

A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira

Maria do Socorro Dias Pinheiro - socorrodias10@yahoo.com.br

1. [Resumo](#)
2. [Introdução](#)
3. [Concepção de educação do campo no brasil](#)
4. [Antecedentes históricos da educação do campo na sociedade brasileira](#)
5. [Política de educação: rural versus campo](#)
6. [A educação do campo na amazônia paraense e a multissérie](#)
7. [Considerações preliminares](#)
8. [Referências bibliográfias](#)

A expressão **Educação do Campo** passou a ser utilizada a partir da I Conferencia Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 em Luziânia – Go.

Resumo:

Constam no artigo reflexões teórico-conceituais preliminares sobre Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras. A referência é o contexto educacional do campo na Amazônia Paraense. O objetivo é refletir e debater a educação, mostrando as nuances conceituais que vem ganhando. A metodologia inicia-se por estudos bibliográficos a fim de problematizar a temática. E na busca de resultados, os estudos demonstraram que a educação do campo, possui uma trajetória histórica relevante, que precisa ser mais estudada. Mas, já se evidência em alguns pesquisadores, a ausência de políticas públicas específicas para a educação do campo. **Palavras-chave:** educação do campo; políticas públicas; Amazônia Paraense.

INTRODUÇÃO

As pesquisas têm se tornado uma referência relevante entre os estudiosos de diferentes áreas e assuntos. No caso da educação, foram elaboradas variedades de pesquisas que vêm testemunhar diferentes aspectos relacionados aos problemas desta área de atuação. Entretanto, existem lacunas para serem preenchidas diante das temáticas e suas abordagens.

Na educação do campo alguns estudos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores das diversas áreas da ciência e neste contexto trago como referência alguns autores que tem me ajudado a pensar sobre essa situação educacional a partir do panorama histórico da educação do campo na sociedade brasileira e seus reflexos no contexto da Amazônia Paraense, identificando-se que, partir deste cenário, vem se construindo um design panorâmico da educação do campo na Amazônia Paraense.

De forma que, a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Quanto aos sujeitos que compõem esta realidade social, nos deparamos com uma infância, adolescência e juventude, desorientada frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, e tem se agravado com o processo de alienação e pelo pensamento provocado pelas experiências vivenciadas pelos que residem em espaços urbanos. Nesse contexto, as famílias têm procurado resistir na terra. Mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo.

O propósito deste texto é apresentar algumas reflexões oriundas da temática Educação do Campo dentro de uma abordagem histórica adentrando nas propostas de políticas públicas governamentais e em algumas discussões traçadas pelos movimentos organizados no cenário brasileiro. Em seguida procuramos exercitar uma conceituação que postasse a diferenciação conceitual entre rural e campo presentes na versão teórica dos pesquisadores estudados. Logo depois trazemos alguns elementos iniciais, inacabados sobre

o campo na Amazônia Paraense, em diálogo com a realidade da multisseriçãõ. Por último são emitidas algumas idéias como considerações preliminares cuja perspectiva é provocarnos inquietações, críticas e sugestão em torno do que estamos escrevendo no momento, baseado em referência expressa por pesquisadores da área.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.

A educação tem se constituído como um instrumento relevante na sociedade brasileira e às vezes tem sido definida por concepções de educação que no processo histórico tem enviesado para caminhos de natureza cartesiana, pragmática, reprodutivista, crítica-reprodutivista, ou simplesmente crítica, libertadora, liberal, neoliberal, pós-moderna, enfim; uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e trouxe avanços à sociedade brasileira principalmente na área da pesquisa, responsável pela inovação tecnológica também para a zona rural. No campo inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros.

Em relação à educação do campo, é pertinente ressaltar que a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida. Há ainda insatisfação, ocasionada pelo acesso tardio a escola que na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar saberes para a criança, o adolescente, os jovens e adultos devido à precariedade de investimentos dessa política pública. Isso representa, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo.

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO; 2006, p.104).

Enquanto Arroyo critica a sociedade brasileira por não oportunizar políticas públicas de educação para as populações do campo, Durkheim (1998) com uma concepção de sociedade elitista e classista, se refere a uma educação que deveria ser diferente para as classes sociais. “A educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é a do operário”.

(p. 39). Isso caracteriza, evidentemente, uma postura alienadora que reforça uma educação para privilegiados.

Marx também se reporta aos aspectos das desigualdades remetendo essa situação a partir de uma ordem social que submete o mundo ao poderio do capital. Relata que o trabalho humano nunca produziu tantos objetos em toda história humana. A condição de poder da burguesia é o crescimento do capital que submete o homem ao trabalho assalariado, gerando uma base de competitividade e desigualdade entre os trabalhadores. Isso canaliza para um índice absurdo de “pobreza que cresce mais rápido do que a população e a riqueza”. (1998; p.28). O paradigma de produção capitalista permite maior exploração entre as pessoas, causa a marginalização do trabalhador do campo e, a mão de obra humana na fábrica ou no latifúndio, transforma-se numa mercadoria a serviço da burguesia, do capitalismo que também se articula

pelo processo educativo.

