

POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E A ESCOLA DO CAMPO: LIMITES E DESAFIOS

Mfonso Wellington de Sousa Nascimento¹
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA

afonsoesn@ufpa.br

Edineia Bandeira Ribeiro²

Secretaria Municipal de Educação/PMB

educabr@ig.com.br

Orlando Nobre Bezerra de Souza³

souzaoli.bel@terra.com.br

ICED/UFPA

Resumo: O artigo faz uma incursão nas políticas educacionais voltadas à educação do campo, destacando as ações e as concepções de ensino rural inseridas nos discursos oficiais e na legislação nacional. Embora o Brasil seja um país com uma forte tradição agrícola, os modelos econômicos e sociais mantidos durante muito tempo, estiveram longe de valorizar a formação do homem do campo, dando-lhe condições de manter-se em seu bens de vida e trabalho. Tal preocupação só passa a ser notada nas propostas de Anísio Teixeira, na década de 1950, e posteriormente com a LDB nº. 9394/96, que abre a perspectiva de uma educação no campo que respeite a diversidade física e cultural da área rural. O texto aponta os desafios postos àpescois que permeiam a garantia de uma escola do campo desenvolvida sob a ótica da aliança entre produção do conhecimento, avançaço tecnológico e respeito à cultura local.

Palavras-chave: Política educacional. Educação do campo.

Abstract: Educational politics in Brazil and the school of the field: limits and challenges. The article makes an incursion in the educational politics directed toward the education of the field, detaching the actions and inserted conceptions of agriculture education in the official speeches and the national legislation. Although the Brazil is a country with one strong agrarian tradition, kept the economic and social models during much time, had been far from valuing the formation of the man of the field, giving to it conditions to remain in its bens of life and work. Such concern alone passes to be noticed in the proposals of Anísio Teixeira, in the decade of 1950 and

¹ Mestre em Educação; Professor da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba; Coordenador do Projeto Pedagogia das Águas.

² Mestre em Educação, Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Belém; Coordenadora Pedagógica do Projeto Nordeste Paraense.

³ Doutor em Educação; Professor da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário José da Silveira Neto; Coordenador do GESTAMAZON.

later with the LDB number 9394/96, that it opens the perspective of an education in the field that respects the physical and cultural diversity of its area agricultural. The text points the challenges ranks to that they pursue the guarantee of a school of the field developed under the optics of the alliance between production of the knowledge, technological advance and respect to the local culture.

Keywords: *Educational politics; education of the field.*

Introdução

Este artigo se constitui em um conjunto de reflexões que vêm sendo feitas no Grupo de Pesquisa Sociedade Estado e Educação, a partir de um trabalho de extensão realizado em parceria com a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba e do debate introduzido no Fórum Regional de Educação do Campo na região do Baixo Tocantins, mais precisamente nos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Moju e Igarapé-miri.

Tais reflexões, ainda que preliminares, buscam compreender e suscitar possibilidades de desenvolvimento de políticas educacionais que se coadunem com a realidade de uma região que representa – ainda que em miniatura – a diversidade cultural do campo na Amazônia, considerando a presença de ribeirinhos, quilombolas, agricultores de região de terra firme e índios.

Na verdade, para nós alunos, professores e técnicos educacionais, o desafio é encontrar caminhos em um universo complexo e posto nos diversos discursos oficiais como um espaço composto de dificuldades: difícil acesso, não disponibilidade de professores qualificados e o permanente conflito com a escassez de recursos. Esses são limites que precisam ser superados por um olhar que caminhe em ver o campo como a possibilidade real de se experimentar novas dimensões pedagógicas com propostas curriculares incorporadas à realidade do ser humano inserido no seu meio. Ao mesmo tempo, deve-se pensar uma dimensão de cultura que se estruture na relação direta do ser humano com a natureza, superando a compreensão antropocêntrica de mundo, com uma formação que o coloque como agente efetivo do processo educativo, capaz de compreender seu espaço e apontar formas de existência com possibilidade sustentável e com garantia de cidadania.

