

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E PODER LOCAL NA AMAZÔNIA

Émina Márcia Nery dos Santos\*

Orlando Nobre Bezerra de Souza\*\*

Ney Cristina Monteiro de Oliveira\*\*\*

### RESUMO

A discussão sobre gestão em diferentes territórios da existência humana, nos últimos anos, tomou um fôlego espetacular ao incorporar tecnologias organizacionais que têm catalisado as formas de relacionamento social e profissional, qualificando as perspectivas da tomada de decisão em dimensões que envolvem além de agentes públicos, outros setores estruturados da sociedade civil. Os modelos pouco permeáveis a inovações e a ampliação dos canais de participação perdem força para proposições que vêm procurando alargar mecanismos de envolvimento de segmentos da população a partir da construção de espaços públicos, por meio de estratégias alternativas que impõem novos desafios ao espectro democrático atual. O texto procura destacar os desdobramentos emergentes entre o poder local no Brasil e as proposições da educação do campo como política institucionalizada, a partir de uma reflexão teórica que toma por bases as dinâmicas que vêm se materializando em determinados municípios paraenses. Na Amazônia, um dado a mais, que justifica a investigação dessas dinâmicas de organização de modelos de gestão na sociedade, é que grande parte dos seus municípios apresenta características predominantemente rurais, fato que traz implicações que precisam ser consideradas, quando se pretende um atendimento sintonizado com os anseios que segmentos das populações camponesas forjam em relação às ações públicas a eles destinados.

**Palavras chave:** Educação do campo. Educação municipal. Poder local.

\* Mestre em Educação e Doutoranda em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pelo NAEA-UFPA; Professora da UFPA e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON). Belém/PA. E-mail: emina@ufpa.br

\*\* Doutor em Educação; Professor da UFPA e Pesquisador do GESTAMAZON. Belém/PA. E-mail: orlandos@ufpa.br

\*\*\* Doutora em Educação; Professora da UFPA e Pesquisadora do GESTAMAZON. Belém/PA. E-mail: neyco@ufpa.br

## **EDUCATION OF THE FIELD AND LOCAL POWER IN THE AMAZON**

### **ABSTRACT**

The discussion about management in different territories of human being existence in recent years, took a spectacular breath in incorporating technologies of organization which have catalyzed forms of social and professional relationships, characterizing the perspectives of taking decision in dimensions that involve public agents and other structural sectors of the civil society. The models less permeable to innovations and to the increase of participation canals lose force for proposals which come finding to enlarge mechanisms of involvement of population' segments from building of public spaces, through some alternative strategies which impose new challenges to the current democratic specter. The text gives emphasis on emergent development between the local power in Brazil and the proposals of country education as an institutionalized politic, from a theoretical reflection which takes, as the basis, the dynamics that comes materializing in determined paraenses cities. In Amazon, there is one more fact that justifies the investigation of these dynamics related to the organization of management models in society is the great part of the cities present a predominant agricultural characteristics, a fact that brings implications which need to be considered, when we intend a syntonized attendance related to the yearnings that segments of country populations forge in relation to the public actions destined for them.

**Keywords:** Country education. Municipal education. Local power.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a discussão sobre gestão em diferentes territórios da existência humana, que vão dos domínios familiares mais íntimos e privados às complexas estruturas institucionais, tomou um fôlego espetacular ao incorporar tecnologias organizacionais que têm catalisado as formas de relacionamento social e profissional, qualificando as perspectivas da tomada de decisão em dimensões que envolvem além dos agentes públicos, outros setores estruturados da sociedade civil.

Os modelos pouco permeáveis a inovações e à ampliação dos canais de participação perdem força para proposições que vêm procurando alargar mecanismos de envolvimento de determinados segmentos da população a partir da construção de espaços públicos, por meio de estratégias alternativas que impõem novos desafios ao espectro democrático atual.

Na Amazônia, um dado a mais, justifica a investigação dessas dinâmicas de organização de modelos de gestão na sociedade, pois grande parte dos municípios que compõem seu território apresenta características predominantemente rurais, fato que traz implicações a serem consideradas, quando se pretende um atendimento sintonizado com os anseios e expectativas que amplos segmentos das populações camponesas forjam em relação às ações públicas a eles destinados.

Neste contexto, é muito importante se ressaltar o papel da educação, em seus aspectos formais, não formais e informais (LIMA, 2004, p. 23) no processo de redimensionamento das relações de poder que se organizam na escola e fora dela, e principalmente nas possibilidades de se dar respostas concretas a essas carências através de políticas sociais aderentes a um projeto de desenvolvimento do campo.

O trabalho de re-significar a atuação da educação para além das tradicionais tarefas de cumprir com etapas de escolarização das populações do campo, não se traduz em preocupação pontual. Ao se tomar como referência as Metas Econômicas e Sociais da Declaração do Milênio de 2000 da (ONU) que devem ser atingidas até o ano de 2015 - para os 189 países membros no que se refere ao atendimento das complexas exigências estabelecidas para um desenvolvimento sustentável, com democracia e justiça, portanto referenciado socialmente, focaliza a educação como um dos elementos nucleares a serem tratados na consolidação destes pressupostos.

