atas do Condema que os aspectos educacionais do campo têm como principal via de entrada a educação ambiental, sendo identificadas temáticas chaves como saneamento rural, produção sustentável, recursos hídricos e biodiversidade, conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 - Temáticas educacionais na atuação do Condema

Temáticas	Número de reuniões em que as temáticas foram abordadas					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Educação em Saneamento	1	1	0	0	0	0
Educação em Produção sustentável	2	5	1	0	2	0
Educação em Recursos hídricos	1	1	0	1	0	0
Educação em Biodiversidade	2	2	0	1	0	1
Total de reuniões /ano	7	10	16	13	13	12

Fonte: elaborado pelos autores a partir das atas do Condema.

As temáticas abordadas com mais frequência estão relacionadas a práticas voltadas à produção sustentável e à conservação da biodiversidade. Na primeira temática, as ações educativas abrangem tanto o público escolar como o público geral, sendo a Feira do Verde a mais permanente. Trata-se de ação de educação ambiental popular que ocorre desde o ano de 2001, realizada anualmente no mês de abril, elegendo temas para os quais as escolas têm preparado trabalhos para socialização com o grande público, a exemplo: “Saber Cuidar: Sustentabilidade e Solidariedade” (2010), “Tudo que sustenta



a vida sai da terra; Ela é a fonte de tudo” (2012) e “Uso Sustentável do Solo e Combate à Desertificação” (2015), suscitando questões como a solidariedade, a sustentabilidade e o trabalho (AGUIAR e COSTA, 2015).

Outra ação educativa ligada à produção sustentável envolveu a construção de uma sementeira no Distrito de São Domingos, através de uma demanda apresentada pelo Grêmio Estudantil da Escola São Domingos durante a reunião ordinária de dezembro de 2010. Na ocasião, o representante do grêmio e membro do conselho consultou o Condema quanto à possibilidade de apoio na implantação de uma sementeira, no intuito de fomentar a produção de mudas para a arborização dos loteamentos do distrito. Segundo os registros em atas, a execução do projeto se deu ao longo do ano de 2011, com envolvimento da escola na produção de mudas frutíferas e ornamentais adaptadas ao semiárido.

Em relação à temática da biodiversidade, essa se faz presente nas atividades de comemoração à Semana do Meio Ambiente, a exemplo da edição de 2010 em que houve a participação das escolas no plantio de mudas de ipê e caibeira nas margens da rodovia PE-145. Durante a reunião ordinária de fevereiro de 2013 foram debatidas e sugeridas pelo conselho propostas de ações para um programa de educação ambiental, como: ações educativas para a conservação de águas subterrâneas e da vegetação de brejos de altitude; sensibilização da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação para a oferta de capacitações voltadas aos professores/as; distribuição de material educativo contextualizado com as particularidades ambientais locais, entre outras.

Segundo Alves, Melo e Santos (2017), no intento de contribuir com a missão das escolas do campo, destacam a importância de aprofundamento do estudo e do diálogo entre educadores, ecologistas e cientistas sociais debruçados sobre práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que abarcam as particularidades econômicas, ambientais e culturais da realidade dos educandos. Dos três conselhos estudados, o Condema é o que demonstra uma composição mais diversa de setores da gestão pública municipal, visto que no CMDRS e no CME predominam os setores da agricultura e da educação. Feito o reconhecimento de aspectos e temáticas educacionais na pauta dos conselhos, cabe agora refletir: quais as oportunidades e os limites para uma ação intersetorial com vistas à educação do campo?

A ação intersetorial na educação do campo sob a ótica dos conselhos

A partir do relato da representante da Secretaria Municipal de Educação, foi observado que algumas parcerias são reconhecidas entre os setores da educação e da agricultura e meio ambiente, incluindo os conselhos investigados:

[...] Em relação ao Projovem Campo, que hoje é EJA Campo, a gente tem algumas parcerias, a gente consegue fazer algumas ações direcionadas. Em relação às escolas multisseriadas, mais na questão do técnico agrícola, mais na questão de palestras, essas coisas, é que conseguem fazer uma parceria. [...] Então, essa parceria ainda com o Sindicato, com o conselho de desenvolvimento sustentável, direcionado mesmo às escolas multisseriadas, são pontuais a programas, a algumas coisas que vão ser realizadas e fazem projetos naquelas comunidades ali, nas escolas. (Alfa)



