

# O QUE SE SABE E O QUE SE FAZ SOBRE A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS ASSENTAMENTOS RURAIS – COLOCANDO GÁS NA LAMPARINA ....

(WHAT WE KNOW AND WHAT WE DO ON EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE RURAL SETTLEMENTS: LITHEINING THE SCHOOL)

ELIANE DAYSE PONTES FURTADO<sup>1</sup>  
MARIA DE LOURDES PEIXOTO BRANDÃO<sup>2</sup>

## RESUMO

*Este trabalho apresenta uma discussão calçada na prática de uma pesquisa-intervenção em escolas de assentamentos rurais, contribuindo para a compreensão da identidade do campo e a especificidade da educação que ele requer. Situando a escola neste espaço de riqueza cultural e de pobreza tecnológica, verifica-se a ausência de uma formação política necessário ao exercício consciente e integrador das possibilidades de uma geração, que nela deposita responsabilidades e desejos, em direção a uma nova ordem institucional e democrática do saber-poder. A diversidade da escola, esconde, entretanto, um movimento silencioso desses sujeitos que aí resistem, muna tentativa de construção de saberes novos, preservação de valores e da cultura do povo, em busca de uma escola do campo.*

**Palavras-Chaves:** Assentamentos Rurais – Educação/ Escola – Do Campo/ No Campo – Pronera

## ABSTRACT

*This paper discusses the practice of an action-research done in the land settlements schools' of Ceará. This contributes to the understanding of the identity of the rural areas and to the kind of education they require. Looking at the school in the context of their cultural richness and technological weakness, one identifies the lack of political background that is needed to the practice of conscious and integrated possibilities of a generation that transfers to the school, responsibilities and desires towards a new institutional and democratic knowledge and power.*

*The complexity of the school hides a "silent" move of these actors who are resistant, trying to build a new knowledge, to preserve people's values and culture in the search of a truly rural school.*

**Key Words:** Rural Schools; Land settlements; Education; PRONERA.

## INTRODUÇÃO

Predomina no pensamento educacional contemporâneo o entendimento da educação como um processo continuado e permanente. Entretanto, o quadro educacional brasileiro é ainda bastante insatisfatório. O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação popular, que também alcança as áreas rurais, as mais atingidas pela exclusão educacional.

Miguel Arroyo (1999), no prefácio ao livro de Roseli Caldart sobre a pedagogia do Movimento sem Terra, lembra o discurso de um governador mineiro dos anos vinte, que ao enfatizar a importância da reformulação dos currículos para as cidades mineiras, fala da educação dos (as) trabalhadores (as) do campo, dizendo que "para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado, não são necessárias muitas letras". Esta fala reflete muito bem o que tem predominado na política educacional brasileira, no que diz respeito à educação do campo, até hoje relegada a segundo plano, limitando-se a escola, ao ensino das primeiras letras, às classes multiseriadas, ao planejamento à distância, à má qualificação do professorado, ao alto índice de evasão, entre outros problemas.

<sup>1</sup> PhD, Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFC e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

<sup>2</sup> Doutora, Professora do Departamento Teoria e Prática de Ensino da Faculdade de Educação da UFC.

Acompanhando o trabalho desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, percebe-se que a situação é agravante no campo, pois dos trabalhadores que conseguiram ser assentados, a maioria necessita de condições básicas satisfatórias para a sobrevivência econômica, saúde, condições hidro-sanitárias e educação, entre outras, que atualmente ainda são precárias.

Ao se desenvolverem as atividades do PRONERA<sup>3</sup>, a partir de janeiro de 1999, através da capacitação de 63 monitores da alfabetização de jovens e adultos, orientação e acompanhamento das atividades de 4 alunos bolsistas, que atuam no processo de capacitação e escolarização dos monitores (23 já estão em sala de aula e os 40 restantes iniciarão em abril de 2000), a real situação da educação no campo, no Ceará foi ficando conhecida de todos do grupo. Não há dado estatístico que diga verdadeiramente da situação, quando comparado ao vivenciar de perto esta realidade. Há salas de aula que sequer possuem carteiras ou quadro de giz. As crianças sentam-se no chão e escrevem com carvão. Livros, papel, lápis de cor, são objetos de sonho, que às vezes se concretiza, mas somente na metade do ano. Os jovens e adultos, à luz da “lâmparina”, esforçam-se para acompanhar com bastante dificuldade o que a professora escreve no quadro, e, há ainda aqueles que não têm boa visão e carecem de óculos. Entretanto, esta adversidade da escola, esconde um movimento “silencioso” desses sujeitos que aí resistem, numa tentativa de construção de saberes novos, preservação dos valores e da cultura do povo.

