

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRESSUPOSTO BASILAR PARA O PROCESSO INDUTOR DE DESENVOLVIMENTO LOCAL



Vol. 8 nº 15 jan./jun. 2013

p. 147-162

COUNTRYSIDE EDUCATION AS BASIC PRESSUPPOSITION FOR INDUCING THE LOCAL DEVELOPMENT PROCESS

Carlos Alberto Gaia¹

(Universidade Federal do Pará)

Renato Borges Guerra²

(Universidade Federal do Pará)

José Messildo Viana Nunes³

(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir aspectos da educação do campo como possibilidade de desenvolvimento local, busca evidenciar de que forma a educação escolar que está sendo implementada em ambientes diferenciados dos espaços urbanos (zona rural) pode contribuir para um processo de desenvolvimento local. Considerando-se que o país passa por um momento de mudanças políticas, econômicas e sociais onde o desenvolvimento tem sido aventado por sua relevância, coloca-se neste cenário, que a ausência de políticas públicas educacionais específicas deixou a zona rural a mercê desse processo. Todavia, vislumbrando o descortinar do debate atual sobre a educação do campo como proposta educativa para estes espaços geográficos, percebe-se a perspectiva de intencionalidades e de possibilidades da promoção de desenvolvimento local. Tais reflexões procedem dos embasamentos teóricos de uma pesquisa de Mestrado⁴ e de pesquisa bibliográfica física e virtual.

PALAVRAS-CHAVES: Sociedade. Educação. Desenvolvimento.

ABSTRACT: This article aims to discuss aspects of the field of education as a possibility for local development, seeks to show how the school education which is being implemented in different environments of urban (rural) may contribute to the local development process. Considering that the country is going through a time of change political, economic and social development which has been hypothesized by their relevance arises in this scenario, the absence of specific educational policies left the countryside at the mercy of this process. However, seeing the unveiling of the current debate on education field as educational proposal for these

¹ Mestre pela Universidade Federal do Pará.

² Biografia Professor Doutor do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará

³ Biografia Professor Doutor do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará

geographic areas, we see the prospect of intentions and possibilities of promoting local development. These reflections come from the theoretical bases of a research Masters and bibliographical physical and virtual.

KEYWORDS: Society. Education. Development.

INTRODUÇÃO

A necessidade da expansão de acesso das pessoas aos bens e serviços públicos têm exigido reformas de ações multidimensionais e inovadoras em todos os segmentos sociais. Quando a temática inclui o complexo sistema educacional brasileiro, principalmente da escola pública da zona rural, este desenvolvimento se torna mais evidentemente imprescindível.

As práticas de desenvolvimento construídas em princípios que contemplem o desenvolvimento pessoal e coletivo, por meio do processo educativo escolar, parecem capazes de provocar resultados expressivos e aceitáveis na qualidade de vida de uma comunidade. Neste sentido, colocamos o desenvolvimento local⁵ como ação contínua e construtiva de elementos potencializadores no fomento das necessidades dos “desejos sociais humanos”.

O texto apresenta reflexões sobre a educação escolar em vigência nos locais não urbanos. De um lado, a educação rural e de outro a educação do campo, ambas institucionalizadas, possuem e imprimem restrições e condições institucionais aos sujeitos. Pela proposta da educação do campo, focalizam-se possíveis elementos indutores de crescimento pessoal e coletivo. Pela compreensão de elementos restritivos da educação rural, aponta-se um processo de escolarização historicamente decaído.

A educação rural, aqui entendida como mero processo de escolarização, surge como um dos primeiros modelos de educação para as comunidades residentes em espaços não urbanos. Reflete-se nos indesejados indicadores sociais das populações rurais. Tem ocupado as páginas de documentos oficiais sobre educação no Brasil como cultura inferior, atrasada e conflituosa, ficando sempre em segundo plano governamental, aquém do então chamado desenvolvimento nacional. Seja pelos índices sociais estigmatizantes por esse contexto, pelos conhecimentos e saberes tradicionais não valorizados, ou pela não inclusão aos grandes projetos de desenvolvimento tecnológico e social pelo qual o país passa.

Por outra perspectiva, a educação do campo, propõe-se a reafirmar políticas públicas educacionais específicas e ajustadas socialmente para quem vive na zona rural. Esses pressupostos têm emergido de movimentos sociais, de estudiosos das universidades e secretarias executivas de educação federal, estadual e municipal, por meio de projetos, programas e ações. Entre suas aspirações e finalidades a garantia do direito à educação pública de qualidade às populações do campo, sejam estas: extrativistas, produtoras de base familiar, quilombolas, ribeirinhas, indígenas ou assentadas.

No bojo destas premissas descortina-se a educação como uma prática social⁶ a ser convertida ou não em desenvolvimento local dos sujeitos, como um direito pessoal e coletivo. Assim, pretendemos evidenciar de que forma a educação escolar que está

sendo implementada na zona rural pode contribuir para um processo de desenvolvimento local.