É com esta intenção e a partir de uma lógica emancipatória, que no final da década de 1980 o debate sobre educação do campo ganha visibilidade cada vez maior, tanto pelo esforço de muitos em afirmar direitos pouco atendidos ao longo da história brasileira, como, também, por inovações que vêm se afirmando em dinâmicas de gestão local, que buscam construir estratégias de ação vislumbrando uma aproximação mais intensa com as necessidades e aspirações de largos extratos de populações que, ainda, hoje estão impedidas de alcançar as condições básicas para viver dignamente.

Neste sentido, a reflexão proposta neste artigo tem o intuito de colocar em discussão as questões referentes às mediações e os desdobramentos que estão a emergir entre as experiências de poder local no Brasil e as proposições da educação do campo como política institucionalizada, permeadas pelas dinâmicas de interlocução da sociedade civil com os extratos institucionalizados do poder público, seja na esfera municipal, seja na esfera estadual, tomando como exemplo de aproximação concreta as dinâmicas que emergem no território

amazônico, com destaque para as experiências ocorridas no Pará, na implementação e gestão de políticas públicas, em especial, as afetas à educação.

Tais experiências têm como foco de análise o reconhecimento da construção coletiva de possibilidades de intervenção da sociedade civil, a partir de movimentos sociais presentes na dinâmica de vida do campo, no horizonte de processos democráticos que extrapolam a conduta especificamente baseada em estratégias de democracia representativa, atingindo o que se tem conhecido como democracia substantiva, que “pressupõe a combinação de democracia representativa e participativa, sendo assim, mais ampla que uma democracia de procedimentos” (MILANI, 2002) como eixo condutor de novas alternativas de gestão municipal no estado, em seus diferentes âmbitos.

Tal posicionamento teórico exige como ponto de partida, a análise precisa de algumas referências já sistematizadas, para auxiliar na visibilidade ampliada do fenômeno em questão, e/ou no aumento, de processos socioculturais cujo conteúdo formativo têm ousado ir além da cidadania formal, em busca da qualificação das experiências democráticas passando pela superação de suas regras abstratas, absolutas e universais, em busca do reconhecimento de outras subjetividades, cujas lógicas de identidade anseiam por novas dimensões de existência, emancipação e reconhecimento através da consolidação de seu “direito de ter direitos” (DAGNINO, 1994, p. 107).

Estudar processos educativos desenvolvidos na realidade do campo e sua relação de articulação com o modelo de gestão e de produção das unidades produtivas camponesas na atualidade adquire importância singular em um contexto hegemônico de competitividade comercial a partir da

internacionalização do mercado, instalada no mundo nas duas últimas décadas.

O desafio maior, nesta mistura de valores, é prover um paradigma de formação das populações que estão no campo não somente a partir de dinâmicas que valorizam simplesmente aspectos como a eficiência, a racionalização econômica e a tecnocracia administrativa, mas fundamentalmente que reconheça e oportunize a mobilização de outros valores presentes no modo de vida da matriz camponesa produtiva baseada na unidade familiar rural.

Percebe-se, lentamente, a construção de uma nova perspectiva de reordenamento das populações camponesas a partir de suas concepções próprias de desenvolvimento econômico e social, reorganização esta que necessita, dentre outros fatores, de um aparato institucional capaz de ressaltar as dimensões basilares de uma nova estratégia de integração entre homens e mulheres com o meio ambiente, com a educação, com a produção, com a cultura, com o poder institucionalizado e com o mercado.

Re-significar o complexo organizacional da educação do campo, a partir dos interesses, costumes, desejos e experiências vivenciadas pelos camponeses, mais que utopia, pode ser não o único, mas constitui um aspecto importante para se pensar políticas públicas educacionais do campo para um outro caminho diferente do regulador, transformando silêncios históricos e sussurros de segmentos excluídos dos projetos de desenvolvimento do campo, em preciosos sinais de orientação, como nos diz Santos (2002).

Sendo assim, traduz tarefa importante o resgate da gênese desta nova mentalidade. Por isso, é relevante determinar as bases teóricas sobre o poder local e, assim,

circunscrever as interações em estruturação com a educação do campo a partir de construções de espaços públicos que viabilizem o exercício

democrático participativo dos povos que estão no campo e fazem dele a matriz produtiva e cultural de sua subsistência.

## 2 INCURSÕES SOBRE AS CONFIGURAÇÕES DE PODER LOCAL

Uma das primeiras referências mais contundentes de análise sobre poder local é de Leal (1975), que trata sobre a questão do município e o regime representativo no Brasil<sup>1</sup>. O eixo de seu texto passa pelo tratamento sobre as relações de poder que se desenvolveram na primeira República a partir do município. A gênese do poder local, nesta concepção, é arcaica, conservadora e reacionária.

No decorrer da história brasileira o município, mesmo ocupando um lugar de destaque na organização institucional e administrativa, ficou sempre subordinado economicamente ao domínio das oligarquias latifundiárias ou subjugado, através da hierarquização de responsabilidades e competências, aos estados federados.

Somente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2005, Art. 18) o município foi reconhecido como ente federativo ganhando capacidade para gerir-se autonomamente em relação aos demais integrantes do pacto federativo. Isto tem um significado extraordinário para a configuração de uma estratégia de descentralização, pelo menos “no plano das orientações normativas” (LIMA, 2001, p. 50).