Esta realidade precisa ser desvendada através de estudos que considerem os sujeitos, atores das descobertas das contradições da sua realidade e que os possibilite ganhar voz. Isto propiciará uma caminhada “por dentro” da **escola no campo**, em busca de uma **escola do campo**, tão necessária e urgente.

Daí, a necessidade que sentiu o grupo, de sistematizar suas observações, aprofundar os estudos, com uma pesquisa, ao mesmo tempo em que a intervenção se dava. O grupo se ampliou e assim também o foco de interesse, que passou a cobrir as primeiras séries da escola fundamental, além da modalidade de jovens e adultos. Ela se dá nos assentamentos da micro-região de Fortaleza, assistidos pelo Movimento dos Sem-Terra.

Dessa forma, o grupo congrega interesses gerais sobre como anda o ensino fundamental no campo, no que tange ao currículo, aos saberes que circulam e à formação dos seus educadores, além dos interesses específicos das áreas de ensino. Tem-se buscado olhar de forma multidimensional, porém integrada e interdisciplinar ao tentar responder às nossas questões sobre esta realidade no sentido de contribuir para a compreensão da identidade do meio rural e a especificidade da Educação que lhe deve ser propiciada.

Este trabalho, apresenta uma discussão teórica calcada na prática cotidiana da pesquisa-intervenção, nas escolas dos assentamentos. Guardamos para outra oportunidade, quando já tenhamos concluído a coleta dos dados e feita sua análise, as revelações que o trabalho tem suscitado. Assim, o primeiro tópico fala do cenário mais amplo no qual se insere a educação tradicionalmente chamada rural<sup>4</sup>, o segundo, trata da educação no campo, em busca de uma educação **do campo**. Por fim, as conclusões e as referências bibliográficas.

## O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

A educação no campo deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade do meio rural. Identidade essa que se expresse não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico, no sentido não só da eliminação do analfabetismo, da reintegração do jovem e do adulto à escola regular, bem como da construção de um projeto de desenvolvimento que elimine a fome e a miséria.

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, mas na realidade ela tem se dado via submissão. As ações concretas visando o desenvolvimento, são sempre pensadas a partir da cidade, não incorporando a visão daqueles que vivem no campo e, muitas vezes sem uma análise mais rigorosa da própria realidade do campo. A educação não foge à regra.

Um dos principais problemas ao se estudar a educação no meio rural é a escassez de dados e análise, especialmente a partir dos anos 70, como aponta Nazareth Wanderley (1977) destacando o desinter-

<sup>3</sup> Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, desenvolvido pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em convênio com as universidades e os movimentos sociais do campo.

<sup>4</sup> No texto, privilegiou-se utilizar a denominação “campo”, embora se faça referência ao “rural”.

se pelo tema, como se *o rural, tivesse perdido toda consistência histórica e social.*

É importante citar alguns dos dados que se quedam adormecidos nos anuários estatísticos. Os dados do IBGE de 1995 apontam que 32,7% da população do meio rural, que tem acima de 15 anos, é analfabeta. Segundo o I Censo da Reforma Agrária no Brasil, realizado em 1996, o índice de analfabetismo dos trabalhadores assentados alcança 43% na média nacional, chegando em alguns Estados até 70%, e a prestação de serviços escolares é precária ou não existe. Há ainda muitas crianças fora da escola, mesmo tendo havido um aumento nos últimos cinco anos de 5,9% das matrículas no ensino rural. Embora o ensino fundamental absorva hoje, 36 milhões de crianças “o quadro sócio-educacional continua a produzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, produzindo jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa” (Cury,199:2).

Igualmente importante é destacar algumas informações sobre os assentamentos rurais do Nordeste e mais especificamente os do Estado no Ceará. Existem 436 assentamentos (estaduais, federais e Cédula da Terra), com 21.819 famílias numa área de 745.615 ha, de acordo com informações dos técnicos do INCRA, Instituto de Desenvolvimento Agrário no Ceará – IDACE e Secretária do Desenvolvimento Rural – SDR.