Pensando nesta situação de exploração do trabalhador e nas condições que oportunizam uma educação conscientizadora, Paulo Freire (2007) nos possibilita observar o sistema educacional da sociedade brasileira, dentro do processo de mudança, quando identifica a educação como elemento fundamental para o sujeito do campo ou da cidade. E considera como necessidade primordial dessa mudança, a leitura de mundo com o sujeito que aprende, mas que também ensina. Ele desenvolveu uma metodologia de ensino para a alfabetização e conscientização do trabalhador do campo que partia dessa leitura de mundo. Uma iniciativa surgida na década de 50, que continua presente na ação educativa de muitos professores do campo e da cidade. Ao fazer uma apologia a educação da cultura dominante comentava Freire:

Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe aquele que dá entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experimento feito” para ser experiência narrada ou transmitida” (p. 59, 60).

Articulado a esse pensamento, Arroyo acrescenta:

A crença que a função da escola é transmitir o saber socialmente construído hoje está sendo revisto não superada. Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, a cultura de vida, a herança cultural. Trata de que isso passou a ser um slogan, que precisa ser mais trabalhado, mais pesquisado. Até onde os saberes escolares são saberes construídos ou apenas parte e até filtram esse saber construído? Até onde há seletividade dessa construção? Até onde em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construídos? Até onde são saberes mais mortos do que vivos? (2006; p.111)

O camponês, o ribeirinho, o povo da floresta da Amazônia Paraense também tem demonstrado que domina saberes. Conhecem as marés do rio que enche e vaza, do tempo da piracema, sabem que grande área de floresta no chão torna o solo da Amazônia infértil, do período da coleta dos frutos na floresta, entendem a geografia do rio, da mata; trazem consigo a cultura de seus antepassados impregnada em suas cantigas, danças e lendas em seu jeito de ser homem, mulher caboclo sujeito de saberes amazônidas. Mas a incorporação de sua cultura nos currículos escolares se processa por aspectos que envolvem desde políticas públicas para a educação como também, a aproximação do professor com o aluno e sua realidade por meio de situações problematizadoras.

Quando os saberes selecionados por especialista de currículo que representam os interesse da cultura dominante, são questionados na escola se evidencia que, o ato de ensinar está relacionado ao outro, como um ser ignorante. Um sujeito que não sabe, precisa saber conhecer, para deixar de ser.

Algumas vezes não se compreende o sujeito que aprende como portador de uma outra cultura que domina saberes tão relevantes quanto os saberes do professor. Não se identifica a base do processo educativo como formação da consciência e no estabelecimento da relação dialógica com o sujeito que aprende, interligando a dialética dos seus conhecimentos aos da sociedade que conserva, mas também se modifica.

Para Freire (2007) não existe nenhuma estrutura exclusivamente estática, assim como, não há uma, absolutamente dinâmica. Isso vale para a estrutura construída pelas sociedades e também para a educação. Desde a Antiguidade até a contemporaneidade, as concepções de educação sofrem alterações, modificações ou surgem novas.

Antecedentes históricos da educação do campo na sociedade brasileira

Vimos anteriormente que a sociedade sofre transformações assim a educação, de forma que ao retomar a linha histórica, consegue-se identificar a trajetória da educação no cenário brasileiro e qual trajeto da

educação rural vem se construindo nesse processo. Contudo, é relevante conhecer a origem da educação rural no Brasil.

Para pesquisadora Cláudia Passador (2006), a origem da concepção de educação rural no Brasil, data desde 1889 com a Proclamação da República. Na época, o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906. Foi novamente instalada em 1909, como instituições de ensino para agrônomos. E, constituiu-se como “educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação”. (p. 119).

A partir de 1930, a concepção de educação do campo se configura em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. No histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais.

A Constituição de 1934 sinaliza para importância de uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial, e quanto à educação rural artigo 156: Parágrafo único determina: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual.” (POLETTE; 2001, p.169) um relevante acontecimento, mas, omitem outras proposições para educação do campo.

Em 1947 a nova Constituição Brasileira propõe que a educação rural seja transferida para responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas) a obrigatoriedade pelo financiamento como expressa o Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166; inciso III: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”; (BALEIRO E SOBRIDINHO; 2001; p. 108). Quanto à obrigatoriedade do ensino, responsabiliza as empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem de trabalhadores menores em forma de cooperação e exime desta responsabilidade as empresas agrícolas.

A partir de 1940 a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada. Caracterizou interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como fundamentalmente a mais relevante para todo povo do Brasil. Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permanece a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. Isso explica, porque o Brasil até 1970 esteve com uma educação do campo, sob o gerenciamento das iniciativas privadas.

