

COMO É QUE FAZ PARA ANDAR NA FRENTE?  
Aspectos para a Construção de uma Política  
Nacional de Educação Do Campo<sup>1</sup>

Josemar da Silva Martins<sup>2</sup>

Em primeiro lugar meus agradecimentos ao pessoal da SECAD/MEC, especialmente ao Antonio Munarim, ao Breno Figueiredo, que está aqui, pelo convite que têm me feito para estar participando destas discussões, das quais já participei no Maranhão e no Mato Grosso do Sul. Aproveito para agradecer à Marieli, que é a diretora deste seminário, e foi quem agilizou os procedimentos para a minha vinda até Manaus.

Também gostaria de saudar a todas as pessoas que estão presentes neste seminário, a começar pelas que estão compondo esta mesa, e dizer que é a primeira vez que venho ao Amazonas e a Manaus, dos quais conheço pouco, apenas aquilo que vi nos livros de História, nos noticiários, ou nas referências à Zona Franca de Manaus, atualmente impressas em grande parte dos produtos eletro-eletrônicos e tecnológicos que consumimos, especialmente em CD, CD-ROM, e outros produtos das novas tecnologias, etc.

Neste sentido, vir aqui também tem um gosto especial que é interagir com esta maravilhosa pluralidade brasileira que a gente pouco conhece – a não ser pelos estereótipos que às vezes se produzem e se distribuem, a partir de uma imprensa que também pouco interage com a diversidade brasileira.

Neste sentido eu queria advertir à mesa – especialmente aos amigos da SECAD/MEC – que, nesta palestra, vou fazer um percurso diferente das outras que fiz no Maranhão e no Mato Grosso do Sul, e adotar aqui uma postura mais provocativa. Porém vou começar repetindo coisas que já disse, nos outros seminários, ou seja, que este seminário já se insere em um contexto novo da política educacional brasileira, já que pelo menos dois elementos demarcam esta novidade:

- a) a ampla mobilização da sociedade civil para qualificar aquilo que vem nomeando como sendo “educação do campo” – incluindo a recente realização, entre os dias 3

---

<sup>1</sup> Anotações da palestra do autor sobre o tema “Bases para a Construção de uma Política Nacional de Educação do Campo”, realizada no dia 14/10/04, dentro da programação do “Seminário Estadual de Educação e Diversidade no Campo”, ocorrido em Manaus, Amazonas, entre os dias 14 e 15/10/2004.

<sup>2</sup> Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas do Campus III (Juazeiro, BA). Mestre em Educação pela UQAC (Québec, Canadá); doutorando em educação na FAGED/UFBA.

a 6 de agosto, deste ano, em Luziânia (GO), da “II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”; e,

b) a efetiva abertura do Governo Federal para dialogar com a sociedade civil organizada, através da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da disposição, nesta secretaria, da Coordenação de Educação do Campo – que está sendo responsável pela realização destes seminários.

Isso significa que este expressivo movimento social em torno da “educação do campo”, conta, neste momento, com a mobilização do Governo Federal e o empenho para também mobilizar os governos estaduais e municipais para este amplo diálogo. É importante lembrar que este diálogo já acontece mediado também pelas *Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo*, uma das conquistas do movimento, e que serão aqui discutidas por Mônica Molina.

Isso tudo faz com que nossa discussão já se inscreva neste novo **cenário**, em um novo horizonte, tanto em termos de discussão quanto em termos de procedimentos na implementação das políticas públicas de educação, que estamos construindo especialmente na diversidade das nossas vozes e na pluralidade de passos nas nossas práticas educativas.

Feita esta introdução, vou entrar no tema e assumir as provocações que estou disposto a fazer. Começo pegando a questão da UNIVERSALIZAÇÃO DO DIREITO E DO ACESSO A UMA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL. Vou pegar uma carona na fala do amigo Secretário de Educação do Estado do Amazonas, quando este fez referências à Grécia. Ora, como vocês devem saber a Grécia não conheceu a escola que conhecemos, enquanto espaço específico que conta com um conjunto de saberes organizados, recortados e reunidos, e com uma respectiva reunião de professores, acomodados em torno destes saberes, no interior daquele espaço específico.