Assim, essa nova realidade surgida nos anos 90 toma vulto e exige atenção daqueles envolvidos direta ou indiretamente no espaço rural, os Assentamentos Rurais, que segundo Jara (1998:7),

*são uma complexidade, uma especificidade de integração social, um forma multiforme que incorpora, na mesma figura social, uma conquista coletiva, um pequeno patrimônio produtivo diferenciado e, também uma instituição tutelada e burocratizada.*

São comunidades de agricultores, construídas nos processos de luta pela terra e também de organizações formais, associações ou cooperativas, seus instrumentos de negociação com o poder. Eles apresentam um contexto singular, o que torna o quadro preocupante, como afirmam Furtado, E. D. e Furtado de Souza, J. R.(1998:60), pois:

*convivem com dois projetos em confronto: de um lado, o Projeto do Governo, Assentamentos Rurais, oficialmente denominado de Reforma Agrária, de outro, o do Movimento dos*

*Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Por trás destes, duas posturas ideológicas: a primeira, voltada exclusivamente para a questão fundiária, entendendo o desenvolvimento em termos econômicos, financeiros, tecnológicos e comerciais, e a do MST, propondo mudanças estruturais com base num projeto socialista, exigindo serem protagonistas de um amplo processo de experimentação social.*

Não é preciso insistir na compreensão do papel da educação neste contexto tão complexo e com um índice de analfabetismo e exclusão tão elevados.

O Plano Nacional de Educação, embora não apresente dados específicos sobre a exclusão no meio rural, afirma que os maiores índices das crianças fora da escola estão concentrados *nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais* (1997:31). Apesar disso, quando se pensou nos parâmetros curriculares deixou-se de lado a especificidade da zona rural. As políticas públicas têm priorizado a zona urbana, dado que as escolas no meio rural são mais caras e tornam-se inviáveis. Daí ser importante que se investigue que tipo de escola pública é oferecida à população do campo, que de modo geral é uma escola relegada ao abandono.

É interessante analisar a passagem do livro introdutório que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (1997:18), revelando a forma com é tratada a escola rural:

*as escolas de maior porte, que atendem em média 669,7 alunos estão localizadas majoritariamente nas áreas urbanas, o que resulta do intenso processo de urbanização experimentado pelo país nas últimas décadas (...). Na verdade, essas escolas concentram-se na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento no processo de expansão da rede física.*

Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, a situação de precariedade em que vive a escola do campo, seus resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda um grande contingente de pessoas não alfabetizadas. Entretanto, um nova realidade vem emergindo, a sociedade civil vem se organizando e empreendendo esforços no sentido de melhorar as condições de vida e influir nas políticas e programas

governamentais. Diferentes grupos, os índios, os negros, os trabalhadores sem terra, por exemplo, vêm afirmando sua identidade e dignidade ao descobrir, redescobrir e potencializar seus conhecimentos e culturas por meio da luta pela escola pública e de modalidades inovadoras de educação em suas próprias áreas. Imperativo humano de superar a injustiça e pobreza.

Apesar de algumas experiências já estarem acontecendo e dando certo em alguns Estados do Brasil, a exemplo das escolas itinerantes dos assentamentos, das escolas de formação de magistério e de formação de técnicos agrícolas sob responsabilidade do MST, das escolas em assentamentos para Jovens e Adultos através do PRONERA, dos cursos de formação em Nível Superior em Pedagogia, como o que está acontecendo em UNIJUÍ-Rio Grande do Sul, do Curso de Formação de Professores na Universidade Federal da Paraíba, muito ainda há de se fazer, pois o atendimento só alcança uma pequena parte desta população. Como dizem Furtado e Jesus (1998: 4):

*Frente a esta realidade e às exigências do mercado agrícola cada vez mais tecnificado e globalizado, tornam-se absolutamente inaceitáveis estes índices de analfabetismo e urgente um planejamento da educação fundamental que contemple as especificidades do campo e uma política pública de educação de jovens e adultos que viabilize a inclusão dos trabalhadores, numa abordagem que seja mais pertinente a da Educação Popular.*

## **CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NO CAMPO, EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para iniciar esta discussão sobre a escola no campo, tome-se como exemplo o que ocorre na Educação de jovens e adultos, que desde Paulo Freire, trabalha calcada nos princípios da Educação Popular. Os materiais de leitura disponíveis no meio rural, são de uma ordem diferente, mas não menos importantes ou de qualidade inferior que a dos centros urbanos; além disso há a presença maior da oralidade, expressa de maneiras variadas no cotidiano do homem do campo (relatos orais, cantorias, o 'cordel', os 'causos', as cantigas, as manifestações culturais, entre outras). Tanto o universo de materiais escritos disponíveis no meio quanto o uso cotidiano de manifestações calcadas na oralidade, devem servir como subsídios para a prática alfabetizadora. Compreender os modos pelos

quais os jovens e adultos relacionam-se com estes objetos é fundamental para se tentar estabelecer uma didática que se aproxime o máximo possível do processo de apreensão da lecto-escrita desses sujeitos que também têm o direito de ser cidadãos.