Assim, a via de elaboração deste artigo será postulada nas seguintes reflexões: inicialmente faz-se um breve histórico sobre as políticas educacionais brasileiras, destacando a ausência de uma política voltada à

educação do campo até meados da Segunda República, quando se percebe o esforço de Anísio Teixeira em formatar diretrizes para o ensino rural. O texto segue evidenciando que é somente a partir da abertura democrática dos anos de 1980, com a efetiva participação do movimento social, que são delimitadas diretrizes educacionais públicas em educação do campo, e, por fim, traçamos os principais desafios para a escola oficial que buscamos ou que achamos possível construir.

I

Quando começamos a olhar a tradição histórica do Brasil e estabelecemos um vínculo entre o processo de desenvolvimento econômico, político-educacional e a educação do campo, esta relação nos parece, se não paradoxal, pelo menos contraditória. Pois, se o fundamento inicial da identidade nacional se constituiu em uma dinâmica efetivamente de caráter agrícola, o campo, como espaço de formação ficou relegado por muito tempo a uma perspectiva de segunda categoria.

Este fato se confirma desde os anos de Colonização, passando pelo Império e estendendo-se até a Primeira República. Diferentemente de países como França e Estados Unidos em que o centro de expansão do desenvolvimento cultural se constituía por meio da instituição do saber – a escola – e que no final do século XIX, apontavam para perspectiva de universalização do ensino. No Brasil, parafraseando o pensamento antropológico de Gilberto Freire (2002), o centro de reprodução da cultura nacional se daria nas relações estabelecidas no regime de *Compadrio*, onde a casa grande e a senzala, seriam os elos construtores da cidadania e da cultura nacional.

Na verdade, não havia um sistema efetivamente público de ensino nacional. A formação dava-se de forma isolada em instituição de ensino público e de caráter confessional das escolas católicas, reproduzindo regimes de formação que davam ênfase, de um lado, ao caráter enciclopédico da cultura humana, e, de outro, aos aspectos catequéticos, construindo assim uma formação de todo elitista, destinando ao meio rural formas de preparação de aprendizes, e, mais sistematicamente nos anos de colonização, o “privilegio” da evangelização indígena.

Centrado em uma economia de característica agrária que não potencializava grandes exigências por uma mão-de-obra qualificada, fossem nos centros comerciais ou nas fazendas, o modelo brasileiro permitia que o uso da força física escrava e a pouca necessidade tecnológica favorecessem esse elemento contraditório da relação campo e desenvolvimento social

brasileiro. Como afirmaria Faoro (2001, p. 240), analisando a estrutura econômica e de classe do fim da Colônia e início do Império:

O viço das casas senhoriais, a mesa esbanjadora, o luxo fino conduziu a muitos engenhos. Estas exterioridades existiram, na verdade, não, assentadas sobre o escravo e o investimento do engenho. Gauduro (1576) não se cansa de insistir: os senhores todos têm terra mas 'a primeira causa que perturbam acaçoas, são escravos para lhes fazerem e guardarem sua roças e fazendas, porque sem eles não se podem sustentar na terra'. Pouco mais tarde, Fernão Cardim, desolado com os senhores de engenho – 'na fortuna parecem uns Comtes' –, sente que o escravo, que morre à toa, 'se divide sobre todo esse gado'.

A chegada da República, mesmo trazendo consigo o fenômeno do pensamento liberal e a mentalidade de uma nova ordem social e econômica no Brasil, não modificariam as bases da estrutura orgânica da sociedade nacional. O modelo econômico permaneceria o mesmo, e a forma de organização da propriedade, embora não mais se fundamentasse na mão de obra escrava, manteve o caráter do grande latifúndio, com a permanência dos senhores de engenho, dos cafeicultores e senhores da borracha, o que conservaria de certa forma o mesmo modelo de organização social.

Na verdade, embora os ventos da Revolução Francesa soprassem nos horizontes brasileiros com a mentalidade de economia de mercado, da necessidade de formação de uma nova ilustração nacional e de outra concepção de propriedade e de estado, a estrutura política e social brasileira, centrada em uma oligarquia rural tradicional, não permitiria avanços significativos, considerando que mesmo com alguns desses novos ideários sendo transformados em leis, tornaram-se letras mortas. Fora o que ocorreu no âmbito da educação com as reformas propostas por Benjamin Constant, cujas idéias estariam circunscritas na mentalidade do positivismo francês de formação científica e de ampliação de oportunidades educacionais, e que no ambiente acima referido dificilmente teria esse feito. O aspecto que define ainda mais a contradição do modelo de desenvolvimento da economia e da cultura nacional é o fato de a Constituição de 1891 não fazer sequer uma linha de menção à necessidade de desenvolvimento do ensino rural.

