

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS: DESAFIOS PEDAGÓGICOS E CURRICULARES

Arinalda Silva Locatelli¹

Klívya de C. Silva Nunes²

Fabíola A. Pereira³

RESUMO

As reflexões aqui promovidas se referem aos passos iniciais de um estudo sobre as políticas educacionais para o campo, especialmente as políticas nas áreas pedagógicas e curricular. Entendemos que se constitui um tema recorrente e necessário uma vez que a história da educação brasileira mostra o quanto às propostas educacionais ainda centram-se numa perspectiva urbana, da classe dominante e que relega a um segundo plano a diversidade do país. Convém mencionar que em termos de legislação muitos ganhos já ocorreram no sentido de garantia da educação como um direito. No entanto, quando se pensa no atendimento oferecido, percebemos que muito ainda precisa ser feito para de fato se alcançar uma excelência na qualidade da educação recebida, especialmente no campo. Desta forma, o presente trabalho visa apresentar um estudo inicial sobre os desafios pedagógicos e curriculares de uma educação do campo que prime pela garantia de um projeto sócio educacional que de fato se preocupe com a melhoria na qualidade da educação e de vida de seus cidadãos. Para tanto, no primeiro momento trataremos sobre as políticas públicas e educacionais para o campo. No segundo ponto abordaremos sobre o currículo como um projeto para a prática concreta resultante das relações sociais, políticas e pedagógicas que expresse a necessidade do camponês e de suas crianças.

Palavras-chave: Política Pública, Educação do Campo e Currículo.

ABSTRACT

These reflections promoted refer to the initial steps in a study of educational policies for the field, especially policies in the pedagogical and curricular areas. We understand that it is a recurring theme and necessary since the history of Brazilian education shows how the educational proposals also focus on the urban perspective, the ruling class and which relegates to the background diversity of the country. It is worth mentioning that in terms of legislation many gains have occurred in order to guarantee education as a right. However, when you think about the care offered, we realized that much needs to be done to actually achieve an excellence in quality of education received, especially in the field. Thus, this paper aims to present an initial study on the challenges of teaching and curriculum to educate the prime field by ensuring that an educational project partner actually worry about improving the quality of education and lives of its citizens. To do so, at first treat public policy and education for the field. The second point discussed regarding the curriculum as a project for the concrete practice of the resulting social, political and pedagogical express the need of the peasant and his children.

Keywords: Public Policy, Rural Education and Curriculum.

¹ Pedagoga. Mestre em Educação. Profª Assistente do Curso de Pedagogia da UFT. naldalli@mail.uft.edu.br

² Pedagoga. Mestre em Educação. Profª Assistente do Curso de Ciências Sociais da UFT. klivia@uft.edu.br

³ Pedagoga. Mestre em Educação. Profª Assistente do Curso de Pedagogia da UFT. fabagnes@uft.edu.br

INTRODUÇÃO

Temos em pleno século XXI, o convívio com profundas mudanças nas áreas da ciência, da economia, da política e do social. Época de transitoriedade entre dois paradigmas - o moderno e o pós-moderno para alguns, e emergente para outros - na busca de novos sentidos e novas práticas para a vida na sua totalidade, enfim, como em outras circunstâncias. Mas no campo, vivemos o futuro e o presente no passado, que se revela cada vez nas condições ofertadas para as escolas do campo.

No campo do debate sobre as políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para o meio rural, a questão do desenvolvimento ganhou um lugar notório em virtude de dois momentos históricos marcantes:

1. O pós Segunda Guerra – onde a possibilidade do desenvolvimento surgiu como decorrência do crescimento econômico, levando à hipótese subjacente do desenvolvimento rural. Neste momento ainda era significativo o peso das atividades agropastoris nas contas nacionais. Surge a chamada revolução verde, ancorada na proposta de substituição de mão-de-obra por tecnologia num processo mercadológico. O desenvolvimento rural seria o resultado natural do aumento da produção e da produtividade por meio do uso de novas tecnologias gerando ganhos em rentabilidade.
2. E o pós Guerra Fria - quando a discussão se inverteu, levantando a hipótese da impossibilidade de desenvolvimento em função da crise inerente ao processo denominado globalização. Neste contexto é que surgiram iniciativas que visam revalorizar a sociedade rural, com seu modo de vida, atividades produtivas, cultura e forma de organização. (NAVARRO, 2001)

Assim, a referida temática toma força no campo da política econômico-social, passando orientar programas governamentais, dentre elas as políticas educacionais. Todavia, o que se tem visto são ações governamentais fragmentadas, setorializadas, que retiram do campesinato a capacidade de resolver os problemas, perpetuando, assim, a ineficiência, desperdício e a visão de atraso no campo.