Quanto ao diálogo entre o CME e o CMDRS e Condema, uma oportunidade vista tem sido a inserção dos representantes da educação nesses conselhos, ainda que carências sejam percebidas, no sentido de haver necessidade de parcerias mais contínuas, conforme o depoimento a seguir da representante da Secretaria de Educação:

E nós temos representantes da Secretaria de Educação dentro dos conselhos também, e são bem atuantes. Não perdem reunião, não perdem as ações. Essa parceria existe, entendeu? Isso aí existe. O que falta ainda? Falta o caminhar junto lá, na prática, na comunidade, para esses avanços de fato acontecerem. Mas, essa parceria existe. (Alfa)

Uma vez consultada a lei de criação do CME, evidencia-se que não há representação da Secretaria de Agricultura (órgão setorial ao qual estão vinculados o CMDRS e o Condema) na sua composição e nem na execução do PME o que, caso contrário, poderia aproximar os conselhos externos da gestão educacional com vistas a uma colaboração mais permanente nas políticas educacionais voltadas ao campo, tal qual a necessidade retratada no último depoimento. Além dos órgãos governamentais, outra dimensão considerada em pela representante da Secretaria de Educação é a participação dos movimentos sociais no processo de busca pela garantia do direito à educação do campo:

Uma coisa forte da educação do campo se chama você conseguir perceber a ação dos movimentos sociais. Dentro de Brejo (referindo-se ao município), a articulação é o Sindicato, certo? Então, a partir do Sindicato, que se consegue, que se traz essa discussão da educação do campo, que vem nesse diálogo. (Alfa)

Nessa perspectiva, Molina e Freitas (2011) ressaltam a interação com os movimentos sociais como importante transformação a ser vivenciada pelas escolas do campo, dando-lhe condições para que essas forças sociais colaborarem como protagonistas na elaboração de projetos pedagógicos e, ao mesmo tempo, se fortaleçam no processo de resistência mediante a democratização no acesso ao conhecimento científico. Dessa forma, o Sindicato de Trabalhadores Rurais representa um ator social coletivo importante no processo de fortalecimento da educação do campo e, no caso de Brejo da Madre de Deus, uma articulação crucial para a inserção do debate no município, onde predomina a educação rural.

Na mesma direção, o representante docente do CME reconhece a aproximação dos conselhos e das associações rurais como forma de fortalecer a educação do campo:

Eu acho que também a nossa participação nas reuniões deles e em reuniões das associações fortaleceria mais, no momento em que estaríamos mais próximos da comunidade. Como, por exemplo, quando tem uma reunião da associação, geralmente vão quase todas as pessoas da comunidade. Então, será uma forma mais fácil de ter acesso a essas pessoas, de mostrar a importância da educação do campo, das pessoas permanecerem na sua localidade, de trabalhar a nossa realidade de cada local. (Beta)

Do ponto de vista dos conselhos, as visões dos conselheiros do CMDRS e do Condema demonstraram ser bastante próximas, no sentido de afirmar que a educação do campo tem ocupado pouco lugar nas discussões de ambos os colegiados e, ao mesmo tempo, que as parcerias feitas com a Secretaria da Educação têm se resumido a ações



pontuais. Segundo o depoimento do representante do CMDRS, a educação do campo tem sido tratada no conselho vinculada à educação de jovens, convergindo com o aspecto da educação de jovens e adultos, apresentado e discutido anteriormente:

Assim, a discussão dentro do CMDRS é pouca, a questão de educação. Hoje tem essas escolas para jovens e adultos da educação do campo, no contexto do movimento social, que está incluindo a Fetape, o MST e outras entidades, mas essa é mais ligada às pessoas com idade de 16 a 18 anos. Para o pequeno, a criança, não se discute isso porque é a regra de uma Secretaria de Educação do município, a regra do MEC, e essas coisas não se discutem ainda [...]. (Delta)