Parece que tais pressupostos podem decorrer de práticas educacionais diferenciadas que são preconizadas pelas *Diretrizes Operacionais da Educação do Campo*⁷ em contra ponto a caracterização escolar da zona rural.

1. Considerações Iniciais sobre Educação Escolar da Zona Rural

Partimos do pressuposto da existência de proposições atuais que evidenciam possibilidades e também, muitos desafios como dificuldades sócio-educacionais, para as populações que dependem dos espaços geográficos das zonas rurais brasileiras para viverem.

Os parágrafos seguintes baseiam-se em uma reportagem do jornal “O Liberal⁸” (RIBEIRINHOS, 2010), por eles delineamos as dificuldades institucionais da educação praticada na zona rural.

Segundo o jornal a vida de meninos e meninas da comunidade de Cristo Rei na região do Curumucuri, no extremo oeste do Pará, que fica a mais de mil quilômetros de Belém, não é a mesma e nem se aproxima da dos que moram na cidade. Lá eles são filhos de pescadores e trabalhadores rurais que cultivam a terra para retirar dela o seu próprio alimento (RIBEIRINHOS, 2010).

No entanto, há alunos que param de estudar ainda no ensino fundamental e sonham em ir para a cidade experimentar o gosto do que eles aprenderam na escola. Um exemplo é destacado pelo jornal no relato de um agricultor da região, Nicson da Silva, de 29 anos. Da comunidade de Cristo Rei no Pará; ao participar do seminário realizado em Belém, trouxe sua própria experiência sobre o modelo educacional da zona rural. Segundo “O Liberal” (RIBEIRINHOS, 2010), Nicson parou de estudar aos 16 anos enquanto ainda fazia o ensino fundamental e se pudesse teria ido para a cidade para cursar o ensino médio. Segundo a reportagem do jornal “compreender a diversidade e atender as necessidades dos alunos é o desafio da interiorização do ensino, pois, a educação no campo rural ainda segue em muitos aspectos os moldes da educação dos centros urbanos” (p. 5). Modelo de ensino da cidade que é repetido pelos professores das escolas em áreas rurais. Caracterizado e classificado pelos estudiosos como modelo “urbanocêntrico”. (...) “O nosso maior desafio é conseguir que o currículo trabalhado nas escolas do campo leve em conta a realidade em que se insere o aluno que está fora da cidade, a sua cultura, as suas necessidades”, afirma Ana Claudia Pereira - entrevistada pelo jornal na mesma reportagem. O modelo “urbanocêntrico”; continua ela, “situa o aluno em ambiente em que o desenvolvimento da cidade é a única e melhor opção”.

Esta matéria publicada pelo respectivo jornal mostra o que nos últimos anos vem se presenciando no cenário nacional sobre a educação realizada em espaços não urbanos (rural). A existência radicalizada de um modelo de escolarização rural, sem perspectivas de desenvolvimento local para os sujeitos.

Então, percebe-se a necessidade da implantação de uma educação diferenciada de qualidade, que coloque os sujeitos como protagonista do desenvolvimento que integra

as variáveis institucionais como fatores explicativos das redes de relações sociais e econômicas. O desenvolvimento como condições para o alavancamento de reação autônoma a partir das instituições educacionais locais.

Todavia, em meio a essa rede de instituições há aquela que promove a escolarização local como dispositivo de alienação dos sujeitos, cuja lógica não visa a transformação social para o desenvolvimento local. São práticas que não contemplam as necessidades individuais/locais dos sujeitos, e nem funcionam como elementos potencializadores da inclusão urbanocêntrica.

2. Dois Projetos de Educação para Espaços Não Urbanos?

Historicamente marcada por uma educação deficitária, a educação rural foi estruturada para atender precariamente o homem da zona rural sob a lógica do capitalismo. Entendida, versada e praticada principalmente como uma forma de perpetuar os interesses neoliberais.

Esta é uma lógica do capital que conforme Duarte (2003, p. 19), “(...) reforça a estratégia de exclusão e controle das parcelas que não reúnem condições socioeconômicas de se inserirem nos moldes empresariais de produção”. Neste sentido o desenvolvimento social e pessoal das comunidades locais não é abrangido pelos projetos de desenvolvimento educacional.

Um exemplo é o modelo de educação rural, criado a partir da década de 60, como uma das primeiras manifestações de *políticas de governo* para a zona rural. Este modelo pretendia atender as demandas do processo de industrialização, o enfoque era a formação tecnicista. No entanto, ocorreu elevado índice de crescimento das favelas nos centros urbanos, devido ao grande fluxo migratório do campo para a cidade, cuja contenção motiva ações políticas de governo anódinas, sem significado de desenvolvimento social.