Nesta conjuntura a qualidade do ensino para o meio rural, torna-se fator preponderante para o desenvolvimento do campo, uma vez que nesta área a educação detém hoje os mais baixos índices de escolaridade, mantendo-se no patamar do atraso, da precariedade e da baixa qualidade.

O que se observa é que ainda predomina no imaginário a visão negativa sobre as escolas do campo, pensadas por políticas que historicamente insistem em reproduzir a vertente da educação rural, tratada secundariamente no conjunto de políticas públicas municipais para a educação, além da perspectiva de um currículo urbano, seriado, distante da realidade que se quer construir para o meio rural em termos de qualidade de educação. Tal situação foi percebida em outra pesquisa realizada no período de 2010 nas escolas multisseriadas no Estado do Tocantins, que desenvolvem a estratégia metodológica do Programa Escola Ativa. A realidade diagnosticada em 13 escolas de 12 municípios revelou que estas em sua maioria, ainda precisam melhorar nos aspectos de infraestrutura, pedagógico, material didático, formação de professor e financiamento. Outra leitura que este levantamento mostrou foi uma forte tendência dos municípios em nuclear as escolas, ou melhor, dizendo, fechar as escolas isoladas e transferir os alunos e alunas para outras escolas de preferência mais perto do centro urbano, do que mantê-las, onde estão. Esta tática representaria, na lógica do dirigente municipal, uma economia mais significativa para os cofres municipais, com a justificativa de

que não compensa construir uma escola de bom porte, dada a insignificância do número de alun@s que, tende a crescer a cada ano, graças ao êxodo rural.

Um agravante desses fatores está no fato de a educação rural se orientar ainda por uma concepção sustentada no pensamento alienado de grupos sociais dominantes, que adotaram um modelo de desenvolvimento voltado à expropriação e à exclusão, vez que está calcada na metodologia propícia das escolas urbanas, tal como Martins (1975, p. 83) a confirma: “[...] a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista”.

Com base neste pressuposto, o Projeto Político Pedagógico e o desenvolvimento do currículo, ao invés de se sustentar num projeto de escola adequada o campo, continuam transpondo a realidade da escola urbana para a escola rural, trazendo descontextualização da realidade do aluno do meio rural e a reafirmação dos valores da classe dominante. Em contra ponto a este pensamento, se tem uma proposta sobre o *mundo da escola rural* a compreensão teórico-política de que é possível edificar uma escola pública de qualidade no país, e por que não dizer no Estado do Tocantins, situada no campo de forças e de interesses sociais concretos a partir das necessidades dos homens e mulheres que vivem no campo que se (re)definem no plano econômico, social, educacional, cultural e político.

Neste contexto três questionamentos pautados por Arrayo (2003) ganham destaque para nossas discussões: é possível uma escola que garanta o direito ao saber elementar às camadas populares? Como ir construindo essa escola e tornando-a possível? Que prática privilegiar?

Desta feita, o presente trabalho visa apresentar um estudo inicial sobre os desafios pedagógicos e curriculares de uma educação do campo que prime pela garantia de um projeto sócio educacional que de fato se preocupe com a melhoria na qualidade da educação e de vida de seus cidadãos. Metodologicamente abordaremos a temática em dois momentos: o primeiro ponto trabalhará alguns dos elementos sobre as políticas públicas e educacionais para o campo. O segundo ponto tratará sobre o currículo como um projeto para a prática concreta resultante das relações sociais, políticas e pedagógicas que expresse a necessidade do camponês e de suas crianças.