II

O fim da primeira República e a chegada dos anos de 1930 vai significar, na linguagem de Antônio Cândido (1989), um momento catalisador na estrutura do desenvolvimento nacional. Pois, se por um lado, traz consigo profundas mudanças na economia e nos movimentos de transformação cultural – como a Semana de Arte Moderna e a Revolta Tenentista –, de outro, esse ambiente de mudança social é extremamente conservador. Certamente o período que se inicia nesta década e vai se completar nos anos seguintes possui uma característica que, no entendimento de Nascimento (2000, p. 24), é contraditória e por que não dizer paradoxal, pois

[...] era um ambiente efervescente, principalmente, no âmbito da cultura. Marcava-se pela perspectiva premente da busca efetiva de participação dos intelectuais na vida social e política do País nem tanto pelo caráter partidário, mas sobretudo pelo envolvimento nas questões sociais. Em outras palavras, preocupava o encontrar da identidade nacional, dos nacionalistas, da identificação de si, etc. Configura-se assim um momento objetivamente premente de renovação social, seja de aspecto conservador, moral e progressista, de cunho integralista, católico, liberal, ou de influência marxista. O conteúdo apontava para a redescoberta do país como nação, povo e raça. Porém, ainda de forma dispersa, com aspectos regionais que experimentavam os primeiros incúrios de renovação, fosse na arte, na literatura ou na educação e que tenderiam, a partir da década de trinta, para a busca de superação e de unidade nacional.

Esse ambiente contraditório de conservadorismo e idéias renovadas iria apontar possibilidades no âmbito educacional: a presença do movimento de renovação trazido pela Escola Nova buscaria redesenhar a face educacional do País. As idéias apontadas por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros intelectuais da época desencadeariam um conjunto de ações institucionais e de renovação de mentalidade que acabariam por levar a mudanças sistêmicas significativas. Contudo, apesar da mentalidade progressista do Manifesto dos Pioneiros da Educação, as reformas ainda permaneceriam de cunho conservador e de certo modo elitista, pois as principais idéias de universalização do ensino, unidade sistêmica e de uma educação democrática aos moldes

do pragmatismo deweyniano, ficariam nos discursos e nos ideários educacionais dos intelectuais progressistas. Apesar disso, avançou-se com a criação do Ministério da Educação e da Cultura, em 1930, e com a busca de revestir a educação nacional de um clima de unidade orgânica e identidade cultural, criando-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em 1938.

É neste ambiente que vêm à tona na educação nacional as primeiras idéias de se pensar uma formação não apenas para o indivíduo da cidade, mas para aquele do meio rural. Na linguagem de Anísio Teixeira (1997), a universalização do ensino não é um fenômeno de direito apenas do sujeito portador de cidadania nos centros urbanos, mas caberia a todos os indivíduos, em qualquer localidade, o bem mais precioso da humanidade que é a educação.

É neste teor que o autor afirma ainda que da mesma forma que a educação na cidade deve levar o indivíduo a conhecer seu meio, deve-se também apontar essa perspectiva ao meio rural, pois a educação rural como modalidade de ensino, nada mais é do que uma parte da educação geral, o que, em sua análise, vincula-a as dinâmicas dos problemas gerais da civilização. Para Anísio Teixeira (*idem*, p. 87):

O problema da educação rural não é mais que um dos múltiplos aspectos do problema geral de educação. E como a educação é, por outro lado, o conjunto de atividades a que conduzem as condições gerais do meio e da vida, devemos, para ser claros, iniciar as nossas considerações examinando o caráter da atual civilização.

O autor tece críticas à escola existente apontando-a como ineficiente no preenchimento das funções que lhe são postas. Em sua avaliação, da forma como vinha sendo configurada, esta instituição não atendia às exigências educacionais nem mesmo do meio urbano para o qual estava visivelmente direcionada. Para o meio rural, a escola tradicional do ler e escrever não se mostrava como uma grande necessidade, pois em sua análise as experiências vividas neste meio revelariam que *a localidade se basta a si mesma* (*Idem*, p. 97), ou seja, a criança aprendia no contato com o outro e nas experiências sociais com o grupo.