Neste contexto, Henriques et al. (2007) destacam que a exploração dos trabalhadores rurais gerara forte preconceito, negação de direitos sociais e trabalhistas, acentuando enorme dívida histórica e social para com o homem do campo. Já que a migração ocorrida era justificada pelos sujeitos como busca de trabalho e ou emprego e não por estudo, logo estes migrantes não tinham a devida e necessária formação adequada.

Todavia, permanecer na zona rural significava conviver em igual forma de atendimento deficitária pela estrutura física, administrativa e pedagógica precarizada da educação escolar da zona rural pensada, construída e edificada até os dias atuais como uma restrição ao desenvolvimento social e local. É só olhar para dados estatísticos que teremos uma noção do descaso, das dificuldades e desafios, alguns já mencionados.

Segundo o IBGE (2006), no meio rural brasileiro 6% das crianças de 7 a 14 anos encontram-se fora dos bancos escolares, apesar de 65,3% dos jovens, de 15 a 25 anos, estarem matriculados, 85% deles apresentam defasagem de idade-série, o que indica que eles ainda permanecem no ensino fundamental. O mais preocupante ainda é que somente 2% dos jovens que moram na zona rural frequentam o ensino médio. 40% dos

brasileiros analfabetos estão na zona rural. Mais de 70% dos alunos estão nas séries iniciais do ensino fundamental.

Oliveira (2008) também afirma que existem cidades onde a maioria das unidades escolares na zona rural tem Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB) calculado apenas sobre as poucas escolas urbanas. Embora as escolas rurais representem apenas 15% do total de matrículas das escolas públicas brasileiras (OLIVEIRA, 2008), não dá para aquilatar pontualmente os problemas específicos da educação da zona rural, não revelados, devido a este montante de estudantes ficarem de fora dos dados oficiais.

Entretanto, a perspectiva da educação do campo, em concordância com o que preconizam as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002*, surge como uma opção que abrange os espaços da floresta, das águas e da agricultura e especificamente os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, fundamentada sob os princípios da qualidade, do protagonismo e da produção sustentável da vida.

Como afirma Hage (2009)¹⁰, a educação do campo concebe dimensões humanizadas, fundamentada em princípios, leis e diretrizes que descrevem propostas curriculares, financiamento, formação do professor que começou com os movimentos sociais e foi aderido pelas universidades para que as pessoas pudessem viver dignamente no campo.

Essa feição de educação tem suas raízes nos movimentos sociais¹¹, que resistindo ao processo de ditadura militar, conseguiram incluir a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país, no início da década de 1980.

A partir de 1999, destaca-se a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (CONDRAF); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002; o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004.

A criação do Projovem Campo – Saberes da Terra, integrando a qualificação social e profissional, de jovens agricultores(as) familiares, em 2005, e o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, em 2008, representam a inclusão e a instituição de uma instância responsável especificamente pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades regionais.

Deste modo, podemos então enfatizar que o contexto histórico de demarcação e conquista da territorialidade física e institucional da educação do campo teve e continua tendo desafios e enfrentamentos. Porém, consolida sinais exequíveis de suas perspectivas, na afirmação e reafirmação por uma política de educação básica para o campo a partir de leis e diretrizes.

3. Educação do Campo: Legislação e Diretrizes Educacionais

Do ponto de vista normativo a educação do campo vem conquistando reconhecimento institucional e político, ganhando territorialidade, definições, delimitações físicas, pedagógicas e didáticas; decorrentes de suas diretrizes, suas práticas e legislações.

Uma das primeiras preocupações a respeito de normatizações para a educação

do campo aparece estabelecida no Art. 28 da LDB 9394/1996:

Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: Inciso I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; inciso III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96, Art. 28 incisos I e III).

Parece que o dispositivo da lei citada preocupa-se principalmente em adequações curriculares e metodológicas, além da prática laboral dos sujeitos da zona rural/campo. Contudo, há de se indagar, que adaptações seriam essas? Que conteúdos curriculares e metodologias seriam apropriados para os discentes do campo? Não temos respostas para tais questões. Mas, percebemos que o legislador, ainda que timidamente, manifesta a necessidade de adequações a serem feitas no ensino destinado às populações do campo.

A Câmara da Educação Básica (CEB), no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9394/1996/LDB, elaborou diretrizes curriculares, nessa mesma linha, por meio de parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propondo medidas de adequação da escola à vida do campo.

O ano de 2001 foi um marco importante para conquistas em termos normativos para a educação do campo: das Diretrizes Operacionais (DOEBEC) à institucionalização dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e à Pedagogia da Alternância. O parecer favorável à aprovação das DOEBEC abriu caminho para a referência nacional por política de educação do campo em 2003.

Este documento apresenta um conjunto de informações que visam subsidiar a formulação de políticas de educação do campo, em âmbito nacional, respaldadas em diagnósticos do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais.