DE ONDE FALAMOS: UM BREVE OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS PARA O CAMPO

Inicialmente torna-se necessário refletir sobre o que é Políticas Públicas? Em termos gerais, podemos dizer que política pública consiste menos em um objeto de estudo específico e mais em um cabedal de conceitos inseridos numa abordagem sobre as ações do governo que são coletivizadas para a sociedade.

Neste sentido cabe distinguir as principais etapas que constituem as políticas públicas: num primeiro momento temos uma demanda ou conjunto destas (*inputs*) que são apresentadas ao governo na expectativa de que sejam incluídas na agenda das políticas públicas a serem implantadas. Caso seja bem sucedido este processo de encaminhamento, as demandas se transformam em políticas públicas que são desenhadas em planos, programas e projetos subsidiados pela coleta de dados sobre o setor em que se deseja interferir (saúde, educação, segurança, etc). Uma vez executada (*output*) uma política pública se torna passível de avaliação quanto ao seu mérito, desenho, realização e resultados obtidos. O processo de avaliação é essencial porque permite fazer um *feedback* sobre a atuação do governo nos setores chaves da vida social e aperfeiçoar os instrumentos de governança.

Assim, podemos dizer, de acordo com Souza (2006) que a política pública permite analisar as intenções e ações efetivas do governo, envolvendo múltiplos atores e níveis de decisão. Embora possa causar impactos no curto prazo, genericamente qualquer política pública é desenvolvida tendo como perspectiva efeitos de longo prazo.

Pode-se ainda argumentar que políticas públicas bem desenhadas e aplicadas evitam a necessidade de criação de políticas sociais de caráter compensatório. Neste sentido, a agricultura familiar deve ser caracterizada pelo trabalho não assalariado e a necessidade de integração entre modo de vida, tecnologia e promoção da cidadania. Apenas incentivar a capacidade competitiva das famílias que se ocupam da agricultura de pequeno e médio porte não é suficiente para superar a desigualdade e endividamento das mesmas. Existe necessidade de se desenhar políticas públicas diferenciadas na medida das especificidades que marcam os vários segmentos do meio rural. A dicotomia entre a agroindústria, que se fundamenta nos princípios do mercado concorrencial e a agricultura familiar, que se fundamenta na reprodução social e sustentabilidade ambiental, pode ser minorada por uma legislação ambiental mais sólida, uma política de transferência de tecnologia a baixo custo para pequenos produtores e composição de estoques regulatórios que sirvam também de sustentação para programas sociais de combate à pobreza. (GEHLEN, 2004)

No caso das políticas públicas voltadas para o campo, é preciso de antemão situar o contexto histórico-político-econômico no qual essas mesmas políticas pretendem interferir. Desde a década de 1960 tem ocorrido uma crescente inserção da população rural em atividades não-agrícolas, realizadas no campo ou em áreas urbanas. Um dos fatores que incidem sobre essa realidade é a alta mobilidade que permite o trânsito entre espaço de vida e espaço de trabalho/estudo. Essa mobilidade é uma resposta à tendência de concentração de mão de obra típica do processo produtivo no capitalismo. Existe uma tendência de queda das ocupações agrícolas em termos de emprego de mão de obra tendo em vista a modernização e mecanização das operações de cultivo e redução da área cultivada. No entanto é necessário agregar outros fatores, tais como:

a) *crise na agricultura* – esta crise, de amplitude mundial, tem vários fatores, dentre eles maior endividamento dos agricultores, desvalorização da propriedade agrária e ativos rurais, altas taxas de juros e ausência de política agrícola;

b) *as novas funções do meio rural e a emergência de novos atores rurais* – paralelo à decadência das atividades agrícolas emergiram como alternativa, atividades não-agrícolas realizadas no espaço rural, tal como o ecoturismo (associado à preservação ambiental), o turismo rural (associado à qualidade de vida rural) e as práticas extrativistas (associadas ao aproveitamento das potencialidades nativas). Em relação aos novos atores, ressalta-se a fixação de indústrias em setores rurais para atender demandas urbanas e a alteração dos padrões de moradia e consumo em função do afluxo de famílias que estas mesmas indústrias atraem;

c) *mudanças nas famílias e nas explorações agropecuárias* – crescente dificuldade das famílias em sobreviver com base em atividades exclusivamente agrícolas. Segundo Baptista (1994 apud Balsadi, 2001, p. 160), as famílias rurais podem ser agregadas em quatro tipos:

1. famílias cujos rendimentos provêm principalmente da atividade produtiva agrícola (em decadência);
2. famílias cujos rendimentos advindos da exploração agropecuária ainda são relevantes, mas inferiores aos rendimentos auferidos em atividades não-agrícolas;
3. famílias cujos rendimentos provêm principalmente da previdência social ou políticas de redistribuição de renda;
4. famílias cujos rendimentos provêm de políticas de proteção ambiental. Caberia

ainda incluir no caso brasileiro outro grupo: famílias não-agrícolas residentes no meio rural, inseridas somente no mercado de trabalho não-agrícola.

d) *as similaridades entre os mercados de trabalho urbano e rural* – aqui o ponto chave é que o crescimento do chamado *agrobusiness* tem tornado cada vez mais as práticas produtivas em meio rural com maior similaridade às práticas produtivas em meio urbano, num processo baseado na disseminação de tecnologia, redução do emprego de mão-de-obra e crescimento da produtividade – os efeitos nocivos também são similares (sazonalidade da produção, terceirização e precarização do trabalho e da renda) (BALSADI, 2001, p. 157-162)

Na atualidade, quais são os limites para o desenvolvimento rural no Brasil? Além da perda de autonomia dos Estados Nacionais que precisam dirigir as políticas públicas levando em conta as externalidades geradas pela globalização (disseminação da tecnologia, problemas ambientais, flexibilização do trabalho, mercado global competitivo e de alto risco), existe outro limite importante, qual seja: a grande heterogeneidade das atividades agrícolas e rurais no Brasil – não há uma questão nacional, mas diversas questões regionais, como o caso do Tocantins, área expansão da nova fronteira agrícola e ponto de encontro de dois biomas: a floresta amazônica e o cerrado. Em síntese, qualquer estratégia de desenvolvimento rural deve levar em conta, segundo Navarro (2002, p.95-97): “a) os diversos estilos de agricultura e usos do solo/vegetação/ambiente; b) as representações políticas geradas pelas famílias que habitam o meio rural; c) a relação entre espaço e mercado enquanto lógica própria dos sistemas econômicos”.

Existe uma gama de expressões usadas correntemente para expressar diferentes sentidos do que é desenvolvimento no campo, tal como Navarro (2001) assim denomina:

- a) desenvolvimento agrícola – as condições de produção agropecuária em seu sentido material (área plantada, tecnologia empregada, etc);
- b) desenvolvimento agrário – se refere ao mundo rural em suas relações com a sociedade, abarcando as condições de produção, mas também as condições políticas que orientam as relações humanas e destas com os usos da terra;
- c) desenvolvimento rural – políticas públicas (o que inclui agenda, propostas e ações) com vistas à promoção do desenvolvimento em determinado ambiente rural. Significa que pode ser analisado a *posteriori* através da avaliação de um programa realizado pelo Estado, mas também pode se referir ao processo de elaboração de uma ação prática futura;
- d) desenvolvimento rural sustentável – incorpora princípios relativos à equidade social e equilíbrio ambiental;
- e) desenvolvimento local – noção encampada por organizações não-governamentais que visam promover uma ação local de desenvolvimento, assentada no associativismo e defesa de modelos de agricultura familiar.

Cabe ressaltar que os sentidos de desenvolvimento no campo citados acima não são mutuamente excludentes, podendo ser combinados. Neste sentido, a ênfase aqui será dada à noção de desenvolvimento rural, mas sem excluir as demais vertentes. Tal opção se justifica pela intenção de verificar a atuação do poder público no que tange à educação proposta para o campo e sua relação com a terra e as políticas de desenvolvimento.

Com base nestes pressupostos, se deve pensar qual o Projeto Educacional para o campo? Daí a importância da discussão sobre o Projeto Político Pedagógico e o tratamento curricular com base ao desenvolvimento do campo como política pública de qualidade para a oferta de educação para a população rural.