Entende-se que a seletividade que ainda ocorre, gera necessidades ideológicas e materiais que, no seio da luta por uma educação para todos, faz com que os sujeitos atribuam dimensões e características que diferenciam a educação popular das visões liberais da educação. Nesta última, a norma da leitura e da escrita e a transmissão de conteúdos nos processos de alfabetização impõem mecanismos contra a noção de cultura como uma esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogo. A educação popular se identifica por se concretizar através da prática social do povo e não pela transmissão de conhecimentos, por possuir uma dimensão coletiva porque são grupos, comunidades, categorias e outras formas associativas, que buscam juntos a sua participação na sociedade, além do que ela é globalizante, totalizadora e traz em seus pressupostos a idéia de um projeto sócio-político.

A busca dessa identidade social e política pressupõe a necessidade de uma educação pública para os povos do campo. Este é um dos principais objetivos educacionais quando se propõe a implantação e implementação de escolas nos assentamentos. Isto tem sido objeto de luta por parte dos trabalhadores rurais: a luta pela conquista da escola, para que se apropriem dos conhecimentos que lhes permitirão ter acesso às novas tecnologias e disputar a hegemonia da sociedade. Este aspecto tem instigado a um questionamento constante sobre a própria escola.

Situando a escola neste espaço de riqueza cultural e de pobreza tecnológica, verifica-se a ausência de uma formação política necessária ao exercício consciente e integrador das possibilidades de uma geração, que nela deposita responsabilidades e desejos não atingidos historicamente pelos pais, em direção a uma nova ordem institucional e democrática do saber-poder.

Neste percurso, reafirma-se que a escola sediada nos assentamentos rurais representa nesta relação de poder a possibilidade real-oficial para o enfrentamento das demandas científico-tecnológica e política emergentes dos espaços produtivos que o aluno encontra fora dela. Esta óptica redefine valores e saberes, muitas vezes aprisionados pelos saberes de formação dos professores, os quais não chegam ao nível institucional da sala-de-aula, por serem delimitados pelos livros didáticos e grades curriculares, que descaracterizam

os saberes emergentes das experiências e do cotidiano das práticas sociais no tempo e no espaço da visão modernista. Uma concepção em que os saberes são instituídos pela seriação ou ciclos e reeditados historicamente, no movimento contrário à dinâmica apresentada por outros meios e formas de comunicação presentes no cotidiano rural, onde a escola passa a ser vista como espaço formativo.

Nesta projeção, a escola reconstrói o seu domínio político, haja vista que cria espaços disciplinares *inteligentes* deixando à margem outros saberes concebidos como opacos, porque alienantes e sem significados, selecionados a partir de dinâmicas diferentes, fora da esfera da cotidianidade e marcados pelo poder oficial. A posse dos saberes científicos altera o ritmo da reprodução escolar, marcas da tradição pedagógica, e cria novos espaços culturais de acesso a outros meios de produção, onde os afores sociais participam como membros da transformação, conscientes de seus riscos e lucros.

Trata-se de uma nova postura analítica como indício de ruptura, interpretada no cerne da escola rural como uma ação inovadora, organizada a partir das possibilidades de atuação dos professores, ou seja, uma ordenação cultural exercida nos limites do espaço pedagógico a partir da ação de atores locais e da participação popular, que espera vigilante a ocasião e a possibilidade de se manifestar, imprimindo outra racionalidade aos saberes a serem instituídos na perspectiva de desenvolvimento.

Assim, (...)

*desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente* (Moreira & Silva, 1994:31).

Reorganizando esta discussão no cenário da educação rural, esta pressupõe idéias flutuantes que oscilam entre discursos oficiais, impondo parâmetros comuns, desconsiderando a diversidade cultural; como se viu, o estabelecimento da unidade na diversidade.