Na Grécia a criança se educava compondo um “programa” bastante particular, já que não havia um currículo, um caminho ou uma “carreira”, com início, meio e fim determinados. Ela ia à casa das pessoas que eram possuidoras de certos saberes, sendo acompanhada pelo escravo à casa de tais pessoas: à casa dos filósofos, dos poetas, dos dramaturgos, etc. onde aprendia o que precisava.

É importante lembrar que a Grécia era plural e vivia, paradoxalmente, uma democracia da qual somente participavam alguns poucos indivíduos, que tinham status de cidadania. Na democracia grega estavam de fora os jovens, as mulheres, os escravos, os estrangeiros, e toda uma sorte de “não-proprietários” e de “não-cidadãos”. Mas mesmo assim a Grécia pôde nos brindar com um conjunto enorme de criações fantásticas, que até hoje tentamos compreender – entre elas a própria democracia. Mas sua experiência foi soterrada pela experiência medieval, que exterminou de seu tempo a esfera pública, a cidadania e a democracia, iniciada pelos gregos.

O que nos devolveu os princípios de cidadania, da democracia, da esfera pública, etc., foi a revolução iluminista, que conjugou tanto a Revolução Francesa, quanto a invenção da Ciência Moderna e a Revolução Industrial. Mas foi a Revolução Francesa que pronunciou a devolução da experiência cidadã e democrática, quando fez a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Ao fazê-lo, ampliou o núcleo de direitos da cidadania e da democracia e os dispôs para todos. Um dos direitos soerguidos nesta passagem foi o direito à educação; melhor dizendo: o direito à escolarização.

Mas é preciso lembrar que a escola que conhecemos foi, em grande parte, uma invenção medieval, anterior a estas revoluções – ou mesmo já no interior de seus embriões. Foi basicamente a experiência religiosa medieval que inventou os espaços que iriam decorrer mais tarde nas escolas – sendo ali espaços anexos à Igreja e aos mosteiros, e voltados para a produção de uma prédica disciplinada na formação dos missionários que seriam enviados aos quatro cantos do mundo, “levar a Boa Nova”. Já aí pode selecionar “conteúdos”, organizar um roteiro de formação (um currículo) e dispor nestes espaços pessoas que se responsabilizariam pela formação.

Mas aí a formação era extremamente ortodoxa e, portanto, era parte da ação missionária da Igreja. Mesmo depois da Reforma Protestante e depois, na Contra Reforma, a formação era antes para os religiosos que iriam professar a religião nos novos mundos. Depois era um recurso importante na formação dos novos cristãos – de um lado ou de outro – e deveriam permitir a leitura das escrituras sagradas. A Reforma Protestante ia um pouco mais adiante ao defender que a escolarização fosse pública: Lutero e Melancton, por exemplo, defendiam a educação universal e pública, capaz de tornar cada pessoa apta a ler e interpretar por si mesma a Bíblia.

De todo modo é assim que a escola chega ao Brasil, colada à instituição religiosa, como apêndice desta, inserida nas campanhas de expansão do cristianismo católico, que objetivavam levar ao mundo a “Boa Nova”: “ide e anunciai”. Este foi o trabalho dos jesuítas entre nós, por exemplo. Aliás, é bom que se diga, foi a experiência jesuítica que financiou, com seus recursos, as primeiras escolas de primeiras letras destinadas aos pobres – experiência esta interrompida com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, na metade do século XVIII – possivelmente pela influência dos “novos ares”.

Ora, é com o fim do período medieval e do lastro de idéias que lhe amparavam; com o triunfo da Revolução Iluminista, com a invenção do Estado – como uma espécie de super-sujeito, responsável pela nova ordem, em que a cidadania e a democracia eram reinventadas – e com a instalação definitiva da modernidade, que a escola é requalificada. Daí em diante, o próprio arquétipo desta Modernidade, sustentado pela racionalidade iluminista e burguesa, adotou um projeto de educação e de escola sustentada em quatro princípios burgueses: a universalidade, a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade (Cf. NUNES, 1994: 91-93).