Na análise deste texto compreendemos o descaso histórico e legal do Estado brasileiro, referente ao plano educacional para as comunidades rurais, e ao mesmo tempo, observa-se como o Brasil rural, tem apresentado concepções de educação que provocam altos índices de analfabetismo e baixo nível de escolaridade.

Com a Constituição de 1988, o Brasil consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns documentos fundamentais como: Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No referente ao Plano Nacional de Educação, Saviani (1987) argumenta que quando a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214 determina que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação” e no artigo 211 estabeleça como tarefa da União, Estados, Distrito Federal e Municípios a organização de seus sistemas de ensino, não significa que a origem desse pensamento tenha surgido exatamente neste período.

A idéia de construção do Plano Nacional de Educação surge desde 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, quando se buscava a modernização do país pela modernização da educação. O

Manifesto além de convocar a organização da educação em âmbito nacional, ainda propunha um programa que se configurava como um sistema nacional de educação, em que a racionalidade científica (escolanovismo) permearia o âmbito educacional até 1962.

Estes documentos pontuam em parte, anseios da população e contemplam, sobretudo, a formação de indivíduos pautados nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. E a base da política econômica da realidade rural perpassa principalmente pelas dimensões do agronegócio – que desenvolve a monocultura para exportação -e da agricultura familiar – com a produção diversificada de produtos para o abastecimento do mercado nacional. Nesse contexto, as políticas públicas de educação implementada nas áreas rurais do Brasil, não tem dado conta de acompanhar o trabalho de produção do campo, com a formação profissional próprios para esta realidade e devidamente qualificada. Ocorre que, sucessivamente os governos brasileiros têm implantado uma educação que não atende e não respeita às especificidades de cada realidade regional e muito menos a diferenciação (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo.

Neste caso, a oferta de educação para o campo em alguns lugares da Amazônia Paraense não tem garantido as alterações propostas pela Constituição de 1988, ou pelos documentos supracitados, uma vez que se recorre a um padrão de educação urbanocêntrica. Esse paradigma é marcada por contradições que de certa forma, vem interferindo na implementação de políticas públicas de afirmação para as populações que vivem e trabalham no campo.

Segundo Elaine Furtado (2006), para compreender como a sociedade brasileira produziu e reproduziu as desigualdades no campo, precisamos entender três elementos: “O latifúndio, a industrialização e a financeirização da economia”.

Ao expor sobre a discussão, retrata Furtado (2006) de que o Brasil desenvolveu uma estrutura fundiária baseada na grande propriedade rural que ainda se configura, mas, se solidificou graças às contingências do mercado mundial favorável a monocultura e também pela exploração da mão de obra escrava. Durando três séculos “produziu-se concentração da terra, exclusão dos trabalhadores do campo, do acesso às condições mínimas de sobrevivência, mesmo depois do término formal da escravidão”. (47).

Com o processo da industrialização as necessidades da população do campo foram mais uma vez renegadas, prevalecendo à produção em larga escala de grãos para exportação e consumo, gerando concentração de renda nas mãos de poucos, em relação à maioria. Acrescenta Furtado (2006), como elemento recente a financeirização da economia, que marca essa construção história “somados as desigualdades produzidas pela globalização, o avanço tecnológico e a abertura dos mercados com a financeirização da economia, fundada em taxas de juros mais altas do mundo, fez com que voltasse a exclusão dos trabalhadores” (Ibidem; p. 48).

Esses elementos determinaram uma construção história resguardada pela exploração dos trabalhadores e durante séculos fortaleceu a classe dominante do país favorecendo a apropriação e o empoderamento de bens e de riquezas, bem como, o domínio de conhecimentos tecnológicos, culturais, no qual a educação, na maioria das vezes, esteve a serviço dessa estrutura de dominação. A principal preocupação desse período era a formação de mão de obra qualificada que contemplasse os interesses e necessidades do espaço urbano para aceleração do crescimento econômico industrial que gradativamente se fortalecia após Segunda Guerra Mundial.

Durante a Guerra Fria, instalou-se uma concepção de mercado que procurava ampliar o número de consumidores, e aos Estados Unidos interessava consolidar essa hegemonia. Por conta dessa disputa entre as potências mundiais (Estados Unidos e União Soviética) que muitos países foram aderindo a uma das posições políticas e junto com a adesão vinha o pacote de proposições educacionais para serem implementadas em cada país. No caso do Brasil, optou-se por uma educação com currículos e metodologias fundamentados no ideário norte-americano, numa perspectiva de afirmação de uma escola essencialmente urbana. Então, a partir dos anos 30, a escolarização para o trabalhador do campo, foi inserido também, com o intuito de conter o êxodo rural, provocado pelo processo de industrialização do país, responsável pela grande massa de migrações rurais de quase todas as regiões do país durante décadas subseqüentes.