Eis o contexto analítico que permite interrogar sobre as possibilidades reais e reconstrução de um universo cultural, trazendo à discussão as relações sociais e históricas que constroem nossas presentes categorias de divisão e exclusão social.

Portanto, a discussão curricular articulada pela óptica do campo, recoloca a questão agrária e a

escolarização como aspectos vinculados às lutas travadas pelos movimentos populares, diante da crise instalada pela sociedade capitalista, onde se registra o não acesso à terra como propriedade e uma escolarização como saber-poder, onde se perpetuam o discurso da ordem diante dos conflitos e desafios, que requerem tanto uma formação crítica, quanto ensinamentos científicos necessários ao exercício da cidadania.

Segundo Bradão (1997)

*esta dimensão indica a construção de princípios para a transformação, a serem assumidos pelos sujeitos no campo, onde a questão agrária passa a ser interpretada como da classe trabalhadora, presente em todos os espaços educativos-produtivos, redefinindo um cenário de luta pela terra, via reforma agrária, onde também emerge a luta por uma educação em seu conceito mais amplo, que extrapole a esfera da escola pública e avance em direção aos movimentos emergentes do cotidiano não representado pelo currículo oficial; um conteúdo-cotidiano que não faz parte da história curricular, e assim sendo, não considerado como data comemorativa, mas que de fato representa e simboliza a resistência e a luta por causas sociais.*

Como se vê, são anúncios que desafiam educadores críticos diante da urgência de construções coletivas que promovam *justiça curricular* quanto à distribuição das oportunidades educacionais. Nestas condições de existência, estas devem possibilitar às crianças e jovens a continuar na luta pelos seus direitos de cidadania, o que implica o direito à propriedade (terra para viver) e a escola (que dê condições para assumir desafios cada vez mais amplos na sociedade).

Nesta perspectiva, Caldart (1995:223), faz um breve comentário sobre esta escolarização:

*Certamente não serão as degradadas e alienadas escolas públicas que predominam em nosso país, e especialmente no meio rural, que conseguirão fazer frente as necessidades de educação destes novos sujeitos sociais que a luta pela reforma agrária vem forjando.*

Delineiam-se, assim, novas bases de produção e exploração, alterando significativamente o ritmo da vida no campo, cuja produção passa a ser controlada pelos padrões de qualidade dos produtos,

norteada pelas regras estabelecidas pelo tempo da modernização.

Esta crise, ocorrida no embalo e fluxo das migrações, reflete mecanismos impostos pela sociedade capitalista e equívale também à crise do modo de organização do trabalho. Isto vem ocorrendo pela intensificação de leituras diferenciadas manifestas pela classe trabalhadora rural envolvida e dividida pela produção, ou seja: por olhares manifestos nas representações sobre este novo cotidiano, pelo homem do campo, que oscila entre o desejo da mudança e a resistência, em defesa da necessidade de sobrevivência, simbolizada pelo discurso da sustentabilidade.

Apesar deste movimento que oscila entre a expulsão e o confinamento do homem do campo, ainda persistem as brincadeiras populares, os jogos e as manifestações lúdicas (bandeira, macaca, quadrilhas, forrós), que traduzem uma identidade com a cultura popular que não pode ser descartada na dinâmica curricular.

Caso a escola se omita e continue à margem das discussões do cotidiano vivido pelas crianças trabalhadoras, torna-se mais difícil a emergência de resistências conscientes e organizadas, aumentando as possibilidades de controle, tornando-os menos autônomas e menos competitivas para a disputa no mercado. Assim, a eficiência e a produtividade ultrapassam a esfera do domínio e das condições de produção – antes estabelecida e controlada pelo Estado, através da oferta de sementes aos pequenos produtores, que, desarmados de informações científicas e tecnológicas e sem financiamento, põem em risco todo o investimento instruído pela tradição e onde os ensinamentos da escola não conseguiram penetrar. Estes, quando introduzidos nos espaços educativo – produtivos por outros meios de comunicação, tais como rádio, televisão, folhetos e raros informes técnicos cedidos por esta “cientificidade”, representam o discurso da fragmentação, cheio de segredos e termos instituídos e distribuídos em pequenas doses e fora do ritmo das necessidades da classe trabalhadora. Estas são propostas nos limites da manutenção da dependência, carregado pelo discurso acentuado da transferência de tecnologias e que por se destinarem ao homem do campo, são imediatamente rotuladas como alternativas destituídas dos elementos estruturantes, necessários à superação dos problemas em sua totalidade. Este tipo de análise introduziu a discussão curricular, o poder da linguagem da cientificidade e sua popularização, o que tornou possível a inicia-

ção de uma leitura crítica acerca dos saberes oficiais no cotidiano escolar.