Não vou entrar no mérito das contradições implicadas neste projeto. Quero apenas ressaltar que uma vez inaugurada aí esta matriz moderna, é isso que vai se expandir, não apenas colocando a escola como um direito universal, mas considerando que ela está na base de qualquer progresso. *A educação escolar* é, então, erigida como pilar modernizador, e é isso que vai orientar as propostas de universalização da instrução primária na América Latina e no Brasil, desde o final do século XIX e, sobretudo, no século XX, juntamente com os outros dois pilares que inauguraram a Modernidade: *a formação das identidades nacionais* e *as formas de vida urbanas* (HABERMAS, in: REIGOTA, 1995: 32).

É por isso que desde fins do século XIX se dissemina por todo o continente Latino-americano e no Brasil a idéia de que “*a educação é a locomotiva do progresso*” (SAVIANI, 1984: 10), assim continuando a ser durante todo o século XX e ainda até agora. Aliás, no Brasil do início do século XX, essa perspectiva era bastante recorrente nos discursos que vinculavam educação e desenvolvimento e que viam a desescolarização e a ignorância como doenças. O analfabetismo era não somente *uma* doença, mas a pior de todas, e responsável pelo atraso do país na concorrência com outras nações. A educação chegou a ser tomada como caso de saúde pública e essa perspectiva era bem característica

do “entusiasmo pela educação”<sup>3</sup>, bastante acentuado nos anos 20-30, do século XX no Brasil e, talvez por isso, até mesmo o Ministério da Educação foi criado como Ministério de Educação e Saúde.

Daí em diante a idéia de universalidade da escola e da escolarização, passou a implicar – pelo menos em tese, já que até agora este projeto não se realizou – todos os sujeitos, todos os lugares, todas as diferenças. É a sociedade letrada que vai se expandindo, aperfeiçoando as instituições que se suportam cada vez mais no código escrito e, assim, o código escrito e a matemática formal são elevados à categoria de seus suportes fundamentais, e critérios para todos os seus avanços, para todas as suas tecnologias, para todas as suas instituições formais e para toda a idéia de “inclusão”.

Mesmo que a contradição básica deste processo seja o fato de a população ter ficado excluída da escolarização, o princípio de educação como um direito subjetivo universal foi ganhando força, porque cada vez mais os códigos do direito de cidadania, se faziam suportados no código escrito, estando implicado nisso – como sua outra face – um conjunto cada vez maior de novas formas de exclusão.

São estas razões que nos levam, hoje, a defender que a inclusão educacional como uma primeira e mais fundamental inclusão porque, de certo modo, dela depende a inclusão sustentável em outras áreas. E por isto passamos a defender que todo e qualquer ser, sendo possuidor de um rosto humano – e qualquer que seja a marca e a qualidade de sua diferença – tem direito à escolarização.

E é isso que define o direito à escolarização como um direito subjetivo universal. Universal por isto: porque se estende a todos, independente da qualidade de sua diferença. Subjetivo porque é um direito constitutivo de sua condição como pessoa humana, desde o ato do seu nascimento: ela já nasce possuidora deste direito (contrai-o ao nascer) e não depende de nenhum outro artifício adicional para que ele lhe seja atribuído. E é integral, não podendo ser-lhe subtraído ou repartido.

---

<sup>3</sup> PAIVA (1987), classifica os movimentos e tendências vinculadas à educação existentes no Brasil, sobretudo na primeira metade do século XX, em três tipos: o "entusiasmo pela educação", cuja abordagem tende mais a se referir aos aspectos exógenos, externos, da educação (a exemplo de sua relação com o desenvolvimento), o "otimismo pedagógico", cuja preocupação é a dimensão endógena, interna, dos processos de ensino-aprendizagem (a exemplo da experiência da Escola Nova), e o "realismo em educação", onde as abordagens interna e externa tendem a se aproximar, sobretudo para assumir a educação como ato político, que tanto exige mecanismos internos de organização, quando deve se vincular às questões sociais e políticas que perpassam a sociedade como um todo (a exemplo da experiência do educador Paulo Freire, da sua *Pedagogia do Oprimido* que propunha uma *Educação Libertadora*).