Um fato importante ocorrido na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC), realizada de 2 a 6 de agosto de 2004, foi a consagração do documento “Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo¹²”, uma construção conjunta que envolveu os representantes de movimentos sociais, movimento sindical, organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação, universidades, organizações não governamentais e CEFFA, secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública.

Em fevereiro de 2006 é estabelecido em lei o reconhecimento e a relevância da Pedagogia de Alternância nos CEFFA, por sua forma de organização e prática escolar com número de dias letivos para a aplicação, carga horária, duração e plano de estudo, conforme relatório¹³ do parecer CNE/CEB 01/2009.

Sobre o funcionamento e a organização das escolas do campo, a Resolução CNE nº estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Um dos destaques

confere o regime de colaboração entre as esferas governamentais. A efetivação do disposto na lei e a recomendação de que a educação profissional técnica se constitui como a melhor solução para o ensino fundamental e médio, na qual o processo de diálogo com as comunidades atendidas, seus valores e sua cultura é uma das ações mais importantes.

Esta resolução se consolidou com a aprovação do decreto de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cuja ênfase destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. A ser desenvolvido e garantido pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação previsto no Decreto Presidencial nº 7352/2010.

O decreto acima, além de reforçar as resoluções e as diretrizes anteriores, imprime princípios norteadores da política de desenvolvimento da educação do campo, reconhecendo-a como uma opção para a efetivação dos direitos sociais dos sujeitos da zona rural.

Diante disso, podemos afirmar que o paradigma atual da educação do campo praticado institucionalmente nos CEFFA comporta a identificação de uma configuração sociocultural bem definida que, se não integralmente, mas pelo menos propositivamente por meio de suas diretrizes focaliza para as especificidades dos sujeitos do campo. Assim definido pelo parágrafo único do Art. 2º da DOEBEC,

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 futuros, 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 (CNE, 2002, Art. 2º).

Estas diretrizes e outras legislações referentes à educação do campo oferecem a possibilidade de resultados propositivos para a educação básica do contexto rural, lançando alicerces que tentam incutir princípios de desenvolvimento pessoal e coletivo aos sujeitos do campo. Munarim (2006) se refere a essas diretrizes como o significado de um processo efetivo de mudança na vida escolar dos sujeitos, da seguinte forma:

[...] se as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão, entendido, pois como um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo, coube ao atual governo federal dar início e desencadear um processo de fazer das Diretrizes, instrumento efetivo de mudança da vida da escola no interior do município brasileiro (MUNARIM, 2006, p.19).

Entendemos que pelos aspectos pedagógicos das diretrizes que as escolas podem trabalhar os conteúdos de maneira (trans)disciplinares, articulados ao modo de vida das populações do campo. Este é um caso em que estas instituições parecem permitir o desenvolvimento de uma prática social por meio da pedagogia da alternância nos CEFFA.

4. Os CEFFAs e Pedagogia da Alternância no Brasil

O termo CEFFA, quer dizer Centro Familiar de Formação por Alternância; vem sendo utilizado para designar as unidades educativas da zona rural, que se enquadram na perspectiva da educação do campo.

Geralmente organizados e geridos por uma associação local de um município ou uma região, os CEFFAs são organizações que adotam os princípios educativos expressos na pedagogia da alternância como estratégia pedagógica de ensino escolar. Ao primar pela formação integral dos jovens, tentam assegurar o acesso dos alunos à escolarização ao conciliar atividade laboral e atividade educativa. Isto permite que os sujeitos se qualifiquem profissionalmente e possam adaptar-se à evolução de sua profissão em conjunto com a sua comunidade.

Também reúnem um conjunto de instituições educativas com diferentes nomenclaturas que, no entanto, estão inseridas no contexto da educação do campo, tais como: as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Casas Familiares Rurais (CFR), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) e a Casa Escola de Pesca (CEPE).

Portanto, um CEFFA é uma instituição educativa e política com origem em movimentos de base associativa, uma organização social que agrega famílias, pessoas e entidades afins, preocupadas em promover o desenvolvimento integral das pessoas e do meio, por meio da educação por alternância. Representa os problemas e as demandas comuns das EFA, das ECOR e das CFR do local para o âmbito nacional, tanto por reconhecimento do funcionamento metodológico da alternância, quanto pela busca por financiamento público federal, estadual e municipal, além das parcerias de cunho educacional e de fomento com entidades privadas nacionais e internacionais.

De acordo com Teixeira (2008), a Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância é entendida como uma metodologia que permite a articulação envolvendo dois aspectos. Os contextos escola e extraescolar são como pressupostos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação diferenciada para as populações da zona rural. Estes, segundo seus fundamentos, comportam entre outros princípios o desenvolvimento pedagógico e a aplicação diferenciada da relação teoria e prática realizada nos CEFFA. Além de comportar a implantação de programas e projetos educativos, segundo a edição nº 225 da revista Nova Escola,

Até 1998, os estudantes que se formavam nessas instituições ainda precisavam prestar um exame supletivo para conseguir o diploma, mas no ano seguinte o regime foi legitimado pelo MEC. Hoje, são 258 escolas com pelo menos 20 mil estudantes em todo país - e índices de evasão baixíssimos (NOVA ESCOLA, 2009, p. 3).