A partir do sentido acima aludido surge uma argumentação inicial sobre a importância do poder local que é a própria existência de níveis diferenciados de poder. A interrogação colocada é calcada na justificativa de haver instâncias diversas, como o local e o global - o estado nacional, os estados federados e os municípios -

que estão relacionadas a definições territoriais e abarcam um contingente populacional localizado naquela circunscrição espacial. O fato em si de ter presença concreta e duradoura interpõe a necessidade de ter alguma utilidade, caso contrário, sua figura normativa e funcional seria questionada o que requereria sua extinção.

Um outro aspecto, que deve ser ventilado, é a concepção de hegemonia subjacente ao debate político-ideológico sobre a dinâmica das relações econômicas, sociais, políticas e culturais vigentes no mundo e, mais especificamente, no País. Um dado viés analítico que procura construir interpretações sobre a sociedade elabora uma dada visão que aponta a globalização e os organismos internacionais como as fontes definidoras das ações educacionais, com imposição sobre as diretrizes gerais e específicas para quaisquer dos horizontes que se queira encaminhar. O tratamento dado, pelo menos no entendimento mais geral, é monolítico e linear sem as mínimas possibilidades de mudanças ou descontinuidades.

No entanto, os processos em curso correspondem a:

Uma luta pela hegemonia que travam atores sociais, políticos, articulados de maneiras específicas, que defendem diferentes projetos políticos, isto é, combinações de interesses, idéias, valores, princípios e programas de ação. A disputa pela construção democrática é um processo complexo, desigual e contraditório, distinto em forma e ritmo em cada nação,

determinado tanto pelas especificidades históricas locais, regionais e nacionais, como pelas condições criadas pela globalização e pela intervenção de agências multilaterais, redes internacionais de ONGs e movimentos sociais alternativos. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 7)

A compreensão patente é que na configuração da hegemonia os dirigentes buscam a direção cultural e ideológica, para alcançar o consenso que define seus interesses particulares como interesses gerais de toda a sociedade, na busca de um consenso ativo, segundo os padrões de sua direção. Portanto em cena se colocam, classes e frações de classe, grupos e segmentos diversificados que querem assumir a direção e dominação da sociedade e aqueles que estão subalternizados como dirigidos-dominados.

Se há inconformismo pela não aceitação de tal percepção, através do entendimento que a realidade histórica é dinâmica e passível de transformações, o significado é que as posições existentes podem mudar, o horizonte se alarga e se engendra prenhe de possibilidades.

O que fica interessante, então, de se pensar é sobre o poder local. Um aspecto preliminar é que não é um ente unívoco, que possa ser encarnado exclusivamente na figura do poder público municipal, a prefeitura, por exemplo. Pensar a partir desta matriz seria reduzi-lo e enquadrá-lo em esquema estreito e formatador de demandas que não podem ser tratadas genericamente, dadas suas condições singulares. A partir de outras referências o poder local pode ser distinguido de maneira muito mais complexa, para assim, coadunar-se com as orientações que esta reflexão procura veicular. Sua configuração é difusa, ao se espriar por variadas matizes, desenhos organizativos alternativos e diversificadas escalas de poder, que se entrecruzam, se

arranjam, convivem e/ou se opõem, em busca da hegemonia de seu projeto político.

Pelo caráter difuso que se apresenta não é um empreendimento analítico de fácil entendimento. Se são grupos diversos, interesses diversos e subjacentes a tais manifestações, concepções diversas, a percepção é dificultada. As vertentes emergem no chão social, pela possibilidade de convivência com interesses privados, elitistas e retrógrados, ou então, o poder local difuso assume contornos pouco convencionais, se a luta em torno da hegemonia é tendencialmente democratizadora.

No horizonte democrático, o poder se horizontaliza, pois a gestão e a tomada de decisão são legitimadas pelo atendimento aos anseios da democracia direta. A participação é praticada, através de uma intervenção social exercida de forma concreta e objetivada, em que os agentes sociais são autores e protagonistas, e a política pública se apropria da experiência popular para se consolidar enquanto ação do estado. Os interesses comuns se sobrepõem aos particulares, sem eliminá-los, o que pode vir a se transfigurar em melhoria da qualidade de vida da maioria das pessoas.

O que deve ser ressaltado é a ascensão de práticas sociais em que o poder é exercido sob a forma de rede, ou seja, articulado em traços e nós, para facilitar os fluxos de informação em várias direções. O que potencializa estratégias de mobilização e organização da luta social, com claros desdobramentos em mecanismos de força, e se traduz conseqüentemente em dimensões de poder. Ao que se quer chegar é ao exercício do poder enquanto capacidade de agir e produzir efeitos que repercutem na tomada de decisão estabelecida com e para as pessoas e não mais sobre elas, onde participação significa tomar partido de algo.

Um último aspecto de largo alcance é que o poder não é de apropriação única, ele se espalha em agentes múltiplos, o que é essencial para uma nova postura de gestão, ele precisa nutrir-se da negociação, portanto, é fruto da intensidade do diálogo entre antagônicos, na procura do consenso que brota da resolução dos conflitos, e não de resignação acomodadora de uns em nome da sacralização de vontades particulares (SEMERARO, 2002). Se há fragilidade em tal compreensão, é daí que ela tira sua grande força de transformação, ao levar indivíduos e grupos a uma nova inteligibilidade, ao exercício da tolerância, a novas interpretações, a reversão de percursos, a novas relações de respeito e solidariedade.