No entanto este processo de expansão do direito à educação também esconde engodos fundamentais. Seu princípio de universalidade, por exemplo, sustentado nas idéias de racionalidade e neutralidade (características herdadas do iluminismo), escondeu seu ímpeto colonialistas; escondeu que, por traz da idéia de neutralidade, estavam as marcas de uma classe, de uma etnia, de um sexo, de uma religião e de uma região... E, portanto, um conjunto de valores de classe, de etnia, de sexo, de religião e de região, que se impunham sobre os outros e os desautorizavam, desqualificavam, exploravam, escravizavam, colonizavam. Um saber comprometido, portanto, com uma classe dirigente e a serviço da manutenção de sua hegemonia.

Nos últimos tempos várias lutas se fizeram presentes, seja no campo teórico – como todos os “estudos críticos” e os que foram nomeadas como “pós-estruturalismo”, pós-modernismo”, estudos de gênero ou étnicos, etc. – ou no âmbito dos movimentos e lutas por reconhecimento de suas diferenças – como o feminismo, as lutas indígenas, quilombolas, homossexuais, de portadores de necessidades especiais, de populações suburbanas e camponesas. Estas lutas já alteraram pelo menos o quadro da discussão do direito subjetivo universal e incluíram em seu interior o direito ao reconhecimento da diferença.

Se o princípio de universalidade, como estava posto antes, excluía um conjunto de diferenças constitutivas dos vários grupos humanos para onde o direito à educação se estendia, agora as lutas eram para flexionar a discussão e incluir, no princípio de universalidade, este direito à diferença. O direito de reconhecimento; de expressão das particularidades, da cultura e dos projetos de vida. Para incluir os modos diferentes pelos quais os grupos humanos produzem suas condições de existência.

Hoje, portanto, ao defendermos a escola como *direito subjetivo universal*, estamos sustentando um princípio que é o da *igualdade de direitos* (para que nossas diferenças não nos tornem desiguais) e, ao mesmo tempo, estamos defendendo também uma escola diferente para os diferentes, sustentando um outro princípio que é o da *diferença* (para que a igualdade não se reverta em nova forma de exclusão). Igualdade e diferença constituem, juntas, o que conhecemos como *equidade*. E é neste novo rumo de entendimento que a Educação do Campo é colocada neste momento.

Uma educação pautada no princípio de igualdade de direitos e no princípio de respeito à diferença. Uma luta para desurbanizar a educação do campo – especialmente porque a escola que chegou ao campo, em que pesem seus critérios de universalidade, não só não deu atenção sistemática às questões e às particularidades da vida no campo – sendo vetor de colonização –, como também chegou ao campo como expressão da precariedade, já que, o que chegava eram os sobejos, os restos das escolas urbanas.

É neste sentido que os movimentos sociais que hoje defendem a Educação do Campo, o fazem diferenciando-a da educação rural, para firmar que se trata de uma outra história; que não se trata mais de “dar educação pobre para gente pobre”, mas fazer uma inversão positiva, colando a educação – especialmente a escolar – em um projeto de desenvolvimento que vise a garantia da dignidade no campo.

É isso que trazem as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e é isto que trazem e reivindicam os movimentos sociais do campo. Não é mais possível pensar qualquer política de desenvolvimento ou se pensar em qualquer formato de cidadania sem incluir a educação escolar, a alfabetização, o letramento; no entanto, não é mais possível pensá-los a partir de uma verticalidade arbitrária que não leva em consideração os contextos, os sujeitos envolvidos e todo um conjunto circunstâncias e de elementos que constituem, em essência, uma ecologia humana – estando isto mesmo hoje lançado para o centro do princípio de direito subjetivo universal.

Então existe hoje uma defesa mais firme da contextualização, especialmente porque a educação, do ponto de vista dos sujeitos, cumpre objetivos bem diferenciados, sobretudo porque o mundo é visto diferentemente por tais sujeitos humanos. É isto que Leonardo Boff, em *A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana* (BOFF, 1997), nos diz: “cada ponto de vista é a vista de um ponto”. Ele afirma que cada pessoa lê o mundo com os olhos que tem e de onde seus pés pisam. Neste caso o que está em questão é fazer com que este chão; este “ambiente” nos quais os sujeitos estão inseridos faça parte do esforço educacional.

As pessoas não estão de forma alguma soltas no ar, no tempo, à mercê das eventualidades. Elas estão inseridas numa cultura, num modo de vida; estão ligadas a uma memória, a uma linguagem dotada de sentido prático, a um conjunto de algoritmos com os quais organiza suas interpretações e suas formas de intervenção no mundo; com os quais anima os modos

com que produz sua existência. E é este contexto que solicita sua legitimidade na discussão educacional – e é ele que é motivo das lutas dos movimentos.