QUAL CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO? ENTRE O QUE SE TEM E O QUE SE QUER

Historicamente, o projeto educacional para a área rural tem suas raízes provenientes de projetos transportadas da realidade urbana para a realidade rural - reafirmando a cultura dominante em detrimento da cultura popular. Transformando tais projetos em formas estranhas de conceber uma educação, que a cada dia mais se mostra ineficiente para enfrentar os problemas escolares de uma população que representa 16% do total da população brasileira, de acordo com o censo do IBGE de 2010.

Além disso, apresentam-se como políticas que mais prevê do que provê, com reduzidos investimentos do poder público para a educação rural, o que reflete diversas disparidades no atendimento educacional, evidenciadas, por exemplo, no número de matrículas nas instituições infantis do meio rural (904.768) e do meio urbano (5.857.863). Sendo que das instituições localizadas no meio rural, 83% das matrículas se referem a pré-escola e apenas 13% a creche⁴. Qual é a política de fato para a educação do campo? A nucleação, ou seja, trazer para a cidade ou atender esta população perto de suas residências? O que de fato está sendo proposto pelo governo?

São a estes questionamentos que chamamos a atenção para se ter clareza quanto aos encaminhamentos das políticas, pois até agora o que se percebe são políticas pensadas de forma compensatórias, através de elaboração e implementação de programas que tem início, meio e fim, e não políticas de fato, de Estado e não de Governo, medidas tecnocráticas vinculadas ao poder econômico, cada vez mais ligado ao desenvolvimento do capitalismo

Desta forma, na sua maioria, os programas e projetos adotados no estado se limitam à reprodução da dominação classista, com propostas setoriais, tudo feito por objetivos picotados em pequenos projetos, como vêm acontecendo com os dois programas adotados pelo estado, Programa Escola Ativa e Saberes da Terra. Este retrato é facilmente observado se pararmos para analisar as políticas para a formação de professores em nível superior. Há de se considerar que no Estado do Tocantins existem atualmente 4.482 professores das duas redes (estadual e municipal), destes 271 (7%) professores com formação fundamental completa, 3.114 (69%) docentes com a formação de nível médio e somente 1.097 (24%) docentes com formação superior completa e sem licenciatura (MEC/INEP/2006).

Estes dados demonstram muito bem o que já era denunciado por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) entre outras problemáticas e propostas defendem a idéia de que no meio rural há uma grande concentração de professores leigos e que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural. Além disso, mostram que os programas de formação de professores, incluídos os cursos de magistério e do ensino superior, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que contemplam maior parte dos futuros professores esperados para trabalhar nesta área. Além disso, os materiais didáticos pedagógicos subsidiários da prática educativa são quase inexistentes, ou inadequados à realidade sócio-educacional e pedagógica do meio rural.

Nesta perspectiva, ainda cabe reforçar que as condições de trabalho do/a professor/a do meio rural, no Brasil, como no Tocantins, são bastante precárias, pois os professores

⁴ Cf. dados da SECAD/MEC/INEP – 2009.

apresentam baixa qualificação e uma formação não condizente com as questões rurais. Recebem apenas uma extensão da educação urbana, que reproduzem na sala de aula, de acordo com os instrumentos oferecidos pelo mundo capitalista urbano. Esta situação afeta diretamente a educação da população rural, pois desenraizam da sua cultura, da sua identidade e de sua relação com a terra.

Como é sabido, todos estes fatores acima citados, contribuíram e contribuem para a baixa escolarização do povo do campo, demonstrando a incapacidade do governo em reverter tal situação, com políticas capazes de propiciar, àquela área, uma educação de qualidade. É o que revela o diagnóstico da educação rural realizado pelo MEC/INEP/2007, que traz uma caracterização da educação rural ao apontar para as principais questões que a envolvem, assim destaca:

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- falta de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

Estas evidências demonstradas são apresentadas por Andrade e Pierro (2007, p.6) quando dizem que:

A escola do campo é na maior parte das vezes uma escola isolada, de difícil acesso, composta por um único professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental simultaneamente, sem supervisão pedagógica, seguindo um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. A má qualidade da educação produzida nessas condições reforça o imaginário social perverso segundo o qual a população do campo não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra. **Estes pontos retratam a realidade das escolas rurais no que se refere à política de financiamento para estas escolas.** (Grifo nosso)