As diferenças são intrínsecas à complexidade das situações, encaradas como legítimas e necessárias, aplicando uma tonalidade clara à democracia, como forma geral de existência social, pelo envolvimento das maiorias na validade social de seus contornos.

O marco mais importante a ser considerado das relações que edificam o poder local é a hegemonia, como luta, conflito e contradição, que assume um certo grau de incerteza e desequilíbrio, que permite a feição de itinerários plurais a serem construídos concretamente a partir da definição das articulações e movimentos dos atores, individuais e coletivos, na cena social, com as pressões da instabilidade que exige atenção permanente para alimentar e fortalecer as posições alcançadas.

A síntese a apontar é que a existência de situações hegemônicas não descarta que, no plano cotidiano, outros acontecimentos possam ser materializados por ações instituintes de pessoas, grupos e segmentos dominados que no desenvolvimento de suas lutas e de sua capacidade organizativa se apresentem, provocando disjunções que levem a cenários

inovadores, superadores das trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, traduzidas "em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção". (SANTOS, 2002, p. 67).

A alternância nas relações de poder é visualizável, novas hegemonias se formam, por pulsações que frutificam, enquanto indícios sinalizadores de imaginação e inventividade, nas ações de cidadãos que "sabem aprender com o sofrimento, que diante das dificuldades e frustrações lidam com isso, e com criatividade descobrem saídas e fazem avanços progressivos". (MANZINI-COVRE, 2001, p. 157).

A territorialização das coligações feitas não se limita às circunscrições oficiais e geográficas, elas têm sentidos reais e imaginários, que podem extrapolar quaisquer impedimentos, até por via das tecnologias disponíveis, de acordo com as interações e fluxos que se elaboram assentes em relações face-a-face ou de proximidade.

As potencialidades que podem brotar são enormes, elas vêm surgindo no trabalho de governo municipais, em propostas de descentralização, orçamento participativo, funcionamento de Conselhos, Cooperativas etc. A diversidade de proposições atesta que há uma nova cidadania em construção, que através de diferentes mecanismos está emergindo e se mostrando, com fragilidades, contradições, com tenras estruturas, no entanto, com horizontes largos que estão se alicerçando efetivamente.

É necessário, ao se ampliar à compreensão de poder local que se procurou vislumbrar, estabelecer conexões plausíveis de serem observadas com a educação do campo no Brasil e mais particularmente no Pará, a partir de algumas vivências construídas nos últimos anos, no meio educacional, para que os horizontes se alarguem e as possibilidades de processos

inovadores de gestão regional e local, nos municípios amazônicos, possam ser mais bem

enxergados e referências e indicadores de democratização tornem-se mais visíveis.

### **3 FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARÁ**

A Amazônia, com suas características particulares, é um grande desafio para a humanidade. A necessidade de melhor conhecê-la e de aproveitar sua biodiversidade natural e social, negando a lógica expropriativa em nome da emergência de um modo de vida sustentável, impõe esforço individual e coletivo, a partir de instâncias institucionais e também dos diferentes segmentos não formais da sociedade, em especial aqueles que ocupam territorialmente a região, para que as relações políticas, bem como as formas de gerir o público, assumam orientações voltadas para a garantia de sobrevivência digna desses povos. A educação, neste contexto, pode contribuir de maneira significativa para consolidar os rumos inovadores de desenvolvimento social da região, caso seja compreendida e fortalecida enquanto prática de formação de pessoas para além dos espaços escolares, abrangendo outras dimensões, como as relações construídas na família, associações, sindicatos, organizações não governamentais, comunidades eclesiais e nos contatos com outras pessoas e nas atividades com a natureza.

Os avanços para esta proposição não têm sido, ao longo de nossa história, tarefa de fácil alcance. Mesmo que os índices recentes atestem que a maioria das crianças e jovens em idade escolar, no Brasil, estejam matriculados, os obstáculos a serem vencidos situam-se nas entrelinhas das estatísticas.

Encontram-se, portanto, no detalhamento das limitações enfrentadas historicamente pelos processos educativos desenvolvidos no campo, questões que dizem respeito aos diferentes

elementos que envolvem a qualidade dos processos de formação, que vão desde a falta de infra-estrutura dos prédios e das condições materiais para realizar as ações pedagógicas das ações educacionais do campo, passando por problemas de valorização e qualificação dos docentes, por questões relativas à permanência das alunas e alunos nas escolas, pela escassez de verbas para dar conta das necessidades da gestão administrativa e pedagógica, até as rotinas e a cultura autoritária que, ainda, definem as relações pessoais e coletivas em torno da ambiência escolar.

A compreensão do passado permite perceber que tais questões ganham amplitude ainda maior ao se observar comparativamente a lógica de concepção, organização e funcionamento das escolas localizadas nos meios urbano e rural.

Nesta dinâmica, o rural sempre foi visto como o lugar que não precisa de grandes investimentos, pois para trabalhar a terra, cuidar de animais, pescar, tirar os produtos da floresta, não há necessidade de se mobilizar nem muito conhecimento nem muito investimento.

Sendo assim, a educação a ser dada não requer muita preparação, recursos, nem muita qualidade e atenção. Predomina então a compreensão mais geral de oferecer uma educação pobre para os pobres do campo.