Um aspecto que chamou atenção no depoimento foi o fato de o entrevistado ter apontado “a regra do MEC” como um empecilho para a discussão sobre a educação do campo voltada ao público da infância no âmbito do conselho (no caso, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental). Mais adiante, o conselheiro reforçou o seu ponto de vista, trazendo elementos que esclareceram melhor o entendimento sobre a “regra do MEC” que tem dificultado a implementação da educação do campo:

Como eu disse, a educação em si é uma educação a nível nacional. Lá em cima, o MEC discute, a Secretaria muda alguma coisa. Mas é sempre aquele cronograma do que o que se ensina aqui está sendo ensinado na capital, na pequena cidade do interior, nas médias cidades, tá se ensinado tecnicamente a mesma coisa. Porque, para gente dizer que o Condesb teria uma política voltada, a gente teria que ter um projeto para reformar isso aí, e não é tão fácil. Tem que ter apoio de um grupo político, tem que ser uma coisa muito forte; de um projeto muito bem elaborado, uma coisa que tenha uma participação muito grande da sociedade civil. (Delta)

Diante da opinião registrada, compreendeu-se que a atuação do CMDRS na implementação de políticas de educação do campo seria um movimento de ruptura com a lógica vigente no sistema educacional, tradicionalmente centralizada e autoritária (DOURADO, 2007). Nesse contexto, o conselheiro associa a mudança de estado situacional da educação do campo à promoção de reforma da base educacional; contudo, o que se observa na atualidade política do país são reformas antidemocráticas, cujos valores e interesses estão vinculados à “sobrevivência do capital internacional em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população” (MELO e SOUSA, 2017, p. 31).

No tocante à interação do CMDRS com a gestão educacional local, o representante do conselho sinalizou a Feira do Verde como uma das formas de comunicação dos setores da agricultura e meio ambiente com a educação, ainda que vista como insuficiente para assegurar a participação efetiva do setor educacional no conselho:

É porque eles pensam que, por ser o CMDRS, é como se fosse um conselho só dos agricultores, do pessoal voltado ao campo; mas não, o CDMRS é do município. Mas o pessoal não tem essa visão de está participando e participa, assim, quando tem algum evento ou alguma coisa. Por exemplo, a Feira do Verde, que é um evento direcionado pelo conselho e eles vêm participar de alguma coisa ou outra [...]. A educação participa, mais com a questão de divulgação, ao aluno, de mostrar; mas não é uma coisa segura de que está participando ativamente do conselho. (Delta)



Diferentemente do Condema, a Secretaria de Educação não tem representação na composição no CMDRS. Contudo, na perspectiva do representante entrevistado, o conselho é o espaço onde os problemas, alvo de discussão e deliberação, constituem o interesse do município. Por mais setorial que aparente ser a maior parte das questões frequentemente debatidas no conselho, foram observadas algumas inserções relativas à educação do campo, que poderiam estar sendo ampliadas mediante uma maior interação com a gestão educacional do município. Nessa perspectiva, a superação da fragmentação setorial em direção a uma abordagem territorial da política de educação do campo demanda

A mudança de práticas, padrões, valores, enfim, da cultura organizacional das instituições públicas gestoras das políticas públicas, ou ainda a incorporação de organizações autônomas voltadas para os interesses coletivos capazes de dar maior eficácia à gestão das políticas. (NASCIMENTO, 2010, p. 100).

Não obstante, sinais apontam que a interação do Condema com a gestão educacional local não tem se diluído, uma vez que recentemente algumas escolas municipais do campo vivenciaram ações de um projeto voltado à conservação do leito seco do rio Capibaribe, desenvolvido por uma organização-não governamental com a parceria do conselho. Além desse projeto, anualmente o Condema promove ações alusivas às datas comemorativas relativas ao meio ambiente, que envolvem a participação direta das escolas, sendo sinalizada pela conselheira a preocupação quanto à necessidade de maior interação:

Acho que era pra ter mais interação. Aí a gente tem mais interação quando chega a Feira do Verde [...]. Os trabalhos são desenvolvidos pelos alunos das escolas, principalmente na parte de Ciências, de Geografia, mais nessas áreas. Acho, dizem, que é um tema transversal, meio ambiente, no currículo; mas a gente não tem muito contato com eles não, é mais na Feira do Verde. (Gama)

De uma forma geral, o exercício da intersectorialidade na política de educação do campo na Capital da Agroecologia é um processo que evidencia oportunidades e potencialidades. Para Dozzi (2013), a transição para uma política intersectorial requer, além da cooperação entre os órgãos, uma coordenação centralizada e novos instrumentos de implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas. Essa é uma mudança construída processualmente e que, no caso da realidade estudada, pode ser motivada por uma maior aproximação dos conselhos entre si e com os movimentos sociais do campo.