Cláudia Passador (2006) expressa que para os camponeses, a escola não tinha tanto significado, uma vez que, o aprendizado da profissão tinha sido adquirido com os pais e não pela escola. De forma geral, a escola era compreendida como lugar da “contra-educação rural”, pautada em apenas instruir o homem do campo, para ler, escrever e contar. Essa idéia de instrução do trabalhador nos remete a uma ideologia de que o sujeito da roça não precisa estudar, pois, trabalhar com a enxada, por exemplo, requer apenas esforço físico, não precisaria raciocinar refletir, questionar e sim, somente manusear os instrumentos e saber utilizar a terra adequadamente.

Locke apud Gonh, fez uma diferenciação entre a classe trabalhadora e a classe burguesa dizendo que os trabalhadores estão acostumados com o arado e a enxada, usavam somente as mãos e não a cabeça. Por isso, eram incapazes de pensar, de governar suas vidas. Suas ações são desordeiras ameaçam a ordem. Por isso, eles não poderiam saber, apenas precisam acreditar (2004).

Uma expressão um pouco rudimentar, pois, as técnicas desenvolvidas no trabalho do campo, se transformam com o aparecimento de novas tecnologias que são assimiladas pelas novas gerações independentes do trabalhador do campo ter ou não domínio do mundo letrado. Ao expor esse pensamento, Gonh (2004) nos confirma com exatidão a postura classista, elitista, dominante de uma sociedade capitalista, burguesa, que desvaloriza e inferioriza o trabalho manual do camponês. Subestima sua capacidade intelectual de pensar, explicitando a idéia de um homem que se assemelha a uma máquina, um ser mecânico, ingênuo que não precisa saber, porque saber é poder, e poder não pode ser dado ao trabalhador. Porque o trabalhador consciente, ameaça à ordem capitalista, o lócus principal da desordem.

Esse paradigma de educação e ideologização tem sustentado o capitalismo e influenciado o pensamento humano de diversas gerações, consolidando a supremacia de um poder dominante, pela via de submissão, presente em diferentes espaços no qual a escola – lugar do saber/conhecimento sistematizado - é um destes.

Mas, evidentemente, as populações do campo têm procurado resistir a certas situações de dominação, através de lutas organizadas em movimentos sociais que, ao longo do século XX tem fortalecido os trabalhadores, provocando ações que obrigam os governos brasileiros a implementar alguns anseios dos trabalhadores do campo dentro do cenário das políticas públicas

Os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomaram suas lutas, percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola das ultimas décadas. A agricultura familiar foi marginalizada pelo governo, na medida em que este priorizou a agricultura capitalista (patronal) baseada na monocultura para exportação (KOLLIN; 1999, p. 32).

Essa experiência de organização tem se efetivado através das práticas de formação política e educativa desenvolvida dentro dos movimentos, tornando esses sujeitos sociais, conscientes de seus direitos, oportunizando intervenções na realidade em dimensões diversificadas pela forma consciente de observar, interpretar, reinterpretar e agir frente à realidade cotidiana. No contexto da organização, os trabalhadores compreendem que a escola do campo se distancia, não somente por não conter nas abordagens curriculares conhecimentos propícios à realidade destes sujeitos sociais, como também, as políticas de direitos adquiridos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996, não têm se materializado em práticas pedagógicas exercidas pelos os professores da educação do campo, nem por parte dos gestores municipais.

A nova LDBEN regulamenta o ensino escolar, amplia seu sentido de abrangência considerando que a educação está relacionada ao mundo do trabalho e à prática escolar. No capítulo II, artigo 28 trata sobre a legitimação da educação do campo que:

Permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho (DORNAS; 1997).

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril; as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; consolida um importante marco para a história da educação brasileira e em especial para a educação do campo. Todavia, a lentidão faz com que as políticas de direito não alcance proporções significativas e se efetivem concretamente na escola do campo de toda sociedade brasileira.

Assim, pode-se dizer que a educação, enquanto direito fundamental, foi ao longo dos anos, negligenciada às classes mais pobres da população brasileira. E em decorrência disso, realizaram-se lutas, organizadas em todo país, para que se efetivassem direitos constitucionais que garantisse uma educação que atendesse os excluídos. É óbvio que transformar anseios, historicamente negados em legislação, representa, sem sombra de dúvidas, um avanço, uma conquista relevante, mas, enquanto isso não se materializar em políticas de ações concretas desenvolvidas nos municípios de todo país, tais medidas não passarão de um amontoado de palavras “boas e bonitas”, presente na Constituição de 1988 e na legislação da educação brasileira.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: RURAL VERSUS CAMPO.

As políticas de educação rural/campo não são referências relevantes constitucionalmente na historicidade da educação brasileira e até 1988 a expressão evidenciada nos textos constitucionais caracteriza o termo rural e adquire outro significado a partir 2002 com aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril; as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo;

Para compreender a diferença da conceituação **rural** e **campo**, é preciso considerar alguns pensamentos construídos dentro do conhecimento acadêmico, que resultam de pesquisas realizadas e compartilhadas pelos atores sociais do campo. Partindo desse princípio, a expressão **educação rural** está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito.