Para superar esta perspectiva, destaca-se a necessidade de compreender a educação rural como inserida em um universo composto

de diversidade e que precisa ser levada em conta quando programas e políticas são pensadas para serem implementadas neste ambiente. Segundo esse mesmo autor desde que a educação não seja compreendida como fenômeno especialmente escolar e que a educação rural esteja inclusa na necessidade real da sociedade, ela deve considerar a diferenciação e a diversidade desse lócus com o ambiente urbano. Assim,

{...} desde que se considere a educação não como o processo especial de ensino realizado na escola, mas como processo geral e contínuo de adaptação progressiva do homem ao seu meio, logo se defluz a diferenciação inevitável entre educação urbana e a educação rural.

Essa diferenciação se funda na:

A) diversidade entre o meio físico da cidade e do campo;

B) diversidade entre o meio econômico e social da cidade e do campo;

*C) consequente diversidade entre a experiência ou psicologia do povo da cidade e do campo. (TEIXEIRA, *ibidem*, 1993, p. 98-99).*

Para tanto, mesmo que o movimento da Escola Nova apontasse possibilidades sistêmicas para o desenvolvimento da educação rural, a incorporação desta como modalidade de ensino não se efetivaria nas legislações e nas ações das políticas que seriam traçadas na legislação nacional. O cunho além de urbano-industrial, que se programaria nas políticas de 1930 a 1960, circunscrevia no meio rural um ambiente presente em uma cultura autoritária.

A despeito de que nos anos de 1950 a 1960 tenha iniciado um movimento com Paulo Freire e as Ligas Camponesas, pelo avanço nas reformas de base e, por conseguinte, nas ações educacionais, no âmbito do Estado, pequenas menções se estabelecem à educação do campo. Tanto na Constituição de 1946 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61 – há alusão sobre a necessidade do ensino rural, de certo modo, reconhecida no direito geral de educação do indivíduo. No entanto, isto se faz presente nos artigos vinculados ao ensino agrícola, que não estava ligado à gratuidade, mas interposto no desenvolvimento do ensino privado. O relatório que dispõe no parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Federal de Educação narra sobre este período:

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a lei não traz grandes preocupações com a diversidade. O foco dado à integração, exposto, por sua vez, no art. 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prestarem a integração no meio. Acrescenta-se a isso o disposto no art. 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às instituições que mantêm no meio rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

E quando se traz tal debate ao aspecto concreto deste período para a Amazônia, o discurso caminha na constituição do olhar integralista que fundamenta o discurso dos governos locais; de certo modo, a compreensão é da necessidade de formação moral e de uma raça forte, higiênica. Para além desse aspecto, a cultura de formação para interior, ou de seus professores, como se expressava neste período, se daria em escolas de cunho de internato e de reparação social de alunas órfãs, que precisariam ser formadas em escolas preparatórias de professoras, com o intuito de serem enviadas aos grupos e às escolas isoladas no interior paraense. Escolas como Gentil Bittencourt, em Belém (Pará), e Antonio Lemos, em Santa Isabel do Pará, teriam esse papel preponderante de formar professoras para o desenvolvimento cultural e moral no interior do Estado.

Quando se chega aos anos de 1960 e aos governos da ditadura militar, modifica-se o discurso: com o crescimento urbano-industrial que se programa no País e uma conseqüente necessidade de transformação moderna, a linha de fundamentação da formação escolar teria o olhar da preparação para o trabalho. A lei 5692/71 apontaria para o caráter técnico e industrial do tecnicismo educacional; os caminhos de formação do primeiro e segundo graus teriam esse objetivo: formar sujeitos técnicos e urbanos capazes de suprir a necessidade de mão para o mundo do trabalho na indústria e no comércio.

Esse objetivo teria reflexo direto na mentalidade de formação das escolas tanto nos municípios como nas vilas onde seriam implantados os ensinos: a formação rural seria apontada nas práticas de educação agrícolas desconectadas das dinâmicas próprias do meio rural. Nas Agrovilas e

colônias permaneceriam as escolas multisseriadas de primeiras letras e/ou de alfabetização, o que não levaria uma cultura educacional permanente voltada especificamente ao meio.