No entanto, considerando as dimensões territoriais do Brasil e suas diversidades predominantemente rurais, o número de instituições parece bastante reduzido para a demanda local. Infere-se que este quadro se dá em razão do custo elevado na implantação e no funcionamento exequível dessas escolas.

Esse dado é uma justificativa do governo, que alega como onerosa a construção desse modelo de escolas para os cofres públicos. Seria isso uma razão para tanto descaso? É provável que não, pois mesmo em tempo de crescimento econômico o governo se compromete em investir, mas disponibiliza para tal o mínimo de recursos. Na eventualidade de recessão econômica o governo precisa cortar gastos e nesse caso a educação é um dos alvos.

Sobre o tipo de educação escolar oferecida para o meio rural, Arroyo (2004) destaca a educação do campo como uma opção; todavia, precisa ser:

[...] uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de formação da pessoa humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade (ARROYO, 2004, p. 23).

Podemos relacionar a “opção” mencionada por Arroyo como sendo o contraponto da descontinuidade de um processo de exploração tanto pela prática educativa, quanto pelo discurso doutrinador e hierarquizado que não permite a construção de liberdade de pensar criticamente frente àquilo que já se encontra estabelecido culturalmente. Já que muitas das formas em que concebemos e pensamos o mundo segue uma lógica instituída culturalmente. Freire argumenta que a educação está diante de uma dialética da opção onde seus sujeitos devem tomar uma atitude de ruptura ou de continuidade, ou seja,

[...] opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma elite superposta ao seu mundo, alienada. Ou opção pelo amanhã, por uma nova sociedade, sujeita de si mesma, colocando o homem como sujeito de sua própria história. A educação das massas se faz assim, uma educação para a alienação, domesticação ou uma educação para a liberdade, para o homem-sujeito. Que tem força de mudança e de libertação (FREIRE, 2005, p. 44).

Mediante esse quadro temos que a perspectiva da educação do campo afeiçoada pela Pedagogia da Alternância dos CEFFA, parece não se limitar apenas ao campo do ensino; porém, estendendo-se às reivindicações¹⁴ de implementações de políticas de inclusão social, tende para o desenvolvimento socioeducativo local duradouro, pois concordamos que

Os que vivem no campo podem e têm condições para pensar a educação que traga como referência as suas especificidades para inclui-los na sociedade sem ser de forma hierarquizada ou subordinada. Para isso, a educação que se realiza na escola precisa ser no campo e do campo e não para o campo (MEC, 2003, p. 31-34).

Nestes aspectos a educação escolar para os espaços não urbanos deve emitir condições inclusivas de reconhecimento e respeito aos sujeitos. Para D’Ambrosio (2005, p. 42), “reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo sem rejeitar ou ignorar as raízes do outro, num processo de síntese, reforça suas próprias raízes”.

Pois, uma prática social se torna meio de exclusão sociocultural quando há negação de acesso a outras formas de conhecimento e valorização cultural. Assim é que o processo de libertação de julgo de exploração de um indivíduo é colocado em jogo sempre que se procura valorizar e respeitar suas raízes socioculturais pelo seu jeito de fazer e de pensar.

É evidente a interdependência entre campo e cidade, nas relações comerciais, políticas, culturais, de fornecimento de insumos e matérias-primas e industrializadas. Enfim, um não sobrevive sem o outro e a garantia da estabilidade desta cadeia em redes de equilíbrio sócio-político depende, sobretudo, da forma de tratamento dispensado a cada um pelo poder público. No entanto, é preciso refletir e romper com a visão “*urbanocêntrica*”, de “*cidadinos*” que define e julga o homem do campo como atrasado e fora do comum; o urbano como moderno e desenvolvido. Que modernidade? Que tipo de desenvolvimento? De quem e para quem?

5. Desenvolvimento de Quem e para Quem?

De acordo com Petinga (2008), o desenvolvimento deve ser entendido levando-se em conta os aspectos locais, que têm significado de um território específico onde o global, também, passa a ter sua importância ao ser associado ao local e vice-versa.

Se considerarmos os dois contextos em covariações sociais e políticas permanentes, é impreterível a coligação dos dois aspectos quando se deseja o desenvolvimento local ou global. “Já que um está em constante mudança por conta das interferências do outro e, por conta disto, muitos autores utilizam o termo “glocal”, a junção dos dois aspectos, para se referir ao desenvolvimento” (PETINGA, 2008, p. 1).

A respeito do desenvolvimento local, Muls (2008) argumenta com propriedade que a ineficiência do papel do Estado impede o processo indutor do desenvolvimento

local.