A expressão **educação rural** foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definirem políticas públicas de ação para estes espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes, mas, no entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações, se constituíam em um único paradigma, o urbano.

O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, mineiro e outros. Nessas circunstâncias, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, depredatória, concentradora de bens, o lugar do latifúndio, da escravidão, exclusão social e da expropriação de uns em detrimento de outros.

A educação rural esteve também associada a uma situação de precariedade, atrasada, com pouca qualidade e recursos pedagógicos escassos, estrutura física inadequada: “A sala de aula é a sala da residência da professora. Pequena e ladeada por meia – parede de madeira que se estende até o final da casa. O teto é coberto parte por telha de cerâmica, parte por palhas”. (SILVA; 1993, p. 108). Tinha como pano de fundo um interior arcaico, com tímidos programas educacionais pensados e elaborados para o povo sem sua participação. (MOLINA, 2004).

Argumenta Cabral Neto (2004) que, várias políticas educacionais foram desenvolvidas e a principal característica era o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptativas a realidade do meio rural. No período getulista ressaltava a implantação de programas educacionais, seguido depois de outros, posteriormente efetivados na realidade rural, como: o Programa EDURURAL, O PROMUNÍCIO, MOBREAL, entre outros, financiados por organismos internacionais.

Buffa e Nosella (1994) enfatizam que, devido ao alto índice de analfabetismo, o governo brasileiro implantou-se o MOBREAL em setembro de 1970, cuja meta era a redução da taxa de analfabetos brasileiros. A proposta fracassou por conta da técnica empregada, que diziam ser freireana, mas não se partia da

situação vivenciada pelos sujeitos e a alfabetização baseava-se em livros didáticos prontos e acabados nos quais, as palavras geradoras foram elaboradas por especialistas em currículo e eram as mesmas para todos os grupos sociais do campo ou da cidade. Tentavam educar a revelia da situação políticoeconômica do país.

Para Molina (2004), a educação rural em suas correntes mais conservadoras ignora a realidade que se propõe a trabalhar, teve origem no pensamento latifundista empresarial, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorpora princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem do solo, da água, da floresta das culturas de cultivos e da pesca, enfim, desta convivência humana com a natureza e com os outros seres humanos.

Elaine Furtado (2006) enfatiza que, o conceito de rural em oposição ao urbano no Brasil, teve até a década de 70 sua expressão máxima, significando a diferença entre o atraso e o moderno, ou seja, o fato de está na territorialidade definida como urbana, significava está em contato com o que havia de mais moderno, avançando Mas o que seria esse moderno? Obviamente produtos produzidos pela indústria, graças ao a capacidade de alcance e descobertas das ciências e das tecnologias que prosperavam e ainda pelos bens e serviços proporcionados pela cidade.

Noutra proporção o lócus do atraso estava, relacionado à forma de vida dos estavam na zona rural e suas técnicas de produção rudimentares. Pressupõem que os que vivem neste espaço, são considerados á parte, “fora do comum” e da totalidade definida pela representação social urbana.

O rural enquanto espaço de tranquilidade, lazer, turismo, servindo de refúgio ou descanso causado pelo transtorno agitado das pequenas, médias, grandes cidades, repercutiram na década de 90 sobre a influência da modernidade, e o rural ganhou o caráter de bucólico.

Para os que têm o desafio em tentar definir um conceito sobre **educação do campo**, relacionam a uma postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação “técnica e política” (CANDAU, 2005), de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, valoriza o sujeito através de sua identidade cultural e compreende

o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou coisa.

Com base nestes pressupostos, a gênese das palavras **educação do campo** demanda da ação dos movimentos organizados, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária. O termo **campo**, nasce dessa configuração repercutindo acirradamente após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelas entidades: MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB, tinham como finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do **campo** em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (KOLLÍN, NERY, MOLINA, 1999; p.14).

Em 1998 aconteceu a **I Conferência Nacional de Educação do Campo** e em decorrência deste evento criou-se então o “movimento por uma Educação Básica do Campo” envolvendo grupos organizados, pesquisadores e alguns governos do país, numa articulação que contribuísse para o melhoramento do ensino das séries iniciais do ensino fundamental. Na ocasião a frase **educação do campo** apresenta uma nova conotação. Caldart (2004) afirma em seus estudos “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha **no e do** campo”. E continua:

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (IBDEM, p. 13).

Em 2004 realizou-se a **II Conferência Nacional de Educação do Campo**. Nesse momento ampliaram os grupos organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação. E como proposições definiram afirmação da articulação nacional para encampar o movimento de

educação do campo, não mais pensando apenas na educação “básica” (1ª a 4ª séries), mas, na luta para inserir os filhos dos trabalhadores do campo, em toda educação básica (educação infantil, fundamental e médio), e nas universidades públicas brasileiras, de graduações e pós-graduações; uma vez que, o campo também necessita de diversos profissionais qualificados para atuarem nessa realidade.