No contra ponto desta proposta, se discute e se tenta materializar no chão das escolas um pensamento emancipatório e justo, através de uma organização curricular e didático pedagógica que venha ao encontro de um projeto social para o campo desde a educação

infantil, amparado no marco regulatório das Políticas Públicas manifestadas nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 como ponto de partida para o pressuposto teórico e político que preconiza sobre a elaboração do PPP como responsabilidade da escola, assim diz que:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art.13 Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Tais orientações nos remetem ao pensamento da autonomia que todas as escolas deverão ter ao elaborar o seu PPP e assim poder propor um programa curricular o qual defendem e querem para as escolas. O que significa dizer a possibilidade de se construir um projeto de sociedade que supere a disparidade entre campo e cidade, aproximando as escolas rurais da vida real e a educação como um direito inalienável do homem do campo.

Para tanto, é necessário que homens e mulheres que vivem, trabalham e moram no campo tenha acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, ou seja, tenham acesso ao conhecimento científico, que ajudem a mobilizar o pensamento teórico, sem desprezar o seu saber produzido pelas relações sociais dos quais fazem parte e, principalmente, que instrumentalize esta população a lutar pelos seus direitos. Reafirma-se aqui a compreensão de que em toda luta por conhecimentos está presente uma luta por um determinado projeto de sociedade (ARROYO, 2011)

Tais pressupostos deverão ser orientados pelo diálogo constante com a realidade, tendo como referencia a apropriação do conhecimento, respeitando as diferenças de gênero, religião e de etnia, as manifestações religiosas e a cultura popular, concebida como uma construção histórico-cultural e social, fundada na interação da teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem com foco predominante na relação de trocas de saberes.

A partir desta visão, a proposta curricular deverá ser guiada pelo pensamento que o campo é um lugar de vida, trabalho e cultura, bem como, ser guiada pelo projeto histórico construído coletivamente. Daí o respeito pela heterogeneidade dos sujeitos que compõe este território e suas organizações sociais. A base desta proposta deve considerar, por exemplo, que para uma criança do campo o tempo de plantio e colheita, o tempo das enchentes e vazantes, a fauna, a flora, a época da reprodução dos animais, o amanhecer e o entardecer, e muitas outras questões do cotidiano, marcam possibilidades de uma infância diferenciada, portanto, precisam ser considerados nos momentos de apropriação do conhecimento. Em suma, nesta perspectiva, torna-se necessário, lutar pela composição de instituições educacionais como “creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.” (SILVA; PASUCH, 2010, p.02)

Além disso, a educação deverá ser uma estratégia para o pensamento do desenvolvimento sustentável, valorizando e articulando os diferentes saberes: o científico com o popular, como já dito anteriormente.

Trata-se então, de uma construção orgânica e com objetivos sociais claros para o processo de tratamento curricular e didático pedagógico com base na luta dos trabalhadores do campo concretizadas no cotidiano da escola, o que exigirá seguir alguns princípios, pautados na visão de Caldart (2004), da seguinte forma:

- Educação como direito;
- Educação como estratégia de fortalecimento do desenvolvimento sustentável;
- Escolarização, trabalho e a qualificação social e profissional como direito;
- Educação como afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças;
- Existência de sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos próprios;
- Expressar compromisso coletivo com a luta pela compreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos.
- A Escola Formadora de sujeito articulada a um projeto de emancipação humana;
- A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- A compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos;
- A escola vinculada á realidade dos sujeitos;
- A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino;
- O trabalho e a pesquisa como princípios educativos.

Desta forma, o que se propõe é a sincronia entre a escola e o trabalho, a escola e a vida no campo, fazendo com que a criança e o jovem continuem estudando e ao mesmo tempo não se desvincule da família, promovendo o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da comunidade a qual pertencem.

Neste sentido, que o formato do PPP com ênfase no currículo está pensado de forma não engessar em uma única estrutura organizacional, mas abrir várias possibilidades que atenda cada contexto e especificidade das escolas do campo e das faixas etárias atendidas. A articulação entre o planejado e o inusitado deve ser constante, seja na escuta da criança, da pesquisa e das perguntas que ela faz sobre o mundo, seja no próprio fazer do professor.