A teoria do desenvolvimento econômico local pode ser apresentada como o resultado da falência dos modelos tradicionais de desenvolvimento fundados seja na compreensão do Estado nacional como principal agente promotor do desenvolvimento, seja nas funções alocativas do mercado como facilitador do ótimo econômico (MULS, 2008, p. 2).

Para Sen (2000, p. 18), “desenvolvimento real é processo fundamental de expansão das liberdades reais que as pessoas precisam desfrutar e que a sua ausência implica na violação da liberdade de participar de vida social, política e econômica da comunidade”. Neste pensar não dá para conceber e imprimir o desenvolvimento local como forma de acesso aos bens e serviços públicos de qualidade, excluindo o processo educativo.

Imaginamos a perspectiva do desenvolvimento local e real como condições fundamentais para o alavancamento de reação autônoma a partir de fatores sociais explicativos das dificuldades humanas, suscitados a partir da educação pelas redes de relações sociais e instituições locais.

A escola do campo pode e deve ser um espaço para este debate, não se restringindo apenas a programas e projetos, porém, em práticas sociais que reconstruam a educação do campo, segundo Caldart (2004), junto com a transformação das circunstâncias sociais desumanizadoras e a partir da assunção dos povos do campo como sujeitos destas transformações.

Assim, pode-se afirmar categoricamente que este tipo de desenvolvimento expressa a construção de sentimento de cidadania. E os sujeitos devem ao mesmo tempo buscar fazer com que haja essa articulação, se envolvam, participem e assumam sua condição de direção de seu próprio destino, sem a qual é impossível haver desenvolvimento pessoal e social.

A expectativa é de que as práticas de promoção e desenvolvimento social sejam duradouras. Buscando a oferta obrigatória de escolarização de qualidade; tomando como referência a perspectiva da educação do campo nos padrões discutidos hoje nos movimentos sociais e nas universidades. Já que suas diretrizes afeiçoam-se à construção do sentimento de desenvolvimento local a fim de abater as necessidades sociais, os conflitos antiéticos e os desafios individuais.

De fato “neste contexto, a educação é apresentada como a mais importante aliada na formação de sentimentos coletivos em detrimento de condutas individualistas e antiéticas” (SILVA, 2003). Como um direito social, a educação é considerada elemento capaz de produzir na sociedade a qualidade histórica indispensável ao desenvolvimento econômico, político e sociocultural na contramão dos conflitos e desafios locais.

Neste sentido, o progresso da qualidade técnica, política, administrativa, pedagógica e didática de uma escola são aspectos indispensáveis e indissociáveis ao desenvolvimento de seus sujeitos. E como principal indutora, a efetivação desta prática pode determinar formas de promoção social dos sujeitos em seu sentido mais amplo e

eficiente.

No entanto, perceber neste contexto, o tipo de educação que está sendo oferecida à zona rural, nos permitirá desconstruir estruturas coloniais, excludentes, antiéticas, conflituosas e discriminatórias. A partir de então, buscar potencializar e reconstruir novas relações com valores educacionais exitosos.

A efetivação da educação básica de qualidade depende da desconstrução de princípios políticos seculares que embaraçam a sua reconstrução, uma vez que não cabe mais na atual conjuntura a visão arcaica do urbano sobre o rural, ainda, bastante praticável, com o predomínio da compreensão de que a efetivação de desenvolvimento só é possível se ancorada na visão do agronegócio, o que exclui a participação ativa dos sujeitos do campo.

Então cabe sempre exigir do poder público local a implantação de políticas públicas educacionais destinadas e vinculadas ao desenvolvimento econômico, social, ambiental e educacional nas dimensões individuais e coletivas das comunidades locais.

Todavia, rediscutir, reformar e transformar a estrutura da educação rural na educação do campo não é jogar tudo fora, mas, potencializar o que já existe de eficaz, valorizar e dar consistência ao que é adequado, rico, motivador, inovador, ao que pode propiciar desenvolvimento ao projeto familiar dos sujeitos.

Do modo como a Pedagogia da Alternância vem sendo praticada nos CEFFAs como um espaço de desenvolvimento de experiências escolar e extraescolar para o meio rural, poderemos vislumbrar o acesso e a permanência dos sujeitos a educação escolar profissionalizada (ASSUNÇÃO e GUERRA, 2012); pois, o desenvolvimento institui-se em um conjunto de redes de relações sociais, políticas e econômicas fortalecidas localmente.

Em suma, não se está negando, suprimindo ou buscando a extinção do rural; nem a desvalorização e o declínio do urbano, pois, entende-se que um depende do outro; contudo, percebe-se que segundo a perspectiva da educação do campo, surgem oportunidades de inclusão social, vislumbram-se possibilidades de novas categorias de desenvolvimento educacional local.