Este movimento tem fomentado estudo e debate em torno da construção de outra proposta de educação para a escola do campo, mas não qualquer escola, não interessa a escola fundamentada no currículo urbano, anseiam uma escola voltada para as lutas das populações do campo. Eles afirmam e reconhecem que os educadores de diversas partes do país estão desenvolvendo experiências diferenciadas de educação do campo e na Amazônia Paraense evidentemente tem efetivado algumas em casas familiares rurais, PRONERA, MST e outras.

Com base nesse pensamento, começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, não uma educação **para** os sujeitos do campo e sim uma educação **com** os sujeitos do campo. Reintera Molina (2004), que a educação do campo como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades, rompem com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE E A MULTISSÉRIE.

A educação do campo na Amazônia Paraense especificamente em alguns municípios deste vasto território perpassa pelo modelo de educação rural que tem moldado a formação dos indivíduos com base no pensamento da produtividade, na exploração dos recursos naturais e humanos.

A Amazônia Paraense tem se caracterizado como um território em disputa, marcado por relações conflituosas especialmente por causa da terra e da sua biodiversidade natural: fauna e flora, águas, solo e subsolo desse espaço geográfico, cobiçado por empresas nacionais e internacionais que têm se instalado no Pará para explorar os recursos naturais do meio ambiente, deixando às vezes, uma imensa cratera na geografia deste Estado. Recentemente desponta em todo país uma efervescência de estudos e debates sobre a Amazônia brasileira. Entretanto, o desafio é também, pensar a Amazônia a partir de seus sujeitos sociais. Daí ser relevante oportunizar estudos, pesquisas e debates a partir daqueles que vivem nos territórios amazônicos.

O Pará tem se caracterizado com lócus de variedades de produção acadêmica com referências educacionais. Recentemente, alguns pesquisadores têm focalizado sua investigação para a Amazônia rural, colocando no cenário de debates e discussões questões referentes, a educação implementada dentro dos territórios dos quilombolas, pelas casas familiares rurais, na pedagogia do MST, em escolas multisseriadas, entre outras. A nossa referência de estudo sobre educação do campo na Amazônia Paraense será as escolas multisseriadas como uma representação específica de precariedade oriunda também da ausência de políticas públicas. As escolas multisseriadas começaram a ser descortinada pelo o Grupo de Estudo em Educação Rural na Amazônia - GEPERUAZ, da Universidade Federal do Pará que dès 2002 têm desenvolvido pesquisas na área e os dados constatados demonstram que o maior número dessas escolas no Estado no Pará está em: **Breves:** Mesorregião do Marajó -398 escolas, **Santarém:** Mesorregião Baixo Amazonas - 286 escolas, **Cametá:** Mesorregião do Nordeste do Pará - 279 escolas, **Mojú:** Mesorregião do Nordeste do Pará - 217 escolas, **Marabá:** Mesorregião do Sudeste do Pará - 210 escolas e **Barcarena:** Mesorregião Metropolitana - 112 escolas. Esta é uma situação que ocorre na maioria dos Estados brasileiros, e no cenário nacional a Amazônia Paraense se depara:

No caso do Pará, nos deparamos com o segundo maior número de escolas multisseriadas do país. 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas. O mesmo se repete em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.231 (HAGE, 2006; p.161).

Para entender compreender a referência de ensino em escolas multisseriadas é imprescindível saber em que ela está fundamentada. E para isso é necessário retomar ao pensamento expresso anteriormente de

que a educação do campo recebeu influências da escolarização urbana e industrial onde se organizou a estrutura do sistema de ensino na seriação.

Mas, discorrer conceitos sobre o sistema seriado não é novidade uma vez que tal denominação é conhecida por ter sido vivenciada pela maioria daqueles que tiveram a oportunidade de freqüentar a escola brasileira e não vivenciaram outras experiências. Então, o sistema de educação em seriação na maioria dos casos, obedece a uma ordem lógica, dividida em séries seqüenciais (jardim I, jardim II, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, etc.) e cronológica, dividida em idades aproximadas (de 2 a 5 anos na educação infantil; de 6 a 16 ou 17 anos ter concluído o ensino fundamental e médio).

Quanto aos conteúdos, são distribuídos e desenvolvidos por disciplinas em cada série, sendo seqüenciais de uma série para outra e geralmente na educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental há predominância da unidocência onde o ensino é desenvolvido num tempo de 4 horas diárias. Entretanto, de 5ª a 8ª séries e no médio predominam um ensino com vários professores, por disciplinas ou por áreas aproximadas.