Uma formação mais integral seria dada nas escolas Agrotécnicas, porém voltada aos grandes projetos, ou aos grandes negócios centrados na produção de alimentos e na importação de produtos, com o intuito de resolver as necessidades do mercado internacional e dos grandes centros urbanos do País. A formação da agricultura familiar e dos indivíduos que residem no campo ficaria relegada a segundo plano.

III

O ambiente do fim do período ditatorial e a retomada do processo de democracia do País trariam à baila uma nova perspectiva de reorganização social. A busca por participação política e o caminho de construção do estado de direito social forjariam uma nova cultura política pautada nas ações trazidas pelo aparecimento do movimento social, seja ele de caráter urbano ou aqueles voltados para as realidades do campo.

Na verdade, a via de elaboração da Carta Magna colocava em cena os diversos atores na busca de garantia dos direitos sociais. A luta pela moradia, as disputas por urbanização, por transporte, saúde e educação davam a tônica das lutas dos movimentos urbanos, o que, de certo modo, não iria diferenciar o processo de reorganização dos movimentos sociais do campo. Para além dos princípios básicos do estado de direito, a luta pela reforma agrária traduzir-se-ia nas conquistas prementes não apenas da terra enquanto posse, mas na possibilidade efetiva de existência no próprio lócus de sobrevivência e de construção de uma democracia diferente.

Na linguagem de Dagnino (2000, p. 16), os movimentos sociais trouxeram uma nova cultura política para a construção da democracia no continente americano, superando o caráter reivindicatório e passando ao aspecto firme da emancipação social, construindo uma agenda de inclusão, cidadania e/ou democracia alternativa. Para ela, este movimento:

[...] Vê as lutas democráticas como contendo uma redefinição não só do sistema político como também das práticas econômicas, sociais e culturais que passam a exigir uma ordem democrática para a sociedade como todo. Essa concepção chama nossa atenção para uma ampla gama de

esfera públicas possíveis onde a cidadania pode ser exercida e os interesses da sociedade não somente representados, mas também fundamentalmente remodelados.

Esse contexto que traduz uma mentalidade diferente na formação da democracia do continente irá ser determinante na elaboração de uma agenda que colocará a educação como prioritária para o desenvolvimento da cidadania nacional. Os movimentos em busca da universalização do ensino, da gratuidade da educação básica e de inserção nos ambientes locais respeitando sua diversidade, dando a tônica das reivindicações por direitos a serem traduzidos na nova Constituição Federal.

Destarte, esse clima que envolvia os movimentos nacionais por uma nova educação também influenciaria nas agendas traduzidas dos movimentos sociais do Campo. A reaparição das confederações de trabalhadores, como a CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, e, posteriormente o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-terra, pautariam, além da luta por terra, crédito e outros serviços, o aspecto definitivo de criação de uma outra educação do campo. O elemento novo é que não é simplesmente uma educação rural, mas um caráter efetivo que deve ser traduzido e inserido em um ambiente de homens e mulheres que produzem cultura, e que caminham em busca de cidadania alternativa.

A Constituição Brasileira de 1988 trará avanços significativos no âmbito da garantia dos direitos sociais, reconhecendo a universalização do ensino como um bem inalienável da pessoa humana e apontando a gratuidade no serviço público como aspectos essenciais do papel do estado no desenvolvimento da educação do cidadão.

Embora não estabeleça referência específica ao ensino rural, o caráter da educação como direito subjetivo e um dever do estado, possibilitou o desenvolvimento de ações educacionais sem discriminação de lugar e/ou modalidade de ensino, o que levaria posteriormente a incluir no texto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional uma referência específica ao respeito efetivo à diversidade e à cultura do meio no qual estaria inserida a educação do campo.

Portanto, seria no âmbito da Lei n 9.394/96 – LDB que o campo, embora refletido como rural, assumiria um caráter definitivo de um locus que requer um outro olhar para o desenvolvimento de políticas educacionais. O respeito a uma base comum nacional e a diversificação de lugares e regiões apontam possibilidades para a execução de uma nova educação do campo. Em seu artigo 26, reflete esse sentido:

O currículo do ensino fundamental e médio deverá ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

E completa essa concepção no artigo 28, quando estabelece:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;*
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

Portanto, foi neste ambiente de reconstrução democrática e do estabelecimento de uma nova legislação e reorganização dos movimentos sociais do campo, em direção de definições de políticas públicas de educação, que se abriu caminho tanto na elaboração do Plano Nacional de Educação, quanto da criação das Diretrizes Operacionais, ao encaminhamento das possibilidades reais de olhares, programas e projetos que respondam às diversidades e às culturas das populações inseridas neste espaço.