Já a matriz urbana, sempre foco central dos projetos de desenvolvimento para as diversas regiões do Brasil, constitui instância prioritária

na política de investimentos públicos em educação, considerando que, de acordo com esta mentalidade ainda hegemônica na maioria dos projetos educacionais oficiais, residem as maiores complexidades formativas demandadas para a organização e funcionamento das dinâmicas que aí têm se instalado ao longo dos anos.

Ao olhar a história do Pará, por volta de 1850, encontra-se um fato marcante, que por fim acabou sendo seminal na configuração dos rumos da educação rural na região. Faz-se referência a uma situação em que mais de 35.000 homens perderam suas vidas nas lutas da Cabanagem (1833-1835), o que deixou uma sociedade arrasada, com núcleos familiares destruídos, gerando como consequência imediata a falta de mão de obra para o trabalho e um conjunto expressivo de pessoas marginalizadas em situação de grande dificuldade para sobreviver.

A partir deste cenário um dos primeiros projetos para recuperar a economia foi propor a construção e o funcionamento de escolas de aprendizes para agregar os órfãos, os desvalidos, os abandonados, os vagabundos, tanto para dar a eles uma formação ocupacional, como para formar mão-de-obra para as tarefas urgentes de alavancar uma economia em estágio crítico.

A lógica que permeou a concepção de educação para os espaços do campo nas décadas posteriores não sofreu grandes mudanças, tanto pela reduzida importância que os processos educativos representavam para os poderes oficiais, como também pelo pouco entendimento que os trabalhadores e trabalhadoras tinham sobre a educação na luta pela terra e por condições de trabalho e vida. A educação visava formar para o trabalho penoso e alienado.

Mais adiante, já no século XX especificamente na década de 1980, com a reorganização autônoma e independente da

classe trabalhadora frente ao Estado, emergem importantes mudanças na própria compreensão das trabalhadoras e trabalhadores do campo em relação às especificidades da produção camponesa e da necessidade de sua qualificação para o trabalho e para a vida em sociedade. Com este intuito, experiências significativas começam a florescer e se estruturar no estado do Pará, dentro de um movimento nacional, que propõe inovações para a educação no campo.

Na década seguinte, as proposições políticas são sistematizadas em torno da organização do movimento de educação do campo que se articula a partir de pressupostos alternativos para a formação camponesa. A primeira seria a própria denominação da articulação nacional criada, que passa a ser chamada de Educação do Campo, como referência político-pedagógica estruturada a partir dos modos de vida dos segmentos que habitam no campo, incorporando sua compreensão ideológica, suas lutas, suas necessidades, seu horizonte cultural e político-social. É uma nova dinâmica que se faz pela elaboração cotidiana da identidade dos povos do campo, em que buscam, ao mesmo tempo, a diferenciação, o auto-reconhecimento e a valorização pelos mais diversos atores com que os povos do campo se relacionam.

Uma segunda proposição seria a consolidação das experiências políticas que estão se estruturando no sentido de vivenciar tais inovações e dar concretude política às suas intervenções a partir de modelos de gestão democráticos. Neste sentido, o desafio se consubstancia na necessidade de ultrapassar a condição social, a certeza da necessidade de se ter o direito, e busca avançar em torno da positivação desta carência no complexo legislativo que oficializa as políticas educacionais nas esferas nacional, estadual e municipal.

A afirmação institucional do direito enquanto garantia da política pública constituiu a terceira proposição, afinal as iniciativas anteriores brotavam mais dos movimentos sociais, das instituições e entidades de apoio e assessoria, não ligadas, na maioria, ao aparato oficial, permanecendo em circunstâncias não formais, o que acaba se constituindo ainda nos dias de hoje em enorme dificuldade a ser superada, pois a publicização desses avanços é muito tímida.

A consolidação de uma matriz de formação emancipatória dos docentes que estão no campo e nele configuram sua ação, como contraponto de um outro paradigma formativo voltado exclusivamente para o processo de escolarização - compreendendo a aquisição dos elementos fundamentais da leitura, da escrita, da matemática, das ciências e dos aspectos formais da cidadania - que é uma característica presente nos cursos de formação de educadores e educadoras, deve ser encarada como a quarta proposição de efetiva mudança para que efetivamente se consolidem processos de educação inicial e continuada que relacionem os aspectos formais do currículo, das práticas didático-pedagógicas, da memória, da resistência, da militância, da identidade, enfim, das relações sociais e culturais, aos marcos fundamentais de organização e das lutas dos amplos segmentos dos povos do campo.

A quinta e última proposição diz respeito à luta pela reforma agrária e pela efetiva garantia das condições básicas de trabalho e vida das pessoas que vivem no campo. O esforço por uma educação de qualidade, pela consolidação do aparato de ciência e tecnologia e o reconhecimento institucional de uma nova matriz formativa, pouco prosperará se os elementos fundamentais para assegurar a dignidade das pessoas do campo não estiverem assegurados. Por isso educação e desenvolvimento social são

faces da mesma moeda, já que os fatos sobre a violência do campo sobre os trabalhadores e trabalhadoras e seus apoiadores, a impunidade, o trabalho escravo de homens, mulheres e crianças, a exploração infantil e de adolescentes no trabalho penoso, na prostituição e na submissão a condições degradantes devem ser superadas com a articulação dos diferentes setores da sociedade no horizonte de uma democracia concreta.