De que lado está a escola e, nesta, qual a tendência curricular como espaço de construção histórica e crítica?

Centremos agora essa discussão nas possibilidades dos saberes embutidos nas formas de sociabilidades exercidas pelos atores sociais junto aos espaços produtivos-educativos e nas relações cotidianas no campo, fora da escola, configurados nos espaços rurais organizados e urbanizados pelo desenvolvimento, incorporando a dimensão de “currículo em uso”,<sup>5</sup> em que o saber popular passa a ser trabalhado como conteúdos significativos diante dos saberes oficializados pela cultura dominante, via escolarização.

Neste contexto, são repostos *os discursos e as formas de expressão popular* de alunos escolarizados, submetidos à influência de outros saberes elaborados nas práticas sociais no campo – como auxiliares da agricultura familiar, tendo em vista poder atribuir significados aos pólos da mediação da cultura e, assim, para poder argumentar com Giroux e Simon (1994:118), sobre questões do tipo:

*(...) o que deveríamos fazer para evitar que os alunos que vivem fora das práticas dominantes se sintam excluídos, relegados à condição de “outros”, quando estamos levando a sério justamente o conhecimento organizado nos termos de suas vidas diárias? Além disso, como enfrentar formas de resistências dos alunos ao que eles percebem como invasão, pelo discurso oficial da escola, da esfera privada e extra-escolar de suas vidas?*

Não se deve perder de vista as questões de poder e da política, que indicam a necessidade de preservação dos ideais de uma sociedade mais justa, onde a escola e, conseqüentemente, o currículo passam a ser analisados como uma arena política-cultural; onde experiências e subjetividades são contestadas e produzidas, tornando-se um poderoso instrumento a favor da transformação das condições de dominação e opressão ocorridas nos espaços produtivos – mundo vivido, indicando assim possibilidades para a cultura popular vir a ser incorporada no processo de escolarização, não como integrante apenas de um roteiro de conteúdos, mas como um saber autônomo, reflexivo, crítico e que fundamente um currículo emancipador. Nesta perspectiva, o sentido da eman-

<sup>5</sup> A expressão *currículo em uso* é abordada aqui como mediações curriculares exercidas nos espaços produtivos, ou seja: os movimentos dos saberes nas relações cotidianas dentro e fora da escola.

cipação recupera a dimensão sócio-cultural da escolarização, favorecendo as mediações entre a cultura popular e a escolarizada, nascidas das interações entre os atores sociais e o currículo em uso, através do qual se organizam identidades e possibilidades culturais passíveis de inserção no currículo oficial. Assim, reafirma-se a concepção de currículo apresentada por Moreira e Silva (1994: 7-8) os quais anunciam que:

*o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder (...) produz identidades individuais e sociais particulares (...) não é um elemento transcendente e a temporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.*

Dessa forma, o problema central é retomado a partir do contexto atual de globalização associada ao discurso neoliberal, que debate as formas e estruturas da produção e transformação do saber e das políticas públicas que, por sua vez, regulam as operações e atos educativos-produtivos da escola/comunidade, articuladas pela ideologia da eficiência e da produtividade (qualidade técnica), como se não existissem outros processos/meios de qualificação. Esse contexto favorece a emergência de políticas educacionais de controle do tipo – currículos nacionais, que ignoram as diversidades sócio-culturais presentes nos espaços urbano-rurais, prevalecendo o ponto-de-vista mercadológico da cultura, impondo unificação curricular, determinada pelas idéias de ordem, progresso e desenvolvimento científico-tecnológicos, transcritos no ritmo da modernidade e para onde se anuncia um novo pragmatismo – *do aprender a aprender-fazendo*.

Diante desta abordagem, considera-se importante revelar o mito criado pelo neoconservadorismo, presente nos discursos de equidade como elemento de gestão de uma escola democrática e cidadã, carregada de uma visão liberal de igualdade. Esta discussão está apoiada nos teóricos críticos Giroux & Simon (1994), Apple (1994) e McLaren (1997), os quais alertam sobre o pensamento educacional conservador que estava dormindo e que agora desperta como modelo inquestionável pelas estruturas de poder, reforçando o mito da privação cultural diante da justiça social.