Mas esta luta por reconhecimento não pode também correr o risco de operar separações que mais atrapalhariam do que ajudariam – e aqui eu quero entrar em um núcleo de provocações que considero importante. Tenho considerado que a separação campo-cidade, por exemplo, não ajuda em muitos casos, principalmente nos casos de municípios pequenos que sequer existe uma separação efetiva dos modos de vida de quem vive no núcleo urbano e quem vive fora dele. Mas também porque o campo já foi tomado por novas atividades, pela pluriatividade, pelas novas tecnologias e pelas novas verticalidades, como disse Milton Santos em *Por uma outra globalização*.

É preciso considerar que o mundo entra e sai a todo o momento das localidades mais miúdas e, de certo modo, considerando a necessidade de inclusão produtiva, o campo não sobrevive sem a cidade. Neste caso nossas discussões devem apontar uma nova forma de reciprocidade, mais do que uma separação, com a desculpa de que a cidade sempre subjugou o campo.

Nos temos discutido que é preciso ver como se configuram, em cada região ou microrregião, os ecossistemas – e estes ecossistemas perfazem tanto o campo quando as cidades, uma vez que definem potencialidades produtivas, econômicas, culturais, sociais, políticas, etc.

Esta foi uma discussões que travamos o ano passado no contexto do Fórum de Educação do Campo da Bahia, quando em um encontro em Ilhéus, o professor Salvador Trevizan (2003), da UESC, considera no propôs, ao invés de discutirmos as coisas separadas, discutíssemos os ecossistemas. Para ele ecossistemas são unidades espaciais ou territoriais constituídas de fluxos de variados tipos. E há basicamente três tipos destes fluxos que precisam ser considerados:

**Fluxos de componentes naturais:** clima (temperaturas, luminosidade e energia solar, pluviosidade, ventos); os mananciais aquáticos (bacias hidrográficas, nascentes, volumes de água, potencialidades para o consumo e geração de energia); características (biodiversidade) e fluxo de produção e reprodução da fauna e da flora; características topográficas, do solo e do sub-solo (constituição física e química, fertilidade).

**Fluxos de componentes socioculturais:** mobilidade das pessoas, individualmente ou em grupo, para atender suas necessidades, desejos, obrigações (lazer, religião, saúde, cultura, arte, educação, compras, vendas, etc.).

**Fluxos de componentes econômicos e tecnológicos:** produção (o que se produz, como se produz – insumos e produtos, onde se produz, relações de produção e tecnologia implicada); distribuição da produção (como é feita a distribuição, destino da produção, como são formados os preços, quem fica com que parcela do preço final); industrialização/consumidor final (quem são).

Em certo sentido, se a educação deve dar sua contribuição para melhorar os modos de produção da existência e, portanto, deve ajudar a animar uma economia, ela deveria pautar-se por estas potencialidades e por estas questões, mesmo porque a pergunta que temos que responder é: *como é que faz para andar na frente?* Como é que faz para que a contextualização da educação ajude a desenvolver atitudes que otimizem a interação econômica adequada com este ecossistema, melhorando as performances de interação com a natureza, com a produção econômica e dos modos de existência; com os dilemas aí implicados, enfim, com os potenciais culturais e humanos.

Vejamos o caso da Amazônia. Se nós estamos discutindo aqui a educação do campo, nós precisamos considerar que o campo não é o mesmo em todo lugar. Aqui temos o contexto da Amazônia, que de certo modo é uma questão que extrapola tanto o campo quanto as cidades, sendo de tamanho e importância que excede esta separação.

Vocês sabem mais do que a chamada Amazônia Legal brasileira tem uma superfície de aproximadamente 5 milhões de km<sup>2</sup>, ou seja, 60% do território nacional. Desse total, 38% são cobertos por florestas densas e 36% por florestas não densas; 14% são cobertos por vegetação aberta, como cerrados e campos naturais, sendo o restante (12%) ocupado por vegetação secundária e atividades agrícolas, sendo que há ainda uma enorme área tomada pelas águas de seus milhares de rios, grandes e pequenos (Cf. SANTOS, 2003, p. 17).