Todos estes aspectos mencionados vêm passando por diversos debates e discussões. O marco de gênese e referência mais visível é o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, em Brasília. A ampliação de tal processo é a realização da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (27 a 31 de julho de 1998, Luziânia-GO), que desencadeia um volume de denúncias, discussões, estudos, e pesquisas nacionais, o que gerou a ampliação e articulação entre experiências para a área.

Ainda com relação a esta conjuntura, em abril de 1998 o governo federal, através do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), cria o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) visando fortalecer programas de educação nos assentamentos rurais. O programa, desde então, vem financiando projetos formativos em diferentes níveis e modalidades, colaborando com uma nova perspectiva educativa no campo.

Mais recentemente, em 2003, o processo toma forte impulso com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da resolução do Conselho Nacional de Educação em sua Câmara de Educação Básica (Resolução nº 1, de 03/04/2002). Com a finalidade de implementá-las o Ministério da Educação (MEC), constituiu o Grupo

Permanente de Trabalho, disposto na Portaria n. 1.374, de 03/07/2003. Em 2004, realiza-se a 2ª Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (2 a 6 de agosto de 2004, Luziânia-GO), com o tema "Por uma Política Pública de Educação no Campo", com um fecundo momento de diálogos considerando o significativo volume de realizações em todos os níveis da educação camponesa.

No estado do Pará, a caminhada vem do início dos anos 1990, quando se instalam as primeiras experiências de Pedagogia da Alternância, 1995 em Medicilândia, como a Casa Familiar Rural (CFR) e 1996 em Marabá, como a Escola Família Agrícola (EFA). A organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Pará (MST), a partir de 1994, impulsiona, também, os processos educativos dimensionados pela mesma lógica.

A conjugação de diferentes estratégias, que emergem pelo aprofundamento da compreensão dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sobre a importância da educação enquanto direito público, a existência de projetos de Lei na Assembléia Legislativa do Estado e em Câmaras Municipais, os projetos educativos em assentamentos, as experiências de Pedagogia da Alternância, as propostas educativas de algumas Prefeituras paraenses, os projetos educacionais desenvolvidos por Organizações não Governamentais (ONGS), cooperativas de técnicos em diversos locais do estado, os cursos de graduação, pós-graduação, extensão promovidos pelas Universidades, os projetos de pesquisa, artigos, textos, as mudanças nas direções dos órgãos federais ligados às questões do campo que passam a ser ocupadas por pessoas comprometidas com a defesa dos princípios da agricultura familiar, a implementação de projetos pelo PRONERA no estado, além de inúmeras outras iniciativas, pessoais e coletivas, em andamento, criam as

condições para a edificação de proposições consistentes em Educação no Campo no contexto paraense.

Surge, então, a necessidade de promover articulação entre instituições governamentais, universidades e institutos de pesquisa, movimentos sociais, pastorais das diferentes confissões religiosas, movimentos sindicais, ONGS, entidades de ribeirinhos, pescadores, negros e quilombolas, indígenas, sem-terra, posseiros, mulheres, expulsos por barragens assim como os empreendimentos governamentais e empresariais, entre outros segmentos interessados e envolvidos nas lutas do campo, para constituírem um Fórum de debates e de proposição para a formulação de políticas públicas para o campo, incorporando as reivindicações históricas desses segmentos sociais.

O Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, neste sentido, procura ser um espaço para discutir proposições, trocar experiências e influir na tomada de decisão, em torno de posições que tenham plena condição de serem pactuadas, com esforço de consensualidade, para orientar a ação dos diversos atores envolvidos, superando as dificuldades, a dispersão e sobreposição de atividades.

A materialização de tal visão pode ser observada na organização do I Seminário de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia<sup>2</sup>, realizado em Belém (PA), no período de 18 a 20 de fevereiro de 2004, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), que finaliza com a divulgação da Carta de Belém propondo um esforço em torno da elaboração e implementação de políticas públicas em educação comprometidas com o desenvolvimento do campo e a inclusão social, exige a construção de um projeto político-

pedagógico para as escolas do campo, apóia e reconhece as experiências efetivadas e defende uma educação entendida como instrumento que possibilitasse a emancipação humana e a transformação social.

O debate continuou e a realização do II Seminário de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia, realizado, também, em Belém (PA), no Seminário Pio X, em

2006, surgiu em uma conjuntura favorável ao estabelecimento de diretrizes que apontassem os horizontes da educação do campo no estado, além de pautar as discussões que orientassem o planejamento, a execução e os mecanismos de avaliação de propostas em efetivação ou que venham a ser efetivadas incorporando, portanto, os anseios, expectativas de expressivos segmentos para proporcionar a todos condições de vida mais dignas.

#### **4 PODER LOCAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: MEDIAÇÕES E POSSIBILIDADES**

Em uma conjuntura complexa, o que vem chamando a atenção é o horizonte dos rumos da educação do campo em meio a um conjunto de expressões educativas que emergem desde o plano oficial, em suas diferentes instâncias, até as inúmeras manifestações que brotam de movimentos sociais, segmentos culturais e grupos sociais não homogêneos.