Nesse contexto, reafirma-se a urgência de rever o projeto político e pedagógico da escola no campo, para a educação das crianças e para formação

permanente de jovens e adultos revalorizada enquanto instrumento de afirmação das identidades socioculturais das populações, difusão de valores éticos de justiça e solidariedade, superação de preconceitos, promoção de direitos humanos, formação para o exercício da cidadania, incentivo à participação democrática, ao controle cidadão sobre governos e do desenvolvimento local. Configura-se um novo marco conceitual, que valoriza processos de aprendizagem formais e informais, escolares e extra escolares, o que requer antes de tudo, investigação, registro e sistematização dos saberes tradicionais e estilos de aprendizagens peculiares aos grupos populares.

## CONCLUSÃO

Foi portanto, **CAMINHANDO** “por dentro” **DA ESCOLA NO CAMPO**, em busca de uma **ESCOLA DO CAMPO** que asseguramos um debate mais amplo sobre a educação endereçada às áreas de assentamentos. Um debate presente nos movimentos sociais no campo e ausente nos espaços universitários apesar de anunciarem referências para leitura de “*um novo mundo rural*” que desconsidera “a educação e os assentados como produtores de saberes... sem voz e vez”, negando assim as condições reais e necessárias para o esclarecimento histórico e de suas possibilidades diante do contexto da sustentabilidade. Eis as razões de buscarmos uma releitura do espaço rural – cotidiano produtivo-educativo, para descobrirmos a realidade da “educação no campo”, como forma/protesto de erguer uma ação política-cultural comprometida com “*um novo projeto político-pedagógico*”, desoficializando, políticas públicas que restringem o fortalecimento e expansão da educação fundamental no campo. Portanto, uma ação educativa e política que torna real a “educação do campo”, que a transforma “em meio fundamental para se alcançar uma melhor qualidade de vida, de cidadania plena e uma maior participação nos processos produtivos”, assim como, contribuir para o desenvolvimento local e sustentável.

Nesse sentido, as instituições que desenvolvem programas e projetos no campo, necessitam estar atentas e serem chamadas a uma complementaridade de ações (entre poderes públicos) entre si, e, sob o regime de colaboração, exercerem uma ação mais ampla e integrada. Isto porque as novas competências exigidas pela transformação da base econômica da sociedade, requerem cada vez mais o acesso ao saber.

Nessa direção **acendemos a lamparina**, redefinindo o conceito de educação de jovens e adultos e

todo o ensino **fundamental** no campo, no sentido de garantir: **processos de formação** de sujeitos sociais para a **construção de uma cultura** democrática e processos de **formação ético-política** que respondam criticamente às **demandas de uma realidade** em contínua mudança e possamos **falar de uma educação do campo**.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Maria de Lourdes P. Saberes agrário-agrícola no projeto formativo da Escola Rural – o currículo como política cultural. Fortaleza, Ceará, 1997. Dissertação de Mestrado.
- CALDART, Roselí Salette. Educação Popular no Meio Rural: as experiências pedagógicas nas escolas do MST. IN: Luíz Herón da Silva e José Clóvis de Azevêdo (org), **Reestruturação curricular**. Petrópolis, R.J. Vozes Ltda, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil –**Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB /00 em processo de discussão pública. Mimeo (distribuído para debate em audiência pública em Fortaleza 29.02.00).
- FURTADO, Eliane Dayse P. e FURTADO DE SOUZA, José Ribamar–**A Intervenção Participativa dos Atores; uma metodologia construída no contexto dos assentamentos rurais do Ceará**. IN: Educação em Debate, ano 20, No 30. Revista da FAGED-UFC, Fortaleza, Edições UFC, 1998.
- FURTADO, Eliane Dayse P. e JESUS, Sônia Meire – **Alfabetização de Jovens e Adultos para o Campo**. Texto base para discussão do Grupo de Trabalho de EJA(mimeo), Confitea- Encontro Preparatório à Reunião dos Países do Mercosul. Curitiba, 1998.
- GIROUX, Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: Antônio Flávio Moreira e Tomaz T. da Silva (orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- JARA, Carlos Júlio – **A Sustentabilidade do Desenvolvimento Local: desafios de um processo em construção**. Recife, IICA/PRORURAL, 1988.
- MEC – **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Versão preliminar para discussão nacional. Brasília, MEC, 1997
- MEC/INEP – **Plano Nacional de Educação**. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional, 1998.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.