O sistema seriado após a 5ª série do ensino fundamental fragmenta, ainda mais, os conteúdos curriculares, diminui o tempo das aulas e aumenta o fluxo dos professores. Em toda estrutura seriada o professor "pode" desenvolver seu planejamento curricular. No que se refere à questão da espacialidade, o sistema seriado, sempre predominou no contexto urbano.

A palavra multisseriada conforme Arroyo, **Multi** = vários; **Seriado** = séries; logo, pode ser caracterizado por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. "A palavra multisseriada tem um caráter negativo para visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo". (2004; p.81). Ela funciona em algumas escolas do Estado com até sete turmas dentro do mesmo espaço, ou seja, com três séries da educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental com um professor.

As classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural do Estado do Pará e da Região Amazônica. (...) elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre educação rural no país e nem mesmo "existem" no conjunto de estatísticas que compõem o senso escolar oficial (HAGE; 2004, s.p).

A multisseriação segue a mesma lógica da seriação quanto à organização dos conteúdos por série, o planejamento, etc. uma de suas diferenças se dá na prática do trabalho docente que ao invés de desenvolver o ensino e a aprendizagem para alunos de única turma ele faz com várias turmas no mesmo espaço. Essa referência nos dá suporte para emitir afirmação de que esse diferencial está demarcado pelo eixo da temporalidade e da espacialidade.

Quanto ao tempo disponível para ocupar-se com o conteúdo, é insuficiente especialmente quando o professor desenvolve o ensino e a aprendizagem respaldada pelo mesmo processo da seriação. No que se refere à espacialidade, ter estudantes de diferentes idades e séries no mesmo espaço é bastante complexo para um profissional de educação que, não sente estar preparado para enfrentar tamanho desafio e dificulta ainda mais, quando este, insiste em manter o planejamento dentro dos parâmetros da seriação.

Outro elemento intrigante na prática docente em escolas multisseriadas em alguns municípios paraenses está relacionado ao acúmulo de tarefas exercido pelo professores que assumem classes multisseriadas. Muitos deles exercem a função de professor, diretor, secretário, merendeiro e servente Para dar conta dos desafios curriculares, dividem o único recurso didático disponível - o quadro-giz - de acordo com o número de séries para passar os conteúdos de ensino. Esta prática demonstra ter conhecimento nítido de uma proposta pedagógica comum dentro do paradigma seriado. Salvo algumas exceções, isso resulta daquilo que o professor conseguiu aprender a fazer, durante anos de estudos numa educação com estrutura curricular fragmentada, dentro do sistema de seriação.

Outro fator que tem dificultado o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas multisseriadas, é a precariedade ou a ausência do material pedagógico (livro didático, cartolina, etc.), para aplicação do conteúdo em sala de aula e ainda, a estrutura física inadequada dos prédios escolares. Muitas escolas

funcionam em barracões cobertos com palha, sem parede e com piso de barro batido, quando em terras firmes; quando nas ilhas, o assoalho de madeira; em ambos os espaços ainda não há energia elétrica, falta água potável e carteiras suficientes e apropriadas para acomodação dos alunos em sala de aula. A partir dessas situações, o professor da escola multisseriada, encontra inúmeras dificuldades para desenvolver as práticas curriculares na sala de aula.

Cinem compara a multissérie com as desigualdades sociais existentes em nosso país, expondo que:

(...) a diversidade é escrita em letra maiúscula, na unidade de uma sala de aula, que se constitui uma escola, com um só diretor-professor-secretário-merendeiro-faxineiro, e, quiçá, supervisor de saúde e orientador comunitário (2000; s.p).

Essa diversidade dentro da sala de aula corrobora para que a escola do campo se detivesse em apenas alfabetizar o povo para colaborar com fins de instrução e não de intervenção na realidade. Quanto menos homens e mulheres apolíticos, melhor para os detentores do poder e as elites políticas e latifundiárias.

Não podemos afirmar com exatidão quando emergiram as escolas multisseriadas no Brasil. Mas, retrata Antonio Garnia (2005) que na década de 30, em lugares como São Paulo, à escola primária rural atendia até a 3ª série já em classes multisseriadas, onde o conteúdo desenvolvido era igualmente o da cidade.

Esse pensamento demonstra a existência de um paradigma dominante dentro da escola do campo que está enraizada há setenta e sete anos. Segue o horizonte de determinações capitalista e urbanocêntrico que na conjuntura atual, tem demarcado interesses diferentes: de um lado, aparece à necessidade de contribuir com uma educação pautada em políticas educacionais para validar os interesses do mercado, de uma economia global; de outro, grupos organizados em movimentos sociais, universidades, entre outros, procuram construir com os sujeitos coletivos, uma agenda de proposições de interesses com enfoque político, econômico e social que priorize a realidade identitária e cultural dos sujeitos do campo pontuando propostas de currículo para a educação do campo possa aparecer e se consolidar nas políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal de uma maneira que, o currículo seja um instrumento de afirmação dos valores culturais das populações do campo, que sempre apareceram na história da educação de forma estereotipada ou muitas vezes confundindo os anseios de educação das populações do campo, com os interesses do capital.