Este conjunto de possibilidades de pressupostos fundamentais como indutores para o processo de desenvolvimento local parece potencializar o reconhecimento e a valorização de conhecimentos, costumes, valores, saberes, capacidade produtiva familiar; constituindo-se em pressupostos basilares para o desenvolvimento local individual e comunitário.

Considerações Finais

Como se procurou mostrar desde o início, a vida do homem da zona rural/campo tem se construído sobre um espaço de contrastes sociais e educativos que impedem o seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Este contexto se caracteriza pela existência do conflito agrário, político, cultural, econômico e de outros meios como a exploração ambiental, a exploração do trabalho escravo, a negligência dos serviços públicos, a carência de oportunidades econômicas e educacionais, a destituição injusta dos direitos civis, a discriminação acentuada cidade/

campo e a falta de reconhecimento dos saberes e valores culturais do campo, condiciona-o a uma vida sem novas perspectivas.

Isto é reforçado pela ausência da implantação da educação específica à realidade rural. Na medida em que as escolas são precárias em suas instalações físicas, pedagógicas e didáticas, percebe-se o quanto é evidente o descaso político para essa realidade. E preciso destituir a presença da escolarização no meio rural como meio de garantir as finalidades político eleitoral.

Evidentemente, o homem do campo não almeja a implantação de grandes empreendimentos e projetos que comprometam a sua estrutura cultural e familiar, que o promova além de sua capacidade operacional ou subtraia os direitos injustamente dos sujeitos da cidade. Contudo, é consenso que a sua permanência com desenvolvimento pessoal, familiar e social (coletivo), em seu local de origem se constituem como algo imprescindível para a sua sobrevivência. Isto resulta na garantia de valorização cultural e respeito social de seus direitos civis e sociais.

O desenvolvimento é uma prática social e a escola pode fazer isso se tornar uma ação culturalmente contínua. Neste sentido a construção do desenvolvimento se traduz em um processo que estrutura e fortalece a rede de relação social e institucional.

A expansão do desenvolvimento pessoal e coletivo pelas potencialidades das práticas sociais e culturais locais representa liberdade de acesso à cidadania. E neste caso, a oferta de educação básica – não apenas mera escolarização – mas aos moldes da educação do campo que propõe e encaminha diretrizes educativas, como condições de desenvolvimento local, podem garantir, dentre outras aspirações, a participação dos sujeitos no processo de democratização, inclusão e ciclo de desenvolvimento que passa o país.

NOTAS

- ⁴ O artigo decorre da culminância reflexiva entre o curso de Especialização em Educação do Campo Desenvolvimento e Sustentabilidade e o curso de Mestrado, fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESPA).
- ⁵ O desenvolvimento econômico local, Segundo Muls (2008), é uma abordagem institucionalista do desenvolvimento local, aquele que integra as variáveis institucionais como fatores explicativos das redes de relações sociais e econômicas, ao lado de fatores tradicionais como o capital e o trabalho. Adotaremos o viés do desenvolvimento local como condições para o alavancamento de reação autônoma a partir de fatores explicativos suscitados pelas redes de relações sociais de instituições educacionais locais.
- ⁶ O termo “Prática social”, aqui está sendo usado segundo a concepção Miguel e Mendes (2010), significa um grupo de ações intencionais e coordenadas, que simultaneamente mobilizam objetos culturais, memória, afetos, valores e poderes, gerando na pessoa que realiza tais ações o sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade; sempre está ligada às atividades humanas desenvolvidas previamente por comunidades socialmente organizadas.
- ⁷ Estas Diretrizes foram um ato de reconhecimento do modo próprio de vida social pela utilização do espaço do campo como estrutura fundamental para a constituição da identidade e do fortalecimento de suas diversidades como inserção cidadã, instituída pela Câmara de

Educação Básica (CEB), tendo em vista a LDB 9394/1996. Homologada em 12/2001, dispõe de 16 artigos que institui e preconizam princípios e procedimentos que atendem às adequações de um projeto institucional das escolas do campo às diretrizes nacionais para a educação básica; está respaldada pela resolução CNE nº 02/2008 /CEB/MEC, que estabelece normas, diretrizes e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica para o Campo.