A Amazônia é, portanto uma região de dimensões continentais – a metade do tamanho da Europa – com a maior floresta tropical do mundo. Existem atualmente no mundo 8,5 milhões de km<sup>2</sup> de florestas tropicais úmidas, distribuídas pela América do Sul, África e Ásia, mas a Amazônia brasileira contém cerca de 40% dessas florestas (SANTOS, idem). E considere-se aí todo o seu acervo da biodiversidade. Ora, isto particulariza a discussão de como a educação poderá ajudar na inclusão humana, especialmente considerando a forma como a Amazônia brasileira vem sendo “utilizada”.

Sabemos que até o final dos anos 80 o Estado brasileiro concedeu US\$ 2,5 bilhões de subsídios para os fazendeiros que queriam queimar as florestas para “beneficiar” a terra, transformando o solo em “fazenda aberta”? (SANTOS, 2003, p. 22). Além disso, há hoje

um processo crescente de privatização da Amazônia através da privatização das informações genéticas, em forma de patentes, o que é, ao mesmo tempo, biotecnologia e biopirataria, atuando no solo da biodiversidade amazônica.

Ora, em parte este processo se utiliza dos saberes tradicionais dos povos da floresta, para abrir caminho à produção da pura informação biotecnológica. Neste sentido os saberes tradicionais são apenas as pontes que permitem os novos processos de colonização. Ora, se estamos preocupados em *andar na frente* e não atrás, como é que vamos formar as novas gerações para que detenham um saber que lhes permitam a não continuarem simplesmente ajudando a produzir a pura informação, a *diferença que faz a diferença*, mas vendo-a sempre nas mãos dos outros, e sem poderem participar dos lucros e benefícios que ela gera?

Se o mundo de hoje é o mundo do império global, como mostra Antônio Negri, em um livro chamado *Império*, como vamos dispor conhecimentos para os povos da Amazônia, para que não continuem sendo explorados por este império mundial, sem participar dos benefícios que sua exploração ajuda a produzir?

Vou colocar aqui outra questão. Vejamos o caso da agricultura familiar orgânica – que é um dos itens que defendemos para animar a economia das populações camponesas. A agricultura orgânica hoje está inserida em um conjunto de regulagens mundialmente estabelecidas (e esta é a face do império, como um não-lugar; como um conjunto de normatizações e regulagens que submetem até os Estados-nações e seus governos). Existem instituições e agentes, tecnicamente preparados e politicamente legitimados, que certificam a agricultura orgânica, cobrando preços altíssimos por isso (dizem que uma visita técnica chega a R\$ 5.000,00) e distribuindo os seus selos (o que expõem uma espécie de cartel de agentes e de cartelização dos procedimentos).

Ora, a maior parte dos agricultores que produzem a agricultura certificada como sendo orgânica, sequer sabe desta complexidade. No fundo existem muitos agentes intermediários, técnicos mais próximos, inseridos em organizações locais, que são os que detém um saber técnico minimamente qualificado, para fazer esta ponte com a certificação e, por outro lado, para detectar os nichos de consumo nas classes médias urbanas (pois são efetivamente estes os consumidores da agricultura orgânica certificada). Enquanto isso, as comunidades produtivas ficam com o trabalho braçal.

Pois para mim, se a educação deve ter lugar na discussão do desenvolvimento – e se é também esta a justificativa para que defendamos sua universalização – ela deve se encarregar de ajudar a romper com estes novos “ciclos bem-intencionados” de exclusão. Se a questão *correr na frente* e não atrás, os produtores devem saber da complexidade em que está inserida sua produção; da complexidade em que este mundo está envolvido, e como isto lhes implica.

Então a questão não é dar educação pobre para gente pobre. A questão é dar a melhor educação. Este é um princípio de descolonização. E, ao mesmo tempo em que as diferenças culturais e ecossistemas devem ser o lastro do desenvolvimento de competências, estas competências devem ter como contexto mais amplo o próprio mundo mais amplos e as formas como ele invade as localidades e distribui nelas a sua vastidão de complexidades. Do contrário estaremos fazendo apenas uma re-acomodação da divisão social e mundial das ocupações e das competências, deixando aos nossos os afazeres mais desqualificados e desvalorizados.