Portanto, as escolas multisseriadas estão inseridas no conjunto da educação brasileira em paradigmas de dominação dos trabalhadores do campo por meio de uma escola caracterizada pela padronização de um modelo que para Arroyo “a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira” (2004; p. 84) que tem sido implantada pela cultura do saber homogêneo numa diversidade histórica-social-cultural da educação brasileira. Afirma os documentos (LDBEN, PNE, etc.) da educação brasileira e a Constituição Federal que a educação é um compromisso público e social. É um direito de todo cidadão brasileiro. Entretanto, durante as reflexões realizadas para produção deste texto compreende-se que, os pesquisadores desta área de investigação, mobilizam-se para divulgar a educação do campo negligenciada devido o direito à educação está envolvido numa rede de interesses conflituosos e complexos, que às vezes, se sobrepõem aos textos legais.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O estudo está em fase de elaboração e pertence ao projeto de dissertação de mestrado, mas essas palavras inacabadas foram-nos provocadas a partir da ótica dos pesquisadores e dos documentos Constitucionais, que nos proporcionaram fazer neste diálogo, algumas inferências acerca da educação do campo e compreendê-la como um direito que historicamente vem sendo negligenciada no conjunto das políticas públicas da educação brasileira, e como tal, merece ser analisada, refletida, culminando em ações efetivamente concretas pelo conjunto das organizações sociais e governamentais para que, as populações do campo possam ter melhores condições de estudar, se manter na terra, devendo para tanto potencializar e investir na qualidade da educação, ofertada as populações do campo bem como em outras políticas públicas necessárias a esta realidade.

Como nos relembra Paulo Freire, não se transforma o mundo somente com educação, mas também não se faz sem ela. No contato com a literatura, identifica-se que os pesquisadores expuseram que os sujeitos sociais do campo almejam uma escola, não só para ler, escrever e contar, mas para se profissionalizar a partir de uma formação que não renegue uma cultura para sobrepor outra, e ele possam seguir uma carreira tendo o direito de escolher onde será seu espaço de trabalho, se o campo ou cidade. Antes, porém, precisam de oportunidades de educação com qualidade, com currículo que problematize e não negligencie a realidade e o trabalho. “Urbanizou-se” a educação no campo, mas não com mesmas oportunidades. A estes, ofereceram alfabetização de adultos com intenções instrucionais e, infelizmente ainda nos nossos dias, não se combateu o analfabetismo. Em muitas comunidades rurais foi-lhes ofertado a educação infantil e o ensino de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em escolas multisseriadas com precariedade física e pedagógica, entre outras, como é o caso de vários municípios na Amazônia Paraense.

É evidente que, somente a educação, não resolverá os problemas sociais que vivem as famílias do campo. Serão necessárias outras políticas nas áreas do campo brasileiro e na Amazônia, para que as populações que optaram em residir e trabalhar no campo vivam com mais dignidade. Mas para isso acontecer, é relevante pleitear propostas de políticas públicas consistentes e condizentes com as diversas realidades rurais do Brasil, para construção de uma escola do campo de qualidade, com estrutura física, e pedagógica adequada, professores melhor renomeados e com formação própria para atuar com essa realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salette. **Projeto Popular e escolas do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo**. 2000. Coleção por uma educação básica no campo, nº 3.

BUFFA, Ester e NOSELLA Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991, capítulo 4, O debate novamente reprimido: 1964-1984.

BALEEIRO, Aliomar e SOBRINHO, LIMA, Barbosa. **Constituições Brasileiras, 1946**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Constituições Brasileiras, 1997. Vol. Via/Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 1999.

COSTA, Porto Walter. **Constituições Brasileiras, 1937**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

DORNAS, Roberto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações**. Belo Horizonte: Modelo Editorial 1997.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. Elanefurtado@Webcaboc.com.br; ed_furtado@vol.com.br, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

HAGE, Salomão M. Editorial. **Comunica multissérie**. Belém, Pará; Ano I, n. 1, fev. 2004.

MOLINA, Mônica Castanga e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MARX, K. Terceiro manuscritos. [Propriedade privada e trabalho]. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991; p. 163-208.

NETO, Antônio Cabral. **Política educacional: desafios e tendências**: cidadania, e financiamento, educação à distância, gestão, educação rural. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras, 1934**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

TÁCITO, Caio. **Constituições Brasileiras, 1988**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 1999.

Autor:

Maria do Socorro Dias Pinheiro

socorrodias10@yahoo.com.br

UFPA

Pedagoga, Especialista em Gestão, Mestranda em Educação, da Linha Currículo e Formação de Professores, Turma 2007. Integra a coordenação GEPECART (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina, em Cametá). Participado do GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia. Compõe a coordenação pedagógica do PRONERA - Pólo de Tucuruí.