Tais preocupações devem iniciar na educação infantil, primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDB 9394/96. Todavia, novamente o que se percebe em termos de políticas públicas e projetos políticos pedagógicos é uma discrepância entre o que a lei estabelece e o que se percebe no cotidiano deste público. Questões relacionadas ao número de estabelecimentos para atendimento da educação infantil em relação à demanda existente, condições objetivas de trabalho dos profissionais que atuam com esta faixa etária, geralmente muito precária, principalmente se olharmos para a realidade do campo e a política de formação e valorização do profissional da educação infantil, fazem parte dos desafios a serem enfrentados nas discussões curriculares e didático pedagógicas.

Entretanto, alguns avanços na legislação ratificam o direito à educação independente de etnia, classe social e espaço geográfico. No que tange a educação infantil da criança do campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) em articulação com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n1, 03 de abril de 2002), estabelecem em seu Art 8º, e Parágrafo 3º as seguintes orientações:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Portanto, qualquer proposta curricular deve ser construída a partir de um movimento de pesquisa, observação e conhecimento d@s alun@s do campo, inseridas em seus grupos, como membros de uma comunidade que possui suas complexidades, suas manifestações culturais, seus modos de organização e rotina própria. Não podem então, vir em pacotes fechados apenas para serem executados.

Percebe-se a necessidade premente do compromisso com a transformação social do sujeito que está inserido no campo, para que estes possam compreender suas realidades, explicar e propor superação das situações problemas que enfrentam na vida no campo.

O que pressupõe em pensar em políticas públicas que associem a lógica do desenvolvimento rural com o desenvolvimento local prevendo uma agenda de promoção de educação que comporte a participação da comunidade local da constituição de uma educação no e do campo.

CONCLUSÕES

Como vimos para se construir uma Política Pública que esteja pautada no projeto de desenvolvimento e que esteja de acordo com o projeto educacional para o campo é necessário superar a divisão entre campo e cidade, a fragmentação do projeto de sociedade desconectada com as necessidades históricas que envolvem a vida no campo. De modo concreto, é necessário se pensar qual o caminho que devemos percorrer para se garantir políticas públicas de fato para a área rural e que venha ao encontro dos anseios dos sujeitos que vivem da terra.

Neste sentido, a importância de canais de interação entre as Políticas Públicas, Desenvolvimento e Educação estejam estreitamente vinculadas às reivindicações da classe trabalhadora que busque construir um projeto social pautado nos seus interesses sociais,

políticos, culturais em torno da construção de um projeto capaz de superar uma visão excludente e marginal.

Este movimento então que nos leva a pensar em um projeto educacional que contemple as diversidades de sujeitos e plano de vida. Desta questão, surge a necessidade de se pensar em uma proposta curricular articulada com a organização do trabalho escolar e no tratamento didático pedagógico que seja objeto de transformação da vida social a partir das demandas apresentadas pela comunidade em consonância com as diretrizes emanadas pelo governo no que tange à política educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>. Acessado em: 15.08.2007.

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: Da escola carente à escola possível. _____ . et al. (org.). São Paulo: SP, Ed. Loyola, 6 ed, 2003.

_____. Currículo: Território em Disputa. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.

BALSADI, Otavio Valentim. Mudanças no meio rural e desafios para o desenvolvimento sustentável. São Paulo Perspec., Jan 2001, vol.15, no.1, p.155-165.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível na World Wide Web. http://www.inep.gov.br/estudos_pesquisas/edu_campo/default.htm. Acessado em 03/09/2007.

BRASIL. CNE. Resolução CEB 5/09. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DOU, de 18 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&catid=323%3Aorgaos-vinculados&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article

Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Titton. – Salvador: EDITORA, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

GEHLEN, Ivaldo. Políticas públicas e desenvolvimento social rural. São Paulo Perspec, Jun 2004, vol.18, n. 2, p.95-103.

SECAD/MEC/INEP. Educação Infantil do Campo: desafios e possibilidades. Brasília In: Panorama da Educação Infantil do Campo. MEC/SECAD, DF – 10 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento Rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. Estudos Avançados. 2002. V.16, n 44, 2002. São Paulo: USP. Instituto de Estudos Avançados.

SILVA Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para Educação Infantil do Campo. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6675&option>

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Dez 2006, no.16, p.20-45.