- ⁸ O jornal "O Liberal" é um dos maiores Jornais de circulação diária no Estado do Pará; a reportagem citada refere-se à educação do campo com a seguinte chamada: "*Ribeirinhos ganham incentivo à educação e educação do campo é tema de encontro no Hangar*" (caderno 4, edição de sexta feira, 17 de setembro de 2010, p. 5).
- ⁹ Entende-se aqui por "políticas de governo": programas e projetos de caráter meramente transitórios e eleitoreiros, geralmente sua vida útil termina quando acaba um mandato político, não possui nível de mudança e desenvolvimento social democraticamente desejado e é o oposto de "políticas de Estado".
- ¹⁰ Fala do professor doutor Salomão Hage por ocasião do VII Encontro Norte e Nordeste dos Estudantes de Pedagogia (ENNOEPE) - Pedagogia e Educação do Campo: Desafios na Diversidade, realizado de 09 a 13.02.2009.
- ¹¹ Como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação dos Trabalhadores nas Indústrias (CONTAG) e o Movimento Eclesial de Base. Em 1998 e 2004 foram realizadas duas conferências nacionais por uma Educação Básica do Campo. o que resultou na instituição do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), uma parceria estratégica entre governo e instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo.
- ¹² A presente declaração consiste na expressão conjunta da identidade dos seus idealizadores, na caminhada de suas principais lideranças; onde imprimem os seguintes lemas: "o que somos; o que defendemos; o que queremos; o que vamos fazer". Destacando, assim, entre outros aspectos a denúncia de descaso político com a situação vivida pelo povo brasileiro e os graves problemas de miséria e falta de educação de qualidade para os sujeitos que moram no campo. Outra pauta de reivindicação nesse evento foi "um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação deva ocupar um papel estratégico no processo de construção e implementação deste projeto".
- ¹³ Homologado e publicado no Diário Oficial da União, em 15.03.2006, o SECAD/MEC encaminha detalhada e rica exposição de motivos, na condição de responsável pela *Educação do Campo*, no governo federal, para exame e manifestação desta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sobre os *dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância*, pois esse entendimento tem se apresentado como um dos principais elementos que vêm dificultando o *reconhecimento dos CEFFAs para a certificação de seus alunos (MEC/CNE, 2006)*. O calendário escolar tem presente os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal. A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes a Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um *Plano de Estudo*.
- ¹³ Apesar da evolução desta territorialidade emplacar muitas conquistas e adentrar muitos municípios brasileiros, provenientes da organização, do engajamento e da exigência dos movimentos sociais, ainda há muito a ser feito, principalmente, naqueles municípios que nem se quer inferiram a educação do campo por ocasião de suas conferências municipais de educação.

Até porque a inclusão na pauta das agendas de políticas públicas municipais, das proposições da educação do campo, tem sido uma histórica lacuna não preenchida pelo poder público.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BRASIL, IBGE. **Setor de Documentação e Disseminação de Informação-SDDI**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/2006>>. Acesso em: 18/03/2010.
- BRASIL. LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**. Brasília: Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_Sed.pdf>. Acesso em: 27/09/2011.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DUARTE, Valdir P. **Escolas Públicas no campo: problemáticas e perspectivas: Um estudo a partir do Programa Vida na Roça**. Francisco Beltrão (PR): ASSESOAR, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAIA, Carlos A.; GUERRA, Renato B.; Etnomatemática e Pedagogia da Alternância: Elo entre Saber Matemático e Práticas sociais. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, n. 5, v. 1, p. 4-33, 2012, p. 4-33.
- HAGE, Salomão. Pedagogia e educação do campo: desafios na diversidade. In: ENCONTRO NORTE E NORDESTE DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 7. Belém-PA, comunicação pessoal, 2009.
- HENRIQUES, Ricardo et al. (orgs.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007. (Cadernos SECAD).
- MEC/INEP. **Mapeamento das Instituições que Utilizam a Pedagogia da Alternância**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- Inep/ MEC/SECAD/CGEC. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103310>. Acesso em: 15/06/2010.
- MIGUEL, A.; MENDES, I. A. Mobilizing in mathematics teacher education: memories, social practices, and discursive games. **ZDM**, v. 42, n. 3-4, p. 381-392, 2010.
- MULS, L. M. **Desenvolvimento local, espaço e território: o conceito de capital social e a importância da formação de redes entre organismos e instituições locais**. Brasília: Revista Economia, 2008.
- MUNARIM, A. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo**. 2006. Disponível: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&client=psyab&q=MUNARIM%2C+A.+Elementos+para+uma+politica+p%C3%BAblica+de+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo.+2006.+&oq=MUNARIM%2C+A.> Acesso em: 7/04/2012.
- NOVA ESCOLA. **Políticas Públicas, Salvação da Lavoura**. Ed. 225, Set/2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/ideb-428183.shtml>>. Acessado em: 15/02/2011.
- OLIVEIRA, G. IDEB da Minoria. **Nova Escola**. 2008; Disponível: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/ideb-428183.shtml>>. Acesso em: 19/07/

2010.

PETINGA, Carolina Santos. **Desenvolvimento Local**. 2008; Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/DESENVOLVIMENTOLOCAL.pdf>>. Acesso em: 20/01/2012.

RIBEIRINHOS ganham incentivos à educação e educação do campo é tema de encontro no Hangar. **O Liberal**, Belém, Caderno 4, p. 5, 17 set. 2010.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, José Bittencourt da. **Sustentabilidade institucional e participação comunitária da Reserva Extrativista Rio Cajari**. 2003. 149f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**; Universidade Federal do Paraná. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

Recebido em 21/10/2013

Aprovado para publicação em 05/12/2013