Na verdade desde as experiências norteadas pelos movimentos sociais, a partir do final da década de 1980, com as experiências das Casas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais, em âmbito de políticas educacionais, a elaboração das Diretrizes Operacionais marcou um ciclo fundamental de lutas, conquistas, e organização de educadores e militantes do campo. A partir de encontros, seminários e fóruns, apontaram-se possibilidades reais de políticas e experiências inovadoras tanto em âmbito de gestão como em práticas pedagógicas para se fazer educação em um locus privilegiado de saber e aprendizado. Acima de tudo, vale destacar o reconhecimento de a educação do campo requerer prática e ações concretas do poder público respeitando a diversidade e a cultura dos povos que nele habitam.

As Diretrizes Operacionais (Res. Nº. 1, de 3 de abril de 2002-CNE) estabelecem um conjunto de princípios e procedimentos que buscam compreender as ações educativas inseridas nas dinâmicas globais da educação nacional, porém respeitando o espaço e a diversidade do campo. O campo não é mais visto como lugar de homens e mulheres que não precisam de formação, mas como espaço de direitos, onde estão presentes as necessidades nacionais por uma educação de qualidade. É o que está expresso no artigo 2º.

Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal.

E, acrescenta em seu Parágrafo Único, o respeito à identidade e à diversidade que constitui o campo, bem como o reconhecimento e o envolvimento dos movimentos sociais no desenvolvimento de projetos e ações na educação do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuras, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

Para além desses princípios, as Diretrizes potencializam ainda a possibilidade de ações conjuntas dos poderes públicos por meio das responsabilidades estabelecidas pelo regime de colaboração, afim de que nas comunidades rurais, se desenvolva a educação básica de qualidade. Da mesma forma, aponta-se para o aprimoramento curricular e a especificidade de execução de calendário conforme a dinâmica de cada local.

Art.6º: O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, o Distrito

Federal e os municípios, proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

E, acrescenta no art. 7º:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos executivos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios de política de igualdade.

Entretanto, mesmo que se tenha progredido em nível das legislações, a execução de políticas públicas, tanto nos estados como nos municípios, precisam avançar na superação dos preconceitos e ir ao encontro de caminhos alternativos que estabeleçam relação de parcerias entre poder público e movimentos sociais para a consecução efetiva de políticas, programas e projetos que sejam capazes de fazer de modo diferente a educação no campo. Este, portanto, é o desafio a ser buscado.

IV

Retomando essas reflexões e buscando estabelecer vínculos com as possibilidades de desenvolvimento de políticas municipais voltadas para a educação do campo a partir da esfera pública ou dos poderes municipais, alguns desafios colocam-se como essenciais para nossa compreensão.

O primeiro deles retoma-se a partir do enfoque da gestão e do olhar do papel da escola inserida em um meio com características específicas e diversidades culturais díspares. Em um ambiente composto de ribeirinho, quilombola, índios e trabalhadores da terra, o fenômeno educacional precisa ser entendido como proveniente de um ambiente que requer um novo padrão de organização sistêmica e de uma escola diferente. Neste sentido, faz-se necessário pensar em instituir, na organização do Sistema Municipal de Ensino, uma Coordenação capaz de uma gestão que estabeleça relações efetivas de democracia, que

envolva em sua organização técnicos da secretaria, representantes dos movimentos sociais e suas entidades, professores e gestores das escolas. A partir de então, deve-se pensar um projeto de gestão e de escola incorporada ao lócus em que está inserida, com reuniões periódicas de formação e avaliação, bem como, com autonomia e capacidade de elaboração de programas e projetos incorporados à cultura local.

Inerente a esse olhar, pensar a escola do campo não mais com a mentalidade do barracão, onde tudo é possível e que em qualquer condição pode haver conhecimento. Ao contrário, é necessário que desde a arquitetura e a organização do espaço até a disposição da sala de aula esteja em foco a mentalidade da escola como lócus da produção do conhecimento e que também requer professores bem formados, condições ambientais adequadas e possibilidades tecnológicas disponíveis para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem.