Por último, queria dizer que esta discussão é parte daquilo que chamamos “políticas públicas” de educação. Dizer “políticas públicas” não é uma redundância, mas é dizer que só há um único modo de as políticas serem públicas de fato: adotando o formato da participação da sociedade desde a sua idealização, passando pela execução e indo até a avaliação de seus impactos e ao re-planejamento. E este processo envolve essencialmente o debate. Neste caso, “políticas públicas”

são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade... São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (Leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam um conjunto integrado de ações e decisões articuladas que, normalmente, envolvem aplicações de recursos públicos e afetam positiva e negativamente a população ou alguns setores sociais (TEIXEIRA, 1998, p.1).

Trata-se aqui de o Estado e a sociedade ajustarem os seus procedimentos para a solução dos problemas que se apresentam. E neste caso o elemento da participação da sociedade civil organizada na elaboração, acompanhamento da execução e avaliação dos impactos, cumpre um papel duplamente educativo no fortalecimento da democracia: educa, ao mesmo tempo, o estado e a sociedade.

Mas eu queria finalizar com um poema – na verdade é a letra de uma música – que eu tenho utilizado muito ultimamente, exatamente para sugerir, adicionalmente, que nossa

fome não é apenas de comida, e que portanto é preciso incluir outros elementos na discussão da educação. Trata-se do texto da música *Comida*, de Arnaldo Antunes:

Bebida é água  
Comida é pasto  
Você tem sede de que?  
Você tem fome de que?

A gente não quer só comida,  
A gente quer comida, diversão e arte  
A gente não quer só comida,  
A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida,  
A gente quer bebida, diversão, balé  
A gente não quer só comida,  
A gente quer a vida como a vida quer

A gente não quer só comer,  
A gente quer comer e quer fazer amor  
A gente não quer só comer,  
A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro,  
A gente quer dinheiro e felicidade  
A gente não quer só dinheiro,  
A gente quer inteiro e não pela metade

Bebida é água  
Comida é pasto  
Você tem sede de que?  
Você tem fome de que?

Desejo, Necessidade e vontade  
Necessidade e desejo  
Necessidade e vontade  
Necessidade....

Muito Obrigado!

#### BIBLIOGRAFIA CITADA E RECOMENDADA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1984.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BURNHAM, Terezinha Fróes. Educação Ambiental e reconstrução do currículo escolar. In: CADERNOS CEDES, n. 29 – *Educação Ambiental* – São Paulo: Papirus, 1993.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: Bicudo, Maria Aparecida Viggiani & Silva Júnior, Celestino Alves da. *Formação do*

*educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates)

COELHO, Teixeira. *Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio*. – São Paulo: Iluminuras, 2000.

DAVIS, Cândida & GATTI, Bernadete: A dinâmica da sala de aula na escola rural. IN: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e escola no campo* – Campinas: Papirus, 1993. – (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

NEGRI, Antonio & HARDT, Michael. *Império*. – 6ª. Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

NEGRI, Antonio. *Cinco Lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NUNES, Antonieta D'Aguiar. A Tentativa de Universalização do Ensino Básico na Bahia com a Proclamação da República. In: *Revista da FACED/Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia*, nº 0 (out. 1994). Salvador: FACED/UFBA, 1994, p 91-105.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. – 5ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SANTOS, Laymert Garcia dos. *Politizar as novas tecnologias – O impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Editora 34, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina. In: RAMA, German [et. al.]. *Desenvolvimento e educação na América Latina* – 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984, p. 5-16.

TEIXEIRA, Elenaldo. *Políticas públicas no município – dificuldades e possibilidades da municipalização*. Texto que serviu de base para a elaboração de parte do manual do programa de formação de lideranças e técnicos em Desenvolvimento Local Sustentável, módulo II, CONTAG, 1998.

THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e escola no campo* – Campinas: Papirus, 1993. – (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

TREVIZAN, Salvador M. *O que é rural? O que é urbano? E a educação?* Texto base da palestra realizada no encontro regional do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), preparatório para a Conferência Estadual do FEEC e RESAB na Bahia. Ilhéus, 27.09.2003.