Considerações finais

A implementação da política de educação do campo tem sido um desafio, dada a predominância de uma ausência de atenção às especificidades da escola rural e do descumprimento institucionalizado dos marcos regulatórios, democraticamente conquistados, na maior parte dos municípios, inclusive na Capital da Agroecologia. Quanto



às oportunidades, foram abordadas inserções de aspectos e temáticas educacionais no CMDRS e no Condema, assim como ações promovidas no âmbito educacional com a participação destes, a exemplo da Feira do Verde. Os principais limites têm residido no caráter pontual das ações existentes e, de forma mais ampla, na falta de espaço de representação do CMDRS e do Condema no CME – e, por desdobramento, na gestão educacional municipal.

Em termos de proposições, outros conselhos municipais, como os de Saúde e de Assistência Social, poderiam ser objetos de novas pesquisas, gerando resultados que auxiliem a experimentação de um fórum interconselhos de educação do campo. Este poderia desempenhar um papel na coordenação de uma agenda intersetorial, democrática e endogenamente construída e territorialmente situada. Ao mesmo tempo em que este fórum viesse a contribuir para um tratamento mais apropriado das demandas educacionais do meio rural, poderia servir de plataforma local para o revigoramento das forças sociais e dos mecanismos de participação em meio aos tempos temerosos da educação pública brasileira.

Referências

AGUIAR, W. J.; COSTA, M. A. T. S. O conselho municipal de desenvolvimento rural sustentável no fortalecimento da educação do campo: potencialidades e ação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2015.

ALVES, C. G. R.; MELO, L. C. B.; SANTOS, V. M. S. A. Educação do campo e educação ambiental: interconexões possíveis para a construção de um ensino crítico e transformador. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 18, p. 87-97, 2017.

BEDUSCHI FILHO, L. C.; ABRAMOVAY, R. Desafios para o desenvolvimento das regiões rurais. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 35-70, 2004.

COSTA, M. A. T. S. A gestão escolar do campo: espaço democrático-participativo. In: _____. (Org.). **Educação do campo: questões teórico-metodológicas**. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016. p. 53-72.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Escola ativa. In: CALDART, R. S.; et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-326.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOZZI, C. C. **Desafios da construção de uma política intersetorial de cultura e educação**. 2013. 62 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2013.

GOHN, M. G. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. **Cadernos Metrôpole**, n. 7, p. 9-31, 2002.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128p.

GUIMARÃES, C. S. Participação sociopolítica e governança democrática: o papel dos conselhos municipais de educação na gestão e implementação da política educacional. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30., 2006, Caxambu. **Anais...**[S.l.: s.n.], 2006.

JUNQUEIRA, L. A. P. Descentralização e intersetorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 11-22, 1998.



- MARTINS, F. J. Gestão democrática e educação do campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 112-128, 2012.
- MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017.
- MOLINA, M. C., FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.
- MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011.
- NASCIMENTO, S. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, 2010.
- SANTOS, C. E. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. (Org.). **Cadernos didáticos sobre Educação do campo**. Salvador: UFBA, 2009, p. 17-72.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SILVA, T. A. A.; CARMO, C. R. A identidade de professores na realidade de escolas rurais da Mata Meridional de Pernambuco. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 2, n. 3, p. 49-70, 2008.
- TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 691-708, 2004.

Sobre os autores

Wagner José de Aguiar

Licenciado em Ciências Biológicas e Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável (UFRPE). Mestre e Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPE). Bolsista CAPES.

Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa

Pedagoga (FACHO), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Unicap), Mestre em Educação e Doutora em Sociologia (UFPE). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (Posmex).