Ligado a essa concepção de educação e de escola outro desafio é colocado: a construção de um novo currículo que incorpore três elementos essenciais:

a) representar a expressão da cultura e da diversidade característicos do campo na Amazônia, como capacidade de pensar suas tradições, lendas, valores, costumes e a necessidade da relação ser humano e natureza mediada por uma dimensão ecológica e sustentável capaz, mesmo no domínio da ciência moderna, de recriar um novo paradigma centrado na cidadania e na preservação do meio ambiente;

b) inserir aspectos efetivos do mundo do trabalho e da economia, tornando o aluno e a comunidade envolvida capazes de organização e gestão da propriedade, adquirindo conhecimento do manejo, produção e mercado, planejamento e acesso ao crédito. Estes conhecimentos devem ser estudados a partir das atividades desenvolvidas no seu espaço de trabalho, potencializando conhecimentos econômicos e apropriação de tecnologias para ampliação, crescimento e manutenção de sua produção e garantia de seus negócios;

c) aplicar metodologias que se estruturam a partir da dinâmica existencial do local, superando o caráter tradicional do desenvolvimento do saber centrado na seriação do conhecimento, buscando, sim, formas que se organizem desde a possibilidade de criação de ciclos de conhecimento a outras propostas pedagógicas que coadunem à realidade local. Do mesmo modo, dependendo da modalidade da educação básica, a organização flexível do calendário escolar, estabelecendo atividades diversas em espaços pedagógicos alternativos que favoreçam o aprendizado

e a apreensão do conhecimento. A utilização da pedagogia da alternância como forma possível do desenvolvimento tecnológico e domínio do conteúdo, por meio da proximidade favorecida pelo tempo-escola e pelo tempo-comunidade, apresenta-se como uma destas alternativas;

Conclusão

Na verdade, vivemos um tempo complexo de avanços, limites e possibilidades para o homem do campo. De certo modo, o crescimento das organizações sociais e o acesso às tecnologias de informação têm potencializado formas de resistências e conquistas efetivas nas ações e aplicabilidades de políticas e programas no meio rural. O campo, nos dias atuais, não é apenas fonte de produção de alimento e fonte alternativa de geração de emprego, ele se constitui no século XXI, fonte de geração de riqueza e fonte alternativa de produção de energia.

A elaboração do biocombustível e o avanço do etanol põem no limite, mesmo com agricultura familiar, formas tradicionais de existência, pois o avanço cada vez mais acelerado da indústria de alimento, do crescimento do agronegócio e da sustentabilidade do planeta, colocam-nos no dilema efetivo das possibilidades de crescimento econômico de um lado, mas, de outro, no fim das formas tradicionais de produção e de existência de culturas milenares.

Para nós, educadores, alunos e militantes da educação do campo, põe-se como repto agir intensamente para a implementação de políticas e formas alternativas de organização e democracia que sejam capazes de viabilizar caminhos a uma educação que consiga aliar o avanço tecnológico e de mercado, o respeito à cultura local e a complexidade que é o campo.

A compreensão de se pensar o desenvolvimento da educação do campo a partir da possibilidade de uma escola pública popular insere-se no universo de superação de preconceitos encontrados, principalmente, nos municípios: a visão do campo como um espaço difuso e disperso. Esquece-se de observar os seres humanos que nele habitam como cidadãos portadores de direitos e construtores de cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Orgs). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18ª. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Congresso Nacional. *Emenda Constitucional 14*, de 12 de Setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e apresenta nova redação ao artigo 60 do ADCT.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

CÂNDIDO, A. *A Educação pela noite e outros Ensaios*. 2ª. ed., São Paulo: Ática, 1989.

FAORO, R. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. 3ª. ed. revisada, São Paulo: Globo, 2001.

FREYRE, G. *Casa Grande&Senzala*. 46ª. ed., Rio de Janeiro: Record, 2002.

MEC/SECAD. Res. Nº. 01 – CNE/CEB. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2002.

NASCIMENTO, A. W. de S. *Educação na Amazônia: um estudo sobre o desenvolvimento das políticas educacionais de 1930 a 1945*. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP, 2000.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, A. *Educação para a Democracia: introdução à administração educacional*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.