Tais expressões estão em um contexto onde a educação municipal oficial responde por cerca de 73,31% do total de matrículas no ensino fundamental, no Pará (BRASIL, 2004), o que deveria incentivar a procura de referências que pudessem apontar caminhos alternativos para oferecer uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

A interrogação latente é se as propostas, até então executadas no seio dos movimentos sociais, podem propugnar a edificação de proposições alternativas com capacidade de serem ampliadas para as redes de ensino municipais. Se a resposta for afirmativa, e o é, a questão então se coloca em patamar fundamental, afinal as experiências educativas que brotam dos movimentos sociais têm como um de seus pressupostos o processo de organização e luta em favor da dignidade de vida

de amplos segmentos da sociedade, o que poderia ser potencializado pela oferta de educação pública de alta significação, no sentido da formação humana.

As confluências entre as experiências dos movimentos sociais mostram-se, sob a ótica institucional, pequenas e frágeis, no entanto com enorme potencial emancipatório, diante dos desafios da educação municipal que, ainda, enquanto política educacional é pouco estruturada, carente de organicidade, eivada de problemas de infra-estrutura deficiente, currículos defasados e sem sintonia com o contexto local, com formação inicial e continuada de professores extremamente precária e funcionando sob a base de políticas erráticas, pontuais e desarticuladas.

Se uma dada matriz política vislumbrar tais possibilidades é possível alcançar dinâmicas positivas. Pelo lado dos movimentos sociais, as organizações ganhariam visibilidade pública e amplificariam seu leque de lutas, fortalecendo suas proposições em diversos âmbitos, em especial na educação. Por outro lado, as comunidades locais municipais poderiam ter um arco de referências para auxiliar na elaboração e consolidação de medidas e ações educativas inovadoras.

O poder local ganharia um sentido distinto em vista de uma potencialidade democratizadora. Se tomado a partir de uma compreensão transparente, dialógica e participativa, o poder local adquire uma envergadura aberta e arejada.

O fulcro de todo este processo, já pode ser vislumbrado em algumas administrações municipais, que começam a se dar conta de suas responsabilidades e buscam o diálogo com diferentes esferas, tanto oficiais, quanto da sociedade civil.

As políticas públicas que passam a vigorar, e aqui o enfoque são aquelas relacionadas com a educação, devem adquirir um espectro mais largo pelo comprometimento que têm em formular e definir soluções sustentáveis, que procurem forjar resoluções duradouras e efetivamente sintonizadas com os anseios, necessidades e aspirações dos segmentos sociais subalternizados. As pessoas têm voz, são escutadas, porque reivindicam, exigem, demarcam seus campos de direitos.

A caminhada é longa e difícil, no entanto o horizonte vislumbrado é propositivo e encharcado de elementos que insistem em apontar desdobramentos teóricos e práticos que podem estabelecer as bases sólidas para um salto de qualidade na educação do campo alargada, que não fica só nos assentamentos, nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), e nas experiências de grupos sociais específicos, mas sim se espraie nas diferentes redes de ensino municipais e forme cidadãos e cidadãs comprometidos com o mundo.

A ocupação dos governos municipais por parte de grupos progressistas que na verdade foram formados, em sua maioria a partir do envolvimento de seus agentes em movimentos populares, sindicais e eclesiais, principalmente da Igreja Católica, tornou-se possível a formulação

de propostas que têm impactado na (re)estruturação de ações de planejamento e gestão que estão relacionadas à criação dos Sistemas Municipais de Educação (SME), como estratégia para organizar e orientar os rumos das políticas educacionais de âmbito local.

Na edificação dos referidos sistemas a exigência legal determina a necessidade de existir o Conselho Municipal de Educação (CME) e as orientações mais avançadas recomendam a construção do Plano Municipal de Educação (PME), o que tem incentivado uma dinâmica de ricas conseqüências em municípios paraenses de perfil agrário e rural, pela base econômica em produtos de origem na agricultura e no extrativismo de bens naturais da floresta amazônica, com a maior parte da população residindo no campo, o que reduz a importância de seus aglomerados urbanos.

Em alguns municípios com essas características, a educação do campo se apresenta com responsabilidade de grande envergadura, pois tem influenciado nas diversas elaborações que estão sendo feitas para estruturar os órgãos municipais, desde a redação de suas normas de funcionamento, passando pela composição de seus membros com a representação democrática de diversos segmentos da sociedade local, até a definição das diretrizes, objetivos e metas que o SME deve alcançar.

Os agentes que fazem parte das experiências educativas que se realizam nos assentamentos, nos CEFFAS e em outros espaços de formação, criados e mantidos por entidades sindicais, populares ou ONGs, têm auxiliado de maneira muito específica e positiva nos encaminhamentos propostos, ao discutir e indicar ações didático-pedagógicas e em perspectiva mais ampla, com base em seus contextos e vivências no meio escolar e

no seio de suas comunidades, o que gera marcos para as políticas educacionais nos municípios e fortalece igualmente as experiências das entidades e associações locais.

Nas instâncias do Governo Federal, as discussões com o MDA, por meio do PRONERA e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e do MEC através da Coordenação Geral de Educação do Campo, têm se pautado em uma relação de apoio muito importante para a consecução e ampliação das estratégias de fortalecimento da Educação do Campo no país. Para se ter uma idéia da envergadura de tal empreendimento o montante de recursos aportados pelo PRONERA para projetos aprovados em 2004 e 2005 para a Universidade Federal do Pará (UFPA) foi de aproximadamente R\$ 11 milhões o que é substancial para a execução de atividades de formação deste segmento da população da região.

Por outro lado, alguns seminários temáticos foram realizados nos estados brasileiros durante o ano de 2005: o Encontro de Pesquisadores em Educação do Campo, em Brasília, de 19 a 22 de setembro de 2005 e as proposições que o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo sistematizou para incorporar mudanças ao Plano Nacional de Educação (PNE), oferecem uma visualização afirmativa da disposição em concretizar encaminhamentos de consolidação das experiências na área.

As reflexões dos alunos e alunas do Curso de Pedagogia da Terra realizado com verba do PRONERA pela UFPA, encerrado em 2005, intensificam o arcabouço de elaboração de um quadro histórico e teórico da região, o que vem adicionando dimensões fundamentais para os esforços das práticas educativas de trabalhadores, trabalhadoras, docentes, alunos e alunas, pesquisadores, lideranças e pessoas envolvidas com a temática.

## **5 EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS**

Nos últimos cinco anos os contatos, as discussões, os debates e as reflexões que têm surgido em torno da temática da Educação do Campo apontam, para muitos desafios. As raízes históricas do autoritarismo, do mandonismo e do clientelismo são marcas indelévels na formação do País, com forte influência no processo de constituição de qualquer experiência social que se queira implementar. As próprias proposições em efetivação não estão imunes a riscos de degeneração por posturas, compreensões e práticas, que demonstram situações de isolamento, submissão, subordinação e exclusão, que precisam ser pensados, discutidos, refletidos e superados.

O esforço histórico de superação de tais raízes exige investimentos pessoais e coletivos de alta monta, além de compreensão e vontade para perceber com acuidade e determinação os obstáculos e caminhos a serem percorridos para que novos horizontes vicejem e possibilidades se estabeleçam. Se os índices sociais teimam permanecer em patamares negativos, os atores em contexto não estão parados e paralisados, muito pelo contrário, a dinâmica que vem emergindo, mesmo lentamente, é de um vigor que começa a chamar a atenção e acima de tudo tornar-se referência para que redes de conhecimentos e de práticas emancipatórias se alicercem na construção de espaços públicos de

participação popular na proposição de políticas públicas educacionais do campo.

A relação entre o poder local e as experiências de educação do campo começam a ganhar forma através de mediações entre Prefeituras, Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs), instituições governamentais e ONGs, entidades públicas e da sociedade civil e os movimentos que vêm realizando atividades educativas formais e/ou não-formais, com proposições de gestão participativa e curriculares que fogem das matrizes mais corriqueiras, usuais e oficiosas, compondo propostas mais sintonizadas com a realidade local e as relações que forjam com perspectivas mais amplas, mais globais.

O debate sobre tempos, espaços e concepções pedagógicas que se nutre de tais mediações tem provocado em todos os

envolvidos um profundo sentimento de inovação e compromisso com a consolidação das vivências que têm passado ou vêm passando, o que não deixa de ser motivador para que outros enxerguem um campo de possibilidades rico em alternativas democratizadoras.

A ousadia é o sentimento mais importante para se galgar os passos que devem ser percorridos nos próximos momentos, tanto pela necessidade de produzir respostas concretas a tantos anos de emperramentos e dificuldades para que a população empobrecida, em seus largos extratos, alcance patamares de bem estar, quanto pela urgente e imperiosa perspectiva que se esboça de se estabelecer um projeto educativo democrático, amplo, sustentável e de qualidade socialmente referenciada capaz de potencializar novas formas de desenvolvimento social, nas diferentes escalas de poder.

## NOTAS

1 A primeira edição data de 1949, sob a responsabilidade da Revista Forense, que figurava como impressora.

2 Vale, a nosso ver, uma interpretação mais detida do Seminário como um todo. Apesar de sua importância enquanto espaço de mobilização, as discussões em

grupos de trabalho foram curtas e, portanto, insuficientes. É preciso se ter clareza para os próximos momentos que se deve dar vazão ao debate e os diálogos que precisam fluir entre participantes para a consolidação de redes de relações, sustentáveis e com potencial de gerar desdobramentos significativos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo educacional 2004**. Brasília, DF: INEP, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: \_\_\_\_\_. **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.
- DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto J.; PANFICHI, Aldo (Org.). **A disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra; Campinas, SP: Unicamp, 2006.
- FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FISCHER, Tânia (Org.). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais**. Salvador, BA: Casa da Qualidade, 2002.
- KOLLING, Edgar J.; NERY, Israel J.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: MST; UNB, 1999. v. 1.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, Licínio C. Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação de adultos: Fórum III**. Braga (Portugal): Unidade de Educação de Adultos; Universidade do Minho, 2004. p. 19- 43.
- MANZINI-COVRE, Marilou. Brasil clivado: o seu lado criativo. In: D'INCAO, Maria Ângela. **O Brasil não é mais aquele: mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 153-180.
- MILANI, Carlos. **Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil)**. Salvador: UFBA 2002. Disponível em <<http://www.adm.ufba.br/capitalsocial>>.
- MOLINA, Mônica C; JESUS, Sônia Meire S. A. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: MST; UNB, 2004. v. 5.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. **Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo; Cortez, 2002. p. 25-102.
- SEMERARO, G. